

Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 1º Segmento

Área Temática de Educação

Resumo

Introdução O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1o. Segmento - PROEF 1 tem por objetivos a extensão, a produção de materiais e a formação de profissionais na área de alfabetização, leitura e escrita na educação de jovens e adultos. É desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG. Juntamente com os projetos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, compõe o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, vinculado ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFMG. Objetivos: Atender sujeitos interessados no processo de (re)escolarização correspondente aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; contribuir para a formação de graduandos; constituir uma referência em alfabetização de adultos através da produção, divulgação de experiências, materiais didáticos, pesquisas. Metodologia O curso tem carga horária de 10 hs/a semanais, ministradas por monitores, sob orientação e coordenações de área. Resultados esperados Formação dos alunos atendidos; de graduandos, através de estágio e monitoria; promoção de cursos voltados à formação de educadores; incentivo à produção de pesquisas e material didático; intercâmbio de saberes sobre o trabalho com a palavra escrita nessa modalidade de ensino.

Autora

Gladys Rocha, Professora

Instituição

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Palavras-chave: alfabetização, educação de adultos

Introdução e objetivo

O presente texto apresenta o histórico, as finalidades e a atual situação do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 1º Segmento (da alfabetização à 4º Série) PROEF 1 — que é parte integrante de um Programa mais amplo, ancorado na necessidade de atendimento a pessoas jovens e adultas em processo de reescolarização. Esse Projeto, vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, compõe juntamente com o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos — 2º Segmento e o Projeto de Ensino Médio, o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, cuja coordenação geral é de responsabilidade do Núcleo de Educação de Adultos. Atualmente, o Projeto tem como funções principais: (a) a formação de alunos de graduação dos cursos de Pedagogia e de Letras; (b) a alfabetização e desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de jovens e adultos que permanecem no PROEF por um período médio de 2 anos, (c) a produção de material didático; (d) o desenvolvimento de pesquisas. Atendendo a aproximadamente cem alunos, o Projeto funciona em 5 turmas, com seis alunos-bolsistas — cinco atuando diretamente em sala de aula e um no apoio pedagógico — e recebe estagiários de diferentes cursos.

O PROEF foi constituído no início de 1985 como um grupo de pesquisas, por professores da Faculdade de Letras e da Faculdade de Educação, com o propósito de desenvolver estudos sobre a aprendizagem da língua escrita. A partir dos trabalhos desse

grupo, foi delineada uma proposta de alfabetização de adultos para funcionários da Universidade. Após essa iniciativa, desenvolvida inicialmente na Faculdade de Letras, com uma turma piloto, foram constituídas novas turmas e elaborado outro projeto de pesquisa com o objetivo de investigar o papel dos conhecimentos lingüísticos do alfabetizando na construção de seus conhecimentos sobre a escrita.

Em 1993 um novo grupo de pesquisa, composto por professores da Faculdade de Educação e da Escola Fundamental do Centro Pedagógico foi formado com a finalidade dar início ao Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos no âmbito do Projeto de Suplência da Escola Fundamental. Foram concedidas seis bolsas de extensão para estudantes da graduação, mas, novamente, a proposta não teve continuidade.

Após esse período o projeto deixou de ter continuidade e veio a constituir-se com o atual formato em 1995.

No final de 1997, o Projeto passou a integrar o quadro de Projetos vinculados ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação - CEALE, em parceria com Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA.

Durante o 1º semestre de 1999, ocorreram profundas mudanças no Projeto, tanto no nível pedagógico quanto no administrativo. Em relação a essa última mudança, merece destaque a implementação de uma estrutura organizacional que permitiu a construção de registros mais sistemáticos sobre os alunos, os monitores-professores e os estagiários. No âmbito pedagógico, delinearam-se preocupações acerca dos conteúdos pedagógicos e da necessária constituição de uma proposta político-pedagógica que norteasse o fazer de professores e monitores.

O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos tem em linhas gerais, os seguintes objetivos:

I – Capacitar profissionais na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sejam eles professores da Universidade ou estudantes da graduação.

II – Alfabetizar e escolarizar (1a a 4a série) jovens e adultos das comunidades interna e externas à UFMG.

III – Constituir uma referência para os esforços da alfabetização, leitura e escrita de Jovens e Adultos, através da produção e divulgação de experiências, materiais didáticos e pesquisas na área.

Metodologia

Norteia a proposta de trabalho do trabalho a concepção de linguagem como inter-ação, como produção sócio-histórica, dinâmica, como um processo no qual os sujeitos constituem trocas lingüísticas (orais ou escritas) mediadas pelas relações que têm com a língua, por seu(s) objetivos, seu(s) interlocutor(es), pelo tema, concepções, conhecimentos prévios, tipo de relação que os interlocutores mantêm, ente outros.

Coerente com essa perspectiva, o desafio atual é a construção de um fazer pedagógico ancorado nas discussões contemporâneas em torno da alfabetização que apontam, segundo Soares (2003, p.9-17), para uma ampliação do conceito de aprendizagem da língua escrita, que se evidencia “tanto através dos modos de coleta e de divulgação de dados censitários sobre alfabetização/analfabetismo que na década de 40 restringiam-se a indagar se o indivíduo sabia ler e escrever, solicitando, como comprovação para essa informação, a assinatura do próprio nome, até as mudanças identificadas a partir dos anos 50 e presentes no Censo de 2000, que passaram a perguntar se o entrevistado era capaz de ‘ler e escrever um bilhete simples’”. Mesmo sem discutir o mérito do que pode ser entendido como um ‘bilhete simples’, observa-se, como destaca Soares (2003a, p.10-17) “que essa mudança já evidencia uma ampliação, pois não considera alfabetizado apenas aquele que informa saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que declara saber fazer uso da palavra escrita numa

prática social específica”. Outro indicativo da atual ressignificação conceitual de alfabetização apontada pela autora é o aparecimento do conceito de alfabetização funcional, que considera não apenas o saber ler e escrever, mas os usos da leitura e da escrita que o sujeito é ou não capaz de fazer.

Na verdade, novas demandas sociais colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm suscitado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização; o acréscimo do adjetivo “funcional” aproxima o conceito de alfabetização ao que vem sendo denominado letramento. A ênfase na noção de aproximação justifica-se pelo fato de que o adjetivo que qualifica essa forma de conceber a alfabetização — funcional — parece vincular a aprendizagem da língua escrita à idéia de adaptação, ajuste, restringindo-a a aquisição das habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente na sociedade, para que se adapte às demandas sociais de leitura e de escrita no seu cotidiano. Daí a preferência pelo termo letramento que, embora indissociável do conceito de alfabetização, parece colaborar para uma compreensão mais ampla do significado do acesso ao mundo da escrita.

Assim, pode-se entender a alfabetização como a apropriação da mecânica da leitura e da escrita, das habilidades iniciais do ler e do escrever, ou seja, da “tecnologia” da leitura e da escrita, apropriação que, porém, ocorre num contexto de letramento e por meio do letramento, isto é, de práticas sociais de leitura e de escrita, visando à inserção do indivíduo no contexto letrado, tornando-o, ele mesmo, letrado, para além de alfabetizado. O termo letrado caracteriza o indivíduo que usa e vivencia práticas sociais de leitura e de escrita, enquanto o termo alfabetizado caracteriza o indivíduo que adquiriu a “tecnologia” necessária para usar e vivenciar essas práticas. No entanto, segundo Street (2001, p.7), o acesso à escrita não pode “ser tratado simplesmente como algo técnico, como se as pessoas precisassem aprender como decodificar letras e, depois disso, elas pudessem fazer o que quisessem com esse letramento recém-adquirido” □. Essa perspectiva, que Street denomina “modelo autônomo”, considera o acesso à escrita como um valor neutro e universal, ocultando-se, assim, seus aspectos culturais e ideológicos. Em contraposição, o autor propõe o “modelo ideológico”, que corrige essa redução, afirmando que o acesso à escrita é “uma prática social e não uma simples técnica, uma habilidade neutra”. (STREET, 2001, p.7).

Isso posto, pode-se afirmar que não é possível conceber o processo de alfabetização como independente do processo de letramento, já que a aprendizagem da escrita tem dimensões individuais e contextuais, sócio-econômicas e históricas. Como explicita Soares (1999, p.72), o letramento [...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita, em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Para a pesquisadora, o letramento refere-se ao estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita; que sabe fazer uso da leitura e da escrita como práticas sociais mediadas pelo porquê, para quê, como e em que situações essas práticas se constituem. (1999, p.18-75). (Grifos meus).

A idéia de apropriação da escrita não deve ser interpretada apenas como a habilidade de codificar e decodificar um texto autonomamente, sem dependência da mediação de outro, o que configuraria o alfabetizado, mas, mais amplamente, como as habilidades de usar a leitura e a escrita numa dada situação e as percepções que orientam essa interação com a palavra escrita. Pode-se mesmo dizer que sujeitos não alfabetizados, ou mesmo aqueles que desenvolveram apenas habilidades iniciais de interlocução “autônoma” com a palavra escrita, podem ser, em certo nível, letrados, quando interagem com a palavra escrita num dado contexto e por meio de determinadas estratégias compensadoras da ausência do domínio da tecnologia da escrita.

Essa forma de conceber o acesso à escrita indica a necessidade de considerar suas dimensões social e individual, de concebê-lo como a apropriação por um indivíduo ou por um

grupo social da tecnologia da escrita e, indissociavelmente, de práticas sociais que se constituem em torno da leitura e da escrita, numa dada sociedade, em determinado momento histórico, num dado contexto. Esta concepção de acesso à escrita já estava contemplada no primeiro ensaio de Paulo Freire — Educação como prática da liberdade — onde ele aponta para a necessidade de se optar para a formação do homem-sujeito ou do homem-objeto e chama a atenção para o significado da alfabetização. Numa acepção muito próxima do que hoje denominamos letramento, Freire dizia que a alfabetização [...] é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas uma atitude de criação e recriação. (1999, p.119).

Considerar essa dupla dimensão do acesso à escrita implica em não perder de vista que, embora se possa pôr o foco em uma delas, não se pode desconsiderar sua imbricação e indissociabilidade.

O letramento diz respeito à interação que o sujeito estabelece com a leitura e com a escrita tanto do ponto de vista do acesso que ele tem a essas práticas sociais quanto ao modo como a interação ocorre — ao que o sujeito faz com a leitura e com a escrita e ao que essas práticas “fazem” com ele.

Isso posto, pode-se dizer que embora haja profundas relações entre alfabetização e letramento, a alfabetização não pode ser entendida como pré-requisito para o letramento já que um sujeito analfabeto vivencia práticas de letramento, busca estratégias para lidar com a leitura e com a escrita quando isso se coloca como algo significativo no/a partir do contexto em que está inserido. Pode-se exemplificar essa situação a partir dos recursos que um jovem ou adulto analfabeto utiliza, por exemplo, para pegar um ônibus ou das interações que busca visando a redação ou a leitura de uma carta. Há que se observar, no entanto, que sem perder de vista as expectativas do sujeito aluno da EJA, a concepção de letramento na perspectiva que STREET (1984) denomina “ideológica” não cabe, por um lado, a mitificação do papel da escrita, a partir da atribuição, à ela, de um falso poder na transformação das condições objetivas de vida do sujeito; ou a construção de relações simplistas entre alfabetização e cidadania. Também não cabe, por outro lado, buscar no conceito de letramento uma justificativa para o processo de exclusão, a partir da argumentação de que, embora não saiba ler e escrever, o sujeito tem seus modos de lidar com isso e, portanto, esse processo não traria maiores prejuízos. Norteia essa concepção a questão do direito de acesso a esse conhecimento. Conhecimento que, sem ter suas possibilidades superdimensionadas cria condições para que o sujeito tenha, na leitura ou na escrita mediada pelo outro, não a possibilidade de interação com o texto escrito, mas uma opção. Aliás, há que se destacar que o próprio acesso à leitura e à escrita é muito circunscrito às condições materiais de existência do sujeito. Condições que, ora restringem os horizontes de possibilidades de uso da palavra escrita (eventos de letramento) aos quais o sujeito tem acesso e que acabam por ter papel significativo no modo através do qual ele interage, se comporta em dado evento de letramento, no modo como “prática” a leitura e a escrita.

Essas questões colocam a necessidade de reflexões mais amplas sobre o processo inicial de apropriação da leitura e escrita sobre as implicações das relações entre alfabetização e letramento. Remetem também, à importância de discussões e sistematizações do trabalho desenvolvido no Projeto à necessidade do difícil enfrentamento da transposição didática, da construção de uma metodologia de trabalho que, pautada nas concepções explicitadas, considera as diferentes facetas inerentes à alfabetização e letramento — psicológica, lingüística, social e política.

Há que se considerar, ainda, os desafios inerentes ao atendimento a jovens e adultos e ao necessário compromisso com a formação de profissionais das áreas de Letras e Pedagogia.

Pode-se, assim, dizer que o Projeto, dentro de seus limites e possibilidades remete a uma importante função social da Universidade e amplia as perspectivas de intercâmbio de conhecimento e troca de experiências no campo da alfabetização, leitura e escrita na EJA, quer nas discussões que vem fazendo, quer nas tentativas de construção de material de apoio para sala de aula para o público jovem e adulto, quer na socialização das discussões em torno das difíceis e polêmicas discussões ora colocadas em torno da alfabetização.

Resultados e discussão

O PROEF 1 tem se configurado como um importante espaço de formação docente e de pesquisa para alunos e professores da UFMG e tem recebido, periodicamente, estagiários dos Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas.

Além de se colocar como atividade de extensão e como campo de pesquisa, cumprindo o seu papel de incentivar o questionamento de propostas, práticas e concepções político-pedagógicas em Educação de Jovens e Adultos, o Projeto começa a delinear-se como referência para outras propostas de trabalho em alfabetização de adultos. Exemplo disso são as constantes interlocuções feitas com outros grupos e/ou projetos e a demanda expressa por profissionais de diferentes instituições, da constituição de um grupo de estudos e de socialização de material didático para alfabetização.

O contato com a prática de alfabetização e o processo inicial de (re)escolarização de jovens e adultos têm sido fundamentais para a formação dos alunos da graduação que atuam nessa modalidade de ensino.

Conclusões

Considerando, por um lado, a importância de os envolvidos com a área de educação refletirem sobre aspectos próprios da alfabetização, leitura e escrita no âmbito da sala de aula, sobretudo no campo da Educação de Jovens e Adultos, em que as oportunidades de formação são restritas; e por outro lado, o papel e o significado do domínio da palavra escrita na constituição de oportunidades de “ensino” para sujeitos que foram excluídos do processo regular de escolarização, pode-se afirmar que a inserção e investimentos da Universidade nesse Programa representa não apenas uma forma de democratização do ensino mas, também, de ampliação e de afirmação de seu compromisso social, tanto do ponto de vista da formação quanto da constituição de oportunidades de (re)escolarização, no atendimento a demandas de pessoas das classes populares. Há que se dimensionar, assim, o papel social da Universidade como instituição à qual cabe a ocupação de espaços que possibilitem a reflexão, discussão e tentativa de (re)construção de propostas de alfabetização comprometidas com a efetiva aprendizagem dos sujeitos. No âmbito da EJA há que se observar, fundamentalmente, a urgência de constituição de propostas de alfabetização que possibilitem, de fato, a apropriação do ler e do escrever. Propostas que não sejam, a exemplo do que ocorreu com o MOBREAL, programas que visando “melhorar a imagem do país”, acabar com a “vergonha nacional” representada pelo analfabetismo, privilegiam o quantitativo em detrimento do real processo de apropriação da leitura e da escrita, enfatizando o número de alunos atendidos e não o acesso autônomo, pelo indivíduo, a práticas de letramento submetendo-o, assim, a um perverso processo de inclusão-excludente já que não se considera, sequer, o tempo necessário à alfabetização.

Ainda no âmbito da formação discente, há que se dimensionar o significado das aprendizagens construídas através das atividades desenvolvidas em sala de aula, das reflexões teórico-práticas, da interação com os jovens e adultos em processo de (re)escolarização o que

permite, também ou, sobretudo a compreensão da dimensão política da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.

Como afirma Freire:

“Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição do nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro do problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com quem dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.” (FREIRE, 2000,p.79). (Grifos do autor.)

Finalmente, apesar dos esforços empreendidos para a construção de um fazer coerente e fundamentado teoricamente, não se pode perder de vista seu caráter não linear, a constituição do ofício docente em sua dimensão processual, como um movimento que supõe avanços e recuos e que é determinado, entre outros fatores, pelas possibilidades de limites do atores envolvidos nesse percurso.

Não se pode, como afirmava Löwy (1996, p.212-213), pode-se dizer que cada “mirante”ou “observatório” determina horizontes de visibilidade e uma mesma paisagem pode ser percebida por ângulos distintos e complementares.

Nas palavras do autor: (...) os limites estruturais do horizonte não dependem da boa ou má vontade do observador, mas da altura e da posição em que ele se encontra de visibilidade dependerá sempre da posição em que ele se encontra em tal ou qual momento (...) a paisagem, como painel, não depende somente do observatório, mas do próprio pintor, e sua forma de olhar e de sua arte de pintar. (1996, p.212-213)

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Primeira edição publicada em 1967).

___ Pedagogia da indignação; cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP,2000b.

LÖWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento. 5. ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, Magda B. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Revista de Letramento Educação de Jovens e Adultos — Alfabetização e Cidadania, n. 16, julho de 2003a, p.9-17.

___ Alfabetização e letramento. SP: Contexto, 2003.

___ Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

___ Alfabetização : ressignificação do conceito. Revista de Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização e cidadania, n.16, julho de 21003, p.09-17.

STREET, Brian V. Introduction. In: STREET, Brian V. (Ed) Literacy and Development: Ethnographic Perspectives. London: Routledge, 2001. p.1-17.

___ Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.