

LETRANDO JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

*Tatiane Batista Macedo*¹

RESUMO: O presente tem como propósito analisar algumas propostas e projetos para a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. A alfabetização de trabalhadores numa sociedade de economia capitalista como a nossa, tem ao longo dos anos se preocupado com o preparo técnico do trabalhador para atuar no mercado de trabalho, assim, ela tem sido determinada pela relação leitura-escrita-desenvolvimento-industrialização, consistindo na maioria das vezes em decifrar a leitura e a escrita. A história dessa área revela que a grande maioria dos cursos, programas e ou campanhas de alfabetização derivam da necessidade social de priorizar saber ler e escrever. Mas o que a história tem revelado ao longo dos tempos, é que o processo de alfabetização, concebido na maioria das propostas e projetos, desenvolvidos no Brasil, são adquiridos como pacotes destinados à qualificar indivíduos para o trabalho, posteriormente, se confirma a necessidade do trabalhador em aprender a ler e escrever seu nome, como também, escrever bilhetes simples, assinar contratos, operar máquinas e obedecer de forma eficiente às ordens do patrão. Sendo assim, a alfabetização de jovens e adultos no Brasil tem sido marcada por uma política pública frágil e, portanto, fragmentada.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Projetos. Campanhas.

ABSTRACT: The present work has as purpose to analyse some offers and projects for alphabetization of youth and adults workers. The alphabetization of workers in a society of capitalist economy, along the years, it has preoccupied with technical prepared of worker to act in the job market, so, the alphabetization has been determinated by the relation reading- writing-development-industrialization, that consist on the most of time to crack the reading and writing. The history of this area comes out the most of courses, programs and/or alphabetization campaign derive

¹ Pedagoga formada na UFU. Professora da rede Municipal de Uberlândia. Mestranda em Educação-FACED/UFU.

from social necessity to prioritize the know how to read and write. But what the history has turned out is that, the alphabetization process, conceived in the most of proposals and projects, developed in Brazil, they are acquired as destined packs to qualify peoples to work, afterwards, it is confirmed the worker necessity of learning how to read and write her/his name, to write simple notes, to sign contracts, to do a machine works and comply efficiently the master commands. At this, the alphabetization of youth and adults in Brazil has been marked by a fragile public policy and, hence, piecemeal.

KEY WORDS: EJA. Projects. Campaign.

O presente artigo irá analisar as propostas e projetos para a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, isto é, suas representações sociais. A alfabetização de trabalhadores numa sociedade de economia capitalista como a nossa, tem ao longo dos anos se preocupado com o preparo técnico do trabalhador para atuar no mercado de trabalho, assim, ela tem sido determinada pela relação leitura-escrita-desenvolvimento-industrialização, consistindo na maioria das vezes em decifrar a leitura e a escrita.

A história dessa área revela que a grande maioria dos cursos, programas e ou campanhas de alfabetização derivam da necessidade social de priorizar saber ler e escrever, mas a alfabetização na maioria dessas propostas e projetos, são pacotes destinados à qualificar indivíduos para o trabalho, posteriormente, se confirma a necessidade do trabalhador em aprender a ler e escrever seu nome, como também, escrever bilhetes simples, assinar contratos, operar máquinas e obedecer de forma eficiente às ordens do patrão.

Nesse contexto, a alfabetização de jovens e adultos no Brasil tem sido marcada por uma política pública frágil e, portanto, fragmentada. Cursos, campanhas e programas ditos inovadores têm fragmentado a língua, confirmando e disseminando a submissão dos trabalhadores aos valores do capital, a fim de garantir a manutenção do sistema capitalista.

A partir da década de 1930, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se ampliou no Brasil devido ao início da implantação no país do sistema público de educação. A política de redemocratização adotada na década de 1940 contribuiu para a expansão da EJA, embora os objetivos tenham sido para aumentar a base eleitoral, integrar a população imigrante e

aperfeiçoar a mão de obra para as indústrias. Para atender a esses objetivos, surgiu nesse período a primeira campanha de alfabetização em massa.

Nesse período, a educação de adultos define e assume uma identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendeu na primeira etapa, realizar uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

A teoria do capital humano influenciou significativamente as políticas públicas educacionais a partir de 1964. Os pressupostos dessa teoria são o desenvolvimento capitalista e o crescimento do consumo. A educação seria o elemento essencial para o desenvolvimento do capitalismo, e também, um instrumento de mobilidade social. Como um instrumento dessa modalidade o indivíduo só seria capaz de se mover em sociedade se aumentasse o seu nível de instrução, em conseqüência, sua produtividade também aumentaria, garantindo-lhe assim melhores salários. A partir dos pressupostos do capital, o desenvolvimento direciona a modernização das instituições e, para tanto, o aumento da produtividade, a melhoria das qualidades individuais, educativas e técnicas do trabalhador. Introjeta-se no trabalhador a noção de capital humano: “[...] cada trabalhador, individualmente, é um capitalista em potencial, à medida que vai adquirindo habilidades, pela educação, pelas especializações e pelos treinamentos.” (MELO, 1997, p.59).

Para esta teoria, as classes sociais são entendidas como estratos sociais e todo indivíduo pode se tornar capitalista desde que invista em capital humano.

O indivíduo das classes marginalizadas também poderá se tornar capitalista, mesmo que não disponha de capital físico. Basta, para isso, investir em capital humano, o que lhe permitirá ter acesso ao capital físico ou dispor do mesmo ‘status’ e privilégios dos que o possuem. (FRIGOTTO, 1989 apud MELO, 1997, p.59).

Os trabalhadores que apresentam algum tipo de dificuldade em aprender ou melhorar suas qualidades educativas, são rotulados de que os mesmos não aprendem porque não têm capacidade e não conseguem alcançar uma boa posição na estratificação social, por falta de mérito, de

esforço e de desejo. Dessa forma, “[...] o indivíduo alcança seu lugar na estratificação social, por mérito, talento e esforço próprio.” (MELO, 1997, p.60).

A preocupação com o aumento do “nível de instrução” dos trabalhadores foi aliada a uma campanha de erradicação do analfabetismo, acreditando-se que o que impedia o desenvolvimento sócio-econômico brasileiro, era a quantidade de trabalhadores brasileiros “analfabetos”. Nessa perspectiva criou-se vários programas de alfabetização que integravam a Educação à formação profissional. Atendendo a tais preocupações, cria-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que iniciou suas atividades em 1970, com isso, a Fundação Educar cria o Ano Internacional da Alfabetização (1990), que optam mais uma vez por campanhas de “Erradicação do Analfabetismo”.

O MOBRAL é considerado um modelo de alfabetização funcional, que consiste em integrar o domínio da escrita, da leitura e do cálculo a uma formação profissional. O objetivo do programa foi, “[...] conduzir a pessoa humana a adquirir as técnicas de leitura e, escrita e cálculo, como meio para integrá-la à sua comunidade, permitindo a obtenção de melhores condições de vida.” (CORRÊA, 1979 apud ARAÚJO E GUARATO, 2002, p. 89).

No final de 1996 surge uma ONG com uma nova tentativa, essa ONG denominada de Comunidade Solidária criou, gestou e administrou com o auxílio da UNESCO, do MEC e vários parceiros da sociedade civil, o Programa “Alfabetização Solidária”, que tinha inicialmente como princípio atender as regiões com maior índice de analfabetismo no Brasil (Norte e Nordeste). Esse programa sofreu e ainda sofre crítica severa por parte de pesquisadores brasileiros. Embora reconheça todas as críticas, esse programa foi o único que conseguiu reunir um número significativo de universidades públicas que têm desenvolvido trabalhos de assessorias, pesquisas, estudos, ensino e extensão nessa área. As particulares, por sua vez, diferentemente das públicas, tiveram seu propósito de adesão, as quais foram também parceiras do programa de alfabetização.

Na maioria dos cursos e campanhas de alfabetização já realizados no Brasil, ler e escrever são exteriores aos trabalhadores. Os alfabetizadores são os portadores do conhecimento e o repassa aos alfabetizando, mesmo que este conhecimento não tenha significação para estes alunos. Não há espaço para construir o conhecimento interagindo com as experiências de vida, o conhecimento é dado, pronto e acabado. Assim, podemos dizer que as campanhas não têm alfabetizado, mas,

“[...] têm produzido analfabetos que decodificam letras, palavras e frases, mal escrevem seus nomes e ainda se sentem culpados por suas ‘burrices’, por seus fracassos, excluindo a responsabilidade da estrutura social pela sua situação de marginalizados.” (MELO, 1997, p. 53).

Freire foi um dos estudiosos que tentou mudar a realidade da alfabetização brasileira inserindo nesse contexto reflexões críticas sobre economia, política, cultura e a vivência dos trabalhadores na alfabetização dos mesmos, a fim de libertar esses trabalhadores de sua alienação e de sua submissão ao capital, e produzir cidadãos críticos, capazes de refletir sobre suas condições de vida.

Para Freire, o conhecimento não se adquire fixando conteúdos. Toda leitura só se transforma em conhecimento quando se obtém a significação precisa do texto lido. Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e escrita. O aprendizado da leitura escrita se desenvolve com a passagem das experiências cotidianas à linguagem escolar, ou seja, o sujeito alcança o estágio de “leitura da palavra” ultrapassando o estágio denominado “leitura do mundo”.

Nos dias atuais, os trabalhadores que não são alfabetizados e fazem pouco uso da leitura e escrita, são na maioria trabalhadores rurais e da construção civil. No caso dos trabalhadores rurais, a modernização da agricultura é motivo de preocupação, pois, eles não sabem lidar com as máquinas modernas e elas representam uma ameaça ao seu emprego, além do medo que eles possuem de deixar o patrão em prejuízo por manusear incorretamente os equipamentos.

Os jovens e adultos de grupos trabalhadores são considerados alfabetizados, quando os mesmos limitam a ler e escrever letras, sílabas e palavras e quando muito a reproduzir algumas frases isoladas que não têm sentido para eles. A escola concebe o aprendizado da leitura e escrita como uma atividade técnica, muitas vezes usa-se cartilhas ou métodos, os alunos aprendem a treinar, decorar, decifrar, e quando é solicitada alguma leitura no cotidiano, os mesmos não conseguem fazer.

Os trabalhadores ainda hoje precisam de interlocutores para mediar suas relações com o mundo letrado, apesar de alguns conhecerem a escrita.

Se considerarmos o mundo contemporâneo, é fácil perceber que, em uma sociedade letrada, não há analfabetos absolutos, pois todos estão

em maior ou menor grau expostos às práticas de uso da linguagem escrita. (PISCIOTTA, 2002, p. 51).

As palavras quando memorizadas pelos alunos caem no esquecimento e os trabalhadores se sentem “burros” por natureza (inatismo), acham que Deus os fez pobres e analfabetos e que devem se conformar com essa situação, é o que diz Josino, 39 anos, trabalhador rural:

O MOBRAL ensina a ler, mas a pessoa esquece porque é cabeça dura. É coisa da vida esquecer, né? A gente não pode mudar as coisas que Deus traçou pra nós. Ele escreve certo pelo caminho torto. Sempre foi assim, desde os tempo dos antigos. (MELO, 1997, p. 53).

Um dos problemas dos trabalhadores é o acesso à língua culta, pois, somente quem está no poder tem domínio sobre ela, que é um instrumento de manutenção dessa soberania. O discurso oficial da alfabetização valoriza a língua padrão em detrimento da linguagem usada pelos trabalhadores. Suas histórias, suas raízes e seus valores são desrespeitados, eles se sentem inferiorizados e o pouco domínio da língua os faz calar e não questionam mais com medo de errar. Envergonhados de sua fala simples, eles não admitem que os professores permitam que os alunos conversem “errado”. É possível ver a anulação da linguagem dos trabalhadores na fala de Celso, 15 anos, trabalhador da construção civil:

Lá na minha sala só fala quem já sabe ler alguma coisa. Eu mesmo fico calado o tempo todo, fazendo de conta que estou aprendendo tudo. Mas sabe, não tenho peito nem pra perguntar se o meu nome está certo do jeito que faço. A professora costuma chamar a gente de nulidade e eu acho que ela está certa. Eu sei que sou preguiçoso e que não aproveito as coisas da escola. Coitada dela é muita gente junta [...] vou ver se aguento mais uns tempo lá e procurar endireitar, esforçar [...]. (MELO, 1997, p.64).

Os próprios trabalhadores cansados de tanta submissão, reconhecem que a escrita escolarizada é restrita, eles sentem vontade de aprender “coisas” de sua realidade, eles querem um alfabetização de “verdade”, rejeitam cartilhas, criticam métodos e além de aprender a ler e escrever, querem cidadania e condições para lutar por seus direitos (saúde, moradia, lazer, etc.) que muitas vezes lhes são negados. Os trabalhadores não

falam de cartilha, mas de ler “as coisas da nossa vida”. Eles querem ler o contrato de trabalho, questioná-lo ou não aceitá-lo. Para isto, sabem e muito bem que a leitura e a escrita lhes podem ser de grande valia, pode ser o começo para fugir da exploração. (MELO, 1997, p. 90).

O desenvolvimento da leitura e escrita de jovens e adultos deve se constituir nas relações sociais, no uso que se faz da linguagem oral ou escrita, na história de sua vida e nas expectativas que se têm em compreender a leitura e a escrita no cotidiano. “A produção de leitura e de escrita pressupõe sujeitos que se constituem na linguagem, constituindo-a.” (MELO, 1997, p. 26). É nesta perspectiva que o desenvolvimento do letramento dos trabalhadores deve ser um dos princípios da alfabetização.

Na visão de Kleiman (1999 apud ARCOVERDE, 2002, p. 85), o letramento é uma forma de estruturação discursiva que afeta, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo. A concepção de letramento pressupõe que a língua se realiza no uso, portanto os indivíduos letrados são capacitados para fazer uso real da linguagem, participando criticamente em diversas situações sociais.

De acordo com Soares (1998 apud MACEDO, 2001, p. 18), é a partir das mudanças e transformações sociais em torno do uso e das funções da escrita na sociedade que surge o conceito de “letramento”, para indicar e explicar um fenômeno par além da alfabetização, como o domínio do código da escrita, pelo processo de codificação e decodificação. Isto é, surge a necessidade de se fazer uso adequado às mudanças em torno da leitura e escrita, praticar socialmente a leitura e escrita, aprender a encontrar a informação no material escrito e posicionar-se criticamente diante dele.

A perspectiva do letramento se evidencia na fala dos jovens e adultos trabalhadores que querem e precisam aprender a ler e escrever, como também, apropriar dos usos e funções sociais da escrita nos diversos contextos em que se situam e nas diversas situações cotidianas a que estão sujeitos. Mesmo não conhecendo a concepção de letramento, os jovens e adultos trabalhadores sentem a necessidade de uma alfabetização associada ao letramento para lhes possibilitar o entendimento do mundo por meio da leitura e escrita.

A alfabetização é uma das áreas da Educação que se destaca no cenário nacional pela quantidade e qualidade de pesquisas acadêmicas que estão concluídas paradoxalmente ou ainda em fase de desenvolvimento essas, crescem pelo índice cada vez maior de problemas relativos ao ensino da língua materna nas escolas brasileiras.

Diante das reflexões apresentadas até aqui, é importante pontuar algumas definições sobre o termo alfabetização e letramento, sendo que este é um tema de interesse dos alfabetizadores pesquisadores da área. Para isto, apresentamos a perspectiva de três autoras diferentes: Kleiman, Rojo e Soares, que debatem o tema no Brasil e no exterior.

A alfabetização é um processo que acontece em todos os povos desde que se introduziu a linguagem escrita em sua cultura, e sua definição não é estranha mesmo aos que não são educadores. Alfabetização é o processo de aquisição dos códigos (alfabético e numérico) da linguagem escrita.

Já o termo letramento surgiu no Brasil a partir de meados da década de 1980, para diferenciar-se do processo de aquisição da escrita, a (alfabetização). Letramento, então, denomina um processo que vai além da alfabetização, se refere aos usos sociais da escrita. Nesta perspectiva, para Kleiman (1995) ao termo letramento significa:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

De acordo com essa autora, a alfabetização é um tipo de prática de letramento, sendo que em nossas escolas é o tipo privilegiado. Outras orientações de letramento não utilizadas na escola são comuns em outras instituições e portam diferentes tipos de textos: comercial, jornalístico, literário, religioso etc., ou seja, enquanto a escola privilegia uma prática homogênea de escrita direcionada ao domínio dos códigos, as agências fora da escola proporcionam práticas diversificadas de escrita relacionadas à ação social, enquanto na escola o domínio de códigos requer uma capacidade individual, fora da escola a escrita requer práticas coletivas e colaborativas.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem escrita na escola há uma progressão: sílaba-palavra-frase, fora da escola não há progressão, há

intertextualidade e relação entre linguagem oral e linguagem escrita. Neste sentido, Rojo (1998) tem a nos dizer que o desenvolvimento da linguagem escrita e do letramento de crianças ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da linguagem oral, e que estas linguagens irão se desenvolver de acordo com o contexto em que se vive.

Sabemos que inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence-isto é, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita e, por outro, como ressalta de, *diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido*. (LEMOS, 1998, p.11 apud ROJO, 1998, p. 123).

Segundo Rojo (1998), o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e das práticas de letramento se constituem nas interações sociais como práticas de leitura e escrita, e como práticas discursivas orais. Assim, há uma inter-relação entre estes três processos: linguagem oral, linguagem escrita, letramento, que se desenvolvem por um processo marcado por reorganizações, de idas, vindas e reestruturações. Mesmo que a linguagem oral seja a primeira a ser desenvolvida já nos bebês, a criança que vive em um contexto letrado, terá contato com a linguagem escrita desde seu nascimento, e a irá desenvolver concomitantemente com a oralidade.

O que acontece, é que em contextos iletrados e relativamente em contextos letrados, jovens e adultos desenvolvem primeiro a linguagem oral, ou seja, quando aprendem a falar a se comunicar; só quando estão mais velhas, na idade propícia para se alfabetizarem, é que começam a ter contato com a linguagem escrita, somente para codificação e decodificação; e depois de concluída a alfabetização é que as crianças são incentivadas pela escola e pela família a participarem de práticas de letramento que não seja a alfabetização.

Nos contextos iletrados é mais comum esse tipo de postura com relação à linguagem escrita, pois nos contextos letrados as crianças estão frequentemente em contato com material escrito, o que facilita e impulsiona o desenvolvimento do letramento antes mesmo da alfabetização. Esse processo ocorre quando as crianças já são convocadas pela família e pela instituição pré-escolar a participarem de práticas discursivas orais em torno da escrita, e para emitirem suas opiniões sobre o material escrito e até mesmo produzirem textos por intermédio de um adulto. O letramento se faz presente ainda durante a alfabetização, garantindo a esta maior

significado, e após a alfabetização, quando as crianças de posse das habilidades de leitura e escrita podem intensificar suas práticas de letramento.

Percebe-se novamente uma progressão no desenvolvimento: linguagem oral, alfabetização e letramento. Estes dois últimos processos estão explicitados em Soares. De acordo com a autora, esses são dois processos distintos, cada um tem sua especificidade, mas ao mesmo tempo são indissociáveis.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto de e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p.10).

Mas o que aconteceu na realidade em nossas escolas, é que um processo se sobrepôs ao outro. O letramento de certa forma prevaleceu sobre alfabetização, como decorrência de falsos pressupostos de que somente tendo contato com material escrito, a criança se alfabetiza. Muitas vezes parte-se do princípio da progressão: depois de adquirir as habilidades de codificação e decodificação, o aluno está pronto para participar de atividades de letramento.

Portanto, pode-se afirmar que as considerações das autoras Kleiman (1995), Rojo (1998) e Soares (2003), se identificam e complementam, no sentido de que a alfabetização se desenvolve por meio de práticas sociais de leitura e escrita.

Essa nova realidade cultural cria, constantemente, novos desafios e, com eles, a exigência de uma visão mais crítica e ampliada dos recursos que estão a volta de todos nós, adultos e crianças, dando nova ordem ao tempo e espaço em que vivemos. Outras relações se estabelecem entre o sujeito e a construção de sua identidade, sendo assim significativo o papel das linguagens na constituição destas relações e na vida que se transforma permanentemente.

Hoje, associou-se ao poder da palavra escrita, que está nas ruas, em letreiros, propagandas políticas, jornais, revistas, livros e na própria televisão, a possibilidade de imagens reais transformarem o nosso presente em espaços conhecidos e/ou imaginados.

A escola é, ainda, um dos únicos espaços onde a sociedade pode se comprometer com a democratização do acesso aos meios e às

linguagens que constroem o pensamento, o sujeito e o cidadão. A escola, numa sociedade tecnológica, deve formar cidadãos autônomos e conscientes, contribuindo para que os alunos se posicionem criticamente frente à massa de informações a qual são expostos, diariamente, desde a infância.

A Língua funciona como instrumento de comunicação, interação, processo de diálogo entre interlocutores, em que vários sentidos são criados, produzindo, nos diferentes sujeitos situados em diversos espaços e tempos, variadas leituras textuais e contextuais.

Encontrar prazer no trabalho com a Língua, viver dela, tratá-la com tanta intimidade, sem medo, rancor, barreiras, deve ser tarefa de todos nós, seus falantes e usuários. Sentir-se livre para falar e escrever, descobrir os mistérios das palavras, as combinações, as possibilidades que elas nos sugerem: sós ou agrupadas umas às outras [...]. O texto e eu [...].

É necessário que a escola promova atividades para o desenvolvimento da ortografia, e também, vislumbre um construir ortográfico que não peque pelo rigor do trabalho de escrita vivido pela nossa geração, pois, a mera repetição de palavras, a “decoreba” pela “decoreba” acaba interferindo no sabor da produção de textos. Além disso, a instrução escolar não pode permitir que caia no extremo oposto de deixar fluir a criação sem que os autores de texto tenham uma consciência crítica em relação às suas produções, em que as mensagens estejam comprometidas pelo grande número de erros ortográficos.

Os alunos precisam se sentir livres para imaginar, dialogar e compartilhar notícias, desejos, histórias. O professor deve lhes possibilitar a descoberta de seus “disparadores próprios” para a linguagem escrita. E o caminho para esta descoberta passa, necessariamente, pelo convívio e pela apreciação de bons textos escritos por vários autores e por todos aqueles que, cotidianamente, abrem para nós as portas do mundo da escrita.

Os alfabetizadores precisam conscientizar-se que alfabetizar é um processo de construção, e cabe na sala de aula “[...] continuar desenvolvendo na Escola o que as crianças já começaram a aprender a leitura e a escrita fora da Escola.” (FERREIRO, 1996). Ao contrário disso, os adultos têm dificultado este processo, penalizando o erro, não permitindo que as crianças tentem escrever e ler até que tenham condições de produzir só o correto. E, como processo de construção, é notório que as crianças aprendam muito mais construindo do que se ocupando de cópias e de exercícios de prontidão.

A metodologia para as atividades de leitura e escrita requer do alfabetizador estar atento para escolher textos completos, bem escritos e autênticos, seguidos da fonte de consulta. Não devem ser utilizadas produções textuais fragmentadas, para evitar prejuízo da compreensão e comprometimento do ensino dessas, bem como suas funções e estruturas. É necessário saber lidar com a estrutura textual (forma) e função social (uso), explicando esses elementos aos alunos. Recomenda-se fazer uma leitura antecipada do texto e estabelecer reciprocidade (troca de experiências) com os alunos a partir da exploração de conhecimentos prévios (autor, fonte de publicação, como chegou às mãos dos alunos, ilustrações, assunto e conhecimentos lingüísticos). A partir daí, revelam-se as marcas lingüísticas do caso em estudo: prosa, versos, blocos distintos, vocabulário, pontuação, parágrafos, estrofes, ortografia. Faz-se uma primeira leitura para que as crianças percebam o tema do texto.

Com este trabalho procuramos mostrar que as interpretações orais e escritas extrapolam o espaço temporal, seqüencial e histórico do texto, provocando o que chamamos de inferência, ou seja, a relação que podemos estabelecer entre o tema e as situações cotidianas. O conteúdo assim organizado, significativamente, vinculado à preocupação com a sua interiorização de forma gradual, contemplando os tipos de textos, suas funções, estruturas e marcas lingüísticas, colabora para dotar o aluno de idéias e formas para se expressar mais tarde em suas produções independentes.

Neste sentido, vale ressaltar o apontado no início deste artigo a respeito da alfabetização: o ensino da língua portuguesa passa por sérios problemas na EJA. Isto se deve, entre outros, ao fato da escola fragmentar o ensino: primeiro alfabetiza e depois insere práticas de leitura e escrita, estas acontecem quando muitos alunos já terão perdido a capacidade criativa. Necessitados de uma aprendizagem significativa para os jovens e adultos que vêm fazendo parte das estatísticas, revelam problemas sérios com relação à compreensão e uso da escrita e leitura. As questões alinhadas neste texto são preocupantes, uma vez que para a grande maioria da população brasileira, a escola é a única agência de letramento disponível.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. ; Guarato, M. Alfabetização de jovens e adultos: a experiência do MOBREAL em Uberlândia, MG. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.1, n.1, p. 87-92, jan./dez. 2002.

ARCOVERDE, M. D. de L. A inserção do sujeito no mundo da escrita. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*. Brasília, v.2, n.2, p. 83-91, jan./dez. 2002.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294 p.

MACEDO, M. do S. A. N. *Desafios da Alfabetização na Perspectiva do Letramento*. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.7, n.37, p. 17-25, jan./fev. 2001.

MELO, O. C. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

PISCIOTTA, H. Prática de leitura entre analfabetos. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*. Brasília, v.2, n.2, p. 59, jan./jun. 2002.

ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 232 p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. n. 25, Jan./Abr. 2004, p. 5-17.