
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. Edição Especial N.15/2022 p.1-17

ISSN: 2237-0315

**Dossiê: Processos educativos e políticos no âmbito das linguagens e da alfabetização:
da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos**

**Alfabetização de jovens e adultos: a tessitura do conhecimento em diálogo com a
educação e a linguística**

*Alfabetización de jóvenes y adultos: la tesitura del conocimiento en diálogo con la educación
y la lingüística*

Ana Paula Abreu Moura
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro - Brasil

Resumo

As reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) presentes neste artigo foram tecidas do lugar de alfabetizadora, pesquisadora e docente da formação de professores. O objetivo é discutir a tessitura do conhecimento sobre a língua escrita por sujeitos da EJA, utilizando como constructo teórico a interlocução entre áreas da Educação e da Linguística. O corpus utilizado para análise foi constituído de pesquisas qualitativas em classes de alfabetização, que adotaram como procedimentos metodológicos registros e gravações do acompanhamento de atividades e entrevistas com alfabetizadores. Como resultado, foram identificadas as contribuições da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001,2016) à compreensão e à qualificação do processo alfabetizador, e enfatizada a importância dos conhecimentos linguísticos para a formação de alfabetizadores.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos; Formação de Alfabetizadores; Linguística.

Resumen

Las reflexiones acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) presentes en este artículo fueron tejidas del lugar de alfabetizadora, pesquisadora y docente de formación de profesores. El objetivo es discutir la tesitura del conocimiento acerca de la lengua escrita por sujetos de EJA, utilizando como constructo la interlocución entre áreas de Educación y de Lingüística. El corpus utilizado para análisis fue constituído de pesquisas cualitativas en clases de alfabetización, que adoptaron como procedimientos metodológicos registros y grabaciones del acompañamiento de actividades y entrevistas con alfabetizadores. Como resultado, fueron identificadas las contribuciones de la Fonología de Uso (BYBEE, 2001; 2016) a la comprensión y a la calificación del proceso alfabetizador, y enfatizada la importancia de los conocimientos lingüísticos para la formación de alfabetizadores.

Palabras clave: Alfabetización de Jóvenes y Adultos; Formación de Alfabetizadores; Lingüística.

Introdução

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para a sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a asa” – “A asa é da ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes não conhecem Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação
(FREIRE, 1967, p. 112).

O grande índice de analfabetismo, que atinge cerca de 11 milhões de pessoas acima de 15 anos em nosso país (BRASIL, 2020), ainda se constitui como óbice para a consolidação da democracia, que deveria estar apoiada na distribuição justa de bens culturais, dentre os quais a língua é um dos mais importantes. Discutir a alfabetização de jovens e adultos envolve não só pesquisas sobre metodologias ou sobre a forma como esses sujeitos constroem seus conhecimentos acerca da escrita. Envolve, acima de tudo, a discussão da relação entre conhecimento e poder e a forma como esta pode contribuir para a perpetuação de relações opressivas e exploradoras presentes em nossa sociedade.

Na medida em que a comunicação oral é de domínio comum a todos os falantes da língua, o conhecimento e o uso da escrita servem como diferenciação entre os membros de um grupo social. Diferenciação esta que delega poder àqueles que a utilizam com autonomia e impõe limitações àqueles que a ignoram. Comumente, faz-se uma associação entre escrita e socialização do conhecimento. Contudo, é importante ressaltarmos que a escrita serve também como forma de ocultação, interdição e de manutenção das relações de poder presentes em nossa sociedade.

A ausência de autonomia com a leitura e a escrita coloca jovens e adultos numa posição de vulnerabilidade em situações sociais que exigem seus usos e funções, pois precisam enfrentar a sociedade letrada munidos apenas de suas práticas essencialmente orais (BAGNO, 2004). Por conta disso, quando vão assinar um documento ou rescindir um contrato de trabalho, ficam dependentes da disponibilidade de alguma pessoa para auxiliá-

los ou são obrigados a contar com a honestidade de seus empregadores. A oralidade, tão utilizada por eles até então para dar conta das exigências sociais, mostra suas limitações.

Com Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), vemos que:

O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda (entre as quais o Brasil pode ser considerado paradigmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades.

A alfabetização, que, em alguns momentos de nossa história, não ocupava um papel tão importante, com o processo de urbanização e industrialização, tornou-se condição fundamental para a produção da vida em sociedade. Vale ressaltar que, quando abordamos a temática da alfabetização, inevitavelmente nos reportamos à escola, pois o processo alfabetizador está intimamente ligado à instrução formal e às práticas pedagógicas. Isso faz com que, muitas vezes, sejam sistematicamente ignoradas as práticas sociais mais amplas que envolvem o uso da leitura e da escrita e, conseqüentemente, os conhecimentos da língua escrita, que são construídos pelos sujeitos a partir delas.

Nesse processo, não raro, vemos a preocupação maior ser direcionada às metodologias, às regras, às habilidades a serem desenvolvidas, ao domínio das normas gramaticais e ortográficas, enfatizando uma visão formalista da escrita e deixando de ver o processo alfabetizador como um meio de construção da experiência de cada um. Experiência que emerge em sala de aula de maneira acentuada quando envolve os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pessoas que já trazem contato com a leitura e a escrita, a partir de situações vivenciadas, que exigiram seu uso na vida cotidiana. Isso nos traz algumas indagações. Quais conhecimentos já construíram acerca do sistema de escrita alfabética? Como se organizam para chegar a diferentes endereços? Como sistematizam registros escritos? Afinal, não podemos ignorar que as práticas cotidianas possibilitaram a esses sujeitos a construção de conhecimentos acerca da diversidade de gêneros textuais, suportes e funções da escrita.

É importante afirmar que, neste trabalho, quando nos referimos a jovens e adultos inseridos em processos de alfabetização, estamos falando não apenas de sujeitos que trazem como característica a faixa etária, mas de um “[...] grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea”

(OLIVEIRA, 1999, p. 59). Pessoas que estão ligadas ao mundo urbano, marcado por atividades relativas ao trabalho e ao lazer, que trazem estreita relação com a escrita. Assim, as diferentes relações interpessoais, as reflexões que tecem acerca do mundo, os saberes de *experiência feita* (FREIRE, 1987) não podem ser ignorados quando pensamos em processos de aprendizagem com esses sujeitos.

Cabe ressaltar que a situação socioeconômica de parcela significativa desses educandos é estabelecida a partir de trabalhos em condições de subalternidade ou pela situação de desemprego. O analfabetismo não se refere somente à não autonomia com a leitura e a escrita, mas também é um indicador cultural para nomear formas de desigualdades sociais existentes em nossa sociedade. E se “o bem maior que a população pobre pode obter em nosso país é o conhecimento”, como já ouvimos muitas lideranças dos movimentos sociais e sindicais afirmarem, cabe à escola a responsabilidade de elaborar um sólido processo de ensino-aprendizagem que forneça ferramentas para que esses sujeitos trabalhadores, de fato, construam sua autonomia com a leitura e a escrita em busca da emancipação social e cultural. E não apenas desenvolver processos educativos de modo a torná-los funcionais para atender às exigências do mercado de trabalho.

Contudo, as pesquisas na área educacional ou mesmo as teorias do desenvolvimento humano de áreas da Psicologia, em sua maioria, são voltadas para crianças e adolescentes, ficando os jovens e adultos de fora das pesquisas realizadas. Apesar disso, se refletirmos sobre as transformações vividas pelos sujeitos “não crianças”, como a inserção no mercado de trabalho, o casamento, o nascimento de filhos, ou mesmo as experiências sociais em que a escrita lhes é imposta, podemos constatar que a vida adulta é uma etapa substantiva do desenvolvimento e, conseqüentemente, da construção do conhecimento. O aparato teórico próprio desse campo de intervenção ainda é reduzido. E um grande desafio que encontramos ao pensar a alfabetização de jovens e adultos é a compreensão sobre a forma como são construídos os conhecimentos desses educandos acerca da leitura e da escrita.

Neste sentido, o *corpus* utilizado para análise neste trabalho foi constituído de pesquisas qualitativas realizadas na Extensão Universitária, no Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultosⁱ, em dois momentos distintos, o primeiro com entrevistas utilizando roteiro semiestruturado, que envolveu dez alfabetizadores e o

segundo, a partir de registros da presença direta da equipeⁱⁱ no acompanhamento de atividades pedagógicas em três classes de alfabetização, localizadas na favela da Maré no Rio de Janeiro. Os dois momentos nos direcionam para o objetivo deste artigo que é discutir a tessitura do conhecimento sobre a língua escrita por sujeitos da EJA, utilizando como constructo teórico a interlocução entre áreas da Educação e da Linguística, na busca de contribuir para maior qualidade dos processos educacionais.

Os desafios para garantia do direito à Educação

A ausência de um olhar direcionado para a EJA refletiu e ainda reflete nas escolas através de seus currículos e da formação de professores, majoritariamente concebidos para o processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes, atrelando sua organização e sua concepção a uma determinada etapa do desenvolvimento. O que fez com que, ao longo da história educacional de nosso país, as iniciativas voltadas para a EJA fossem aligeiradas, marcadas pelo imprevisto, pelo chamado ao voluntariado para assumir a função de professor, colocando a responsabilidade da prática educativa nas mãos de pessoas que desconheciam as especificidades dessa modalidade de ensino. (MACHADO; BARROS; 2020). O olhar, por vezes, estava direcionado para a preparação de mão de obra para os trabalhos subalternos, negando-lhes o direito à educação e limitando o acesso a outros bens culturais e direitos sociais.

Todavia, a inserção do direito à educação no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) afirmou o dever do Estado com a garantia de oferta gratuita da educação básica para todos os cidadãos brasileiros, independentemente da idade. Posteriormente, a EJA foi incluída como uma modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o que impôs à gestão do sistema educacional o desafio de criar condições para o atendimento dessa modalidade. Diante disso, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer CNE/CEB nº11/2000 (BRASIL, 2000). Em seu texto, o parecer ressalta a importância da formação de professores:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do

diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 58).

O texto do parecer indica uma ruptura com a ideia de que para ser professor da EJA qualquer cidadão estaria habilitado, bastando ter boa vontade e entender o dever cívico de alfabetizar para contribuir para o desenvolvimento do país. Para quem atua na alfabetização, essa visão é facilmente desconstruída, pois a complexidade do trabalho alfabetizador deixa evidente a importância de uma formação qualificada, que tenha não só a dimensão técnica como também a humana e a política. Para além dos conhecimentos pedagógicos, é necessário que o alfabetizador também tenha aqueles da nossa própria língua. E isso impõe que a área educacional se articule com outras áreas do conhecimento, a fim de construir ações educativas que atendam às necessidades desses aprendizes.

A formação de professores para a EJA

Atualmente, no Brasil, convivemos com um dilema no que diz respeito à formação do alfabetizador, pois a graduação em Letras trabalha os conhecimentos acerca da língua portuguesa, mas não se dedica à formação de alfabetizadores. Já a graduação em Pedagogia e o Curso Normal, que formam os alfabetizadores, muitas vezes, não incluem em seus currículos esses conhecimentos. Não raro, na prática educativa, os alfabetizadores se veem nos versos cantados por Djavan na música “Esquinas”: “Sabe lá/O que é não ter/ E ter que ter para dar/ Sabe lá/ Sabe lá [...]” (ESQUINAS, 1984, s.p.), pois precisam de conhecimentos da língua para exercer a função alfabetizadora, mas esses não foram trabalhados em sua formação.

No que tange à EJA, a situação é ainda mais grave, Soares (2006) mostra que são poucos os cursos superiores de formação de professores, que reservam espaço para a EJA em seu currículo, ou seja, a formação do docente de EJA recebe das diferentes instituições o mesmo tratamento que seus sujeitos recebem na vida social, sendo relegada a segundo plano e tratada como algo menor. Quando existem, as discussões nos cursos de licenciaturas ficam restritas a disciplinas específicas, sem, de fato, transversalizar os currículos e dialogar com as muitas dimensões do processo formativo. Acreditamos, contudo, que a inserção da EJA na formação inicial, através de ações de ensino, pesquisa e extensão, possibilita aos futuros professores construir articulações entre a teoria e a

prática, em busca da compreensão dos dilemas presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre outras coisas, a ausência de formação específica para esses profissionais acarreta a falta de preparo dos materiais que chegam às salas de aula. O professor acaba, então, por reproduzir atividades vividas em seu próprio processo de alfabetização ou utiliza atividades adaptadas de antigas cartilhas destinadas a crianças, pautadas na “decoreba” de letras, fonemas, famílias silábicas, de maneira isolada, que não levam à reflexão crítica, e descontextualizam as palavras, esvaziando-as de sentido, sem levar em consideração os sujeitos envolvidos no processo e os conhecimentos que trazem, sem, na verdade, ter clareza do que busca trabalhar com tal ou qual atividade. Como ressalta Tania Moura (2009, p. 46):

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

Por vezes, a ausência de uma relação dialógica (FREIRE, 1987) sustentada pela formação linguística limita o alfabetizador em sua tarefa de auxiliar o educando e não permite a compreensão das hipóteses desenvolvidas por eles em diferentes eventos da língua escrita no cotidiano escolar. O que faz com que a construção do conhecimento pelo educando seja marcada por movimentos que são rotulados como erros. Contudo, por vezes, o que classificamos como erro revela muito do desconhecimento que temos do caminho trilhado pelo educando para chegar a esta ou àquela construção, o que nos remete à pergunta feita por Paulo Freire: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 1987, p. 111).

Isso reforça a ideia de que a formação de professores alfabetizadores não pode prescindir do conhecimento linguístico, pois este permite não só a compreensão, como o enriquecimento e a qualificação dos processos de alfabetização. Nesse contexto, a inserção dos graduandos nas classes de EJA, a partir de ações extensionistas, do estágio supervisionado ou de ações de pesquisa, possibilita o encontro com um ambiente rico em diversidade cultural e linguística, com educandos em diferentes níveis de aprendizagem e diferentes saberes, que impõe ao alfabetizador a necessidade de um olhar investigativo e a construção de trabalhos diversificados.

É importante salientar que muitos desses educandos já passaram por diferentes espaços de escolarização, fazendo com que, por um lado, alguns rapidamente se lembrem de experiências educativas anteriores e avancem no processo alfabetizador. Por outro lado, alguns educandos, justamente por relembrem tais experiências, que os fizeram viver na posição daqueles que não sabem e carregar uma série de estigmas (GOFFMAN, 1981), experimentam um sentimento de incapacidade que os impede de tentar desenvolver os conhecimentos que já construíram acerca da leitura e da escrita. Nesse sentido, o olhar reflexivo e investigativo do professor pode auxiliar.

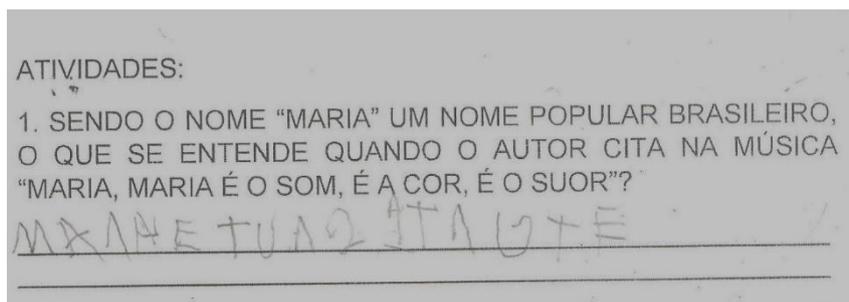
O diálogo entre a educação e a linguística nas classes de alfabetização

O olhar investigativo do alfabetizador e sua capacidade de construir materiais didáticos para o trabalho com as especificidades da língua encontram nos estudos linguísticos um valioso aporte, uma vez que a maior contribuição da Linguística no ensino das línguas tem sido a oferta do aparato teórico que possibilita a compreensão da itinerância dos educandos na construção do conhecimento acerca da escrita. Remetemo-nos a uma situação vivenciada pela equipe de pesquisa do Programa.

Ao investigar a construção dos conhecimentos acerca dos princípios básicos do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), foram desenvolvidas atividades para serem acompanhadas em três classes de alfabetização pelos membros da equipe de pesquisa, que receberam a orientação de imprimir um olhar investigativo e dialogar com os educandos durante toda a atividade. Uma das atividades de interpretação de texto envolveu a música *Maria, Maria*, de Milton Nascimento (MARIA, 1978, s.p.). De acordo com as anotações do caderno de campo dos bolsistas pesquisadores, após a turma ouvir a música e fazer a discussão e a interpretação oral, os educandos foram convidados a escrever as respostas que haviam dado oralmente. Com a oralidade, eles se colocaram de forma mais livre, já na interpretação escrita, parecem ter utilizado a lógica de *escrever pouco para errar pouco*.

Os membros da equipe acompanharam o processo de escrita e foram dialogando com os educandos sobre o que estavam escrevendo. No momento de análise das diferentes produções textuais, a equipe se deparou com a produção do aluno Fⁱⁱⁱ:

Figura 1 – “*Maria é tu12 i também forte*” – Aluno F



Fonte: Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, 2014.

Dentre as várias discussões que a escrita poderia ter suscitado, os universitários pesquisadores identificaram na produção do aluno F uma não distinção entre números e letras. Assim, alguns deles anunciaram que o educando não tinha conhecimento de um dos princípios básicos do SEA: a utilização das vinte e seis letras do alfabeto para a escrita das palavras. Contudo, ao ouvir a bolsista que acompanhou a produção escrita desse educando, vimos que ela também ficou surpresa ao perceber que ele inseria números e letras para a formação de palavras. Assim, durante a produção textual, ela foi dialogando com F e indagando sobre o porquê de os números estarem ali. O educando respondeu que sabia que a palavra TUDO tem o DO, mas ele não lembrava como escrevê-lo, só lembrava do som, por isso resolveu colocar o numeral 12, porque sabia que esse numeral tem o som do DO e, assim, ao olhar para o numeral, ele teria a lembrança do som que precisava naquela posição e se lembraria do que escreveu.

O registro no caderno de campo trazia o diálogo com o educando e foi fundamental para a compreensão do processo intelectual elaborado por ele, assim como das atitudes e motivações que estão subjacentes ao uso da língua e das estratégias linguísticas utilizadas para os eventos comunicativos. A discussão em equipe permitiu identificar o recurso utilizado por F para representar o desconhecido diante da necessidade de construção da palavra TUDO. Além disso, permitiu à equipe fazer uma releitura da avaliação realizada.

As reflexões sobre o movimento de F nos aproximam da Linguística, mais especificamente da discussão formulada por Bybee (2001) ao apresentar a Fonologia de Uso. A autora enfatiza que a língua é um fenômeno complexo e dinâmico que só pode ser entendido se considerarmos seus diferentes níveis de organização: segmental, silábico, morfológico, sintático, pragmático e social. Nesse sentido, a pesquisadora defende que o modo como a língua é usada afeta o modo como ela é representada e estruturada, ou seja, o uso que o indivíduo faz da língua é fundamental para a organização linguística e,

consequentemente, para a organização do sistema fonológico. Com a autora, vemos que “Na teoria baseada no uso, em que a gramática é diretamente baseada na experiência linguística, não há tipos de dados que possam ser excluídos da análise, porque todos são considerados como representativos do desempenho [...]” (BYBEE, 2016, p. 30).

Ao adotar essa perspectiva, a autora afirma que sua teoria, diferente das teorias fonológicas anteriores, detém-se não somente na estrutura da língua, mas em todas as suas interações e usos sociais. Assim, um dos seus pressupostos é que a experiência afeta a representação na memória – palavras mais frequentes têm representação mais forte e são mais facilmente acessadas do que palavras menos frequentes. Os estudos de Bybee (2001; 2016) parecem dialogar com a proposta de Freire (2001), quando o autor defende a forma como devemos organizar os processos de ensino-aprendizagem. Trabalha-se, assim, com a hipótese de que o armazenamento de palavras já conhecidas ajuda no conhecimento de palavras novas. Segundo Freire (2001, p. 20):

Daí que sempre tenho insistido em que as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas do mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade.

Essa interlocução entre Freire (2001) e Bybee (2001; 2016) nos fornece pistas para o trabalho pedagógico. No registro do diálogo com *F*, vemos que ele parte do que já conhece e utiliza o recurso de categorização. De acordo com a autora, a categorização é baseada em similaridades e acontece no momento de uso, em que novas construções surgem de exemplares específicos de velhas construções. Para Bybee (2016, p. 59):

Esse fato nos diz muito sobre como novas construções surgem e também fornece evidência de que representações cognitivas da gramática incluem informação específica sobre contexto e usos de exemplares e seus significados e implicações nesses contextos.

Quando a linguagem é proferida, a relação morfológica emerge do encontro entre o conteúdo sonoro e semântico. Assim, as palavras inteiras ou frases são armazenadas no léxico e conectadas de acordo com a similaridade compartilhada entre seus itens, o que faz com que a compreensão das sequências fonológicas esteja relacionada como parte das palavras e não independente delas. Esse movimento proporciona a associação de cada

item com várias categorias distintas, já que os traços similares podem ser conectados de maneira independente.

A organização do conhecimento linguístico a partir de representações múltiplas, apresentada pela Fonologia de Uso, faz com que Cristófar-Silva e Gomes (2004, p. 162) a classifiquem como modelo multirrepresentacional. Segundo as autoras, os modelos multirrepresentacionais assumem que “[...] o conhecimento linguístico é baseado em uso (experiência) e é gerenciado probabilisticamente em conexões organizadas em redes”.

Bybee (2001; 2016) sugere que a palavra é o elemento básico da representação mental, portanto, a palavra é a unidade de análise e não o morfema, porque a palavra tem uma autonomia cognitiva que o morfema não tem. O que nos leva a reforçar que as propostas alfabetizadoras pautadas no ensino dos nomes das letras ou de seus sons isoladamente não ajudam o educando a avançar na compreensão da leitura e da escrita, fazendo com que seja frequente nas classes de EJA a seguinte fala: *Professora, as letras eu já conheço, eu só não sei juntar.*

O olhar investigativo sobre as práticas pedagógicas

O entendimento da complexidade do ato de alfabetizar envolve os conhecimentos técnicos e o diálogo com os educandos, que vão nos dando pistas dos recursos utilizados por eles na construção do conhecimento acerca da escrita. Na ausência de um saber sistematizado, eles comparam, categorizam, excluem, reorganizam, ordenam, formulam, reformulam. Se trabalharmos com a perspectiva dicotômica da classificação das diferentes produções escritas dos educandos entre *certo* ou *errado*, perderemos a possibilidade de compreender as hipóteses construídas na itinerância dessa produção.

O olhar investigativo permite que a sala de aula seja um espaço de construção do conhecimento não só para o educando, mas também para o alfabetizador, o que nos remete à fala de Freire (1996, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim, neste texto, inserimos também a fala de alfabetizadores para buscar compreender suas percepções sobre o ato educativo. Para isso utilizamos trechos de duas das entrevistas realizadas a partir de roteiro estruturado^{iv}, que trazem indagações sobre a identificação de conhecimentos e dificuldades por parte dos educandos quando a escrita envolve relações irregulares, como a relação plurívoca entre fonema e letra, mais especificamente: quando uma letra corresponde a sons diferentes, como no caso da letra

s (sala/casa/asma) ou quando letras diferentes representam o mesmo som, como o [z] (exame, zebra, asilo). Abaixo, temos as respostas dos alfabetizadores^v V e L^{vi}:

Sim, ah, eles já sabem que o s entre duas vogais tem o som de z. Já conseguem diferenciar algumas palavras que são grafadas com um r só de outras que são grafadas com dois. Agora eles apresentam bastante dúvidas em relação à grafia de s e c, semana, cebola, eles trocam (alfabetizador V).

Têm dificuldade, mas acaba que algumas palavras, meio que já fica internalizada, assim, eles lembram, igual casa, dificilmente, tem alguns que já falam casa que é com s e com a, num fala que é com z. Acho que tem a ver com a frequência de uso. Igual, assim, palavra com, que tem a sílaba ci, normalmente eles falam logo, c e o i, mesmo as que são com s e com i (alfabetizadora L).

A resposta do alfabetizador V alerta para o fato de que as letras, assim como os números, têm valores posicionais, ou seja, a posição precisa ser levada em conta para a correspondência entre letras e sons, como no caso do s, que carrega valores sonoros distintos se está no início ou no final da sílaba, no início ou no final da palavra; ou quando se encontra em posição intervocálica e equivale a [z]. Uma outra questão que emerge da fala do alfabetizador é: quando existe uma regra que rege as relações entre letras e sons, fica mais fácil para o educando realizar a discriminação necessária para a escrita. Assim, toda vez que o s for encontrado em posição intervocálica, o educando saberá que o som a ser atribuído é [z]. Porém, a complexidade de nossa língua nos mostra também que nem todo som de [z] é representado pelo s quando está em posição intervocálica, como no caso das palavras *exame* ou *certeza*. Assim, nas relações arbitrárias de concorrência, ou seja, quando existe a possibilidade de utilização de mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição, os educandos encontram maiores dificuldades.

A alfabetizadora L acrescenta em seu depoimento um elemento importante: o papel da frequência de uso das palavras, que faz com que venham a ser armazenadas no léxico como um todo e auxilia a solucionar o dilema quando os educandos se veem frente à necessidade de escrever palavras que trazem relações arbitrárias de concorrência. Nesse sentido, o papel da frequência de uso citada pela alfabetizadora vem confirmar a teoria de Bybee (2001) na qual a frequência ganha relevância. A autora destaca dois tipos de frequência – *ocorrência*, que faz referência à ocorrência de uma unidade, geralmente uma palavra, em um texto; e *tipo*, que se refere à frequência de um padrão específico no

dicionário, como, por exemplo, um padrão de acento, um afixo ou um encontro consonantal – que vão determinar o grau de produtividade das palavras.

O léxico concebido nos modelos de uso não se restringe a uma lista de itens com seu(s) respectivo(s) significado(s). Ele tem um caráter dinâmico e compreende todos os dados relacionados às palavras que possam ser inferidos a partir da experiência do falante com a língua – inclusive informações sobre sua representação gráfica. Isto possibilita ao alfabetizando recuperar também a informação referente à grafia das palavras ao acessá-las na memória.

Exemplares de palavras e frases que são similares em dimensões diferentes são agrupados juntos no armazenamento cognitivo. Desses grupos, as construções podem emergir. Essa armazenagem é determinada por semelhanças fonéticas e/ou semânticas. Vale lembrar que os registros incorporam também informações relativas ao *continuum* da fala. Assim, palavras ou frases são armazenadas no léxico e conectadas de acordo com a similaridade compartilhada entre seus itens, ou seja, ao se pronunciar uma palavra que se inicia por [pa], as palavras que apresentam essa característica são também acionadas (PIERREHUMBERT, 2001). É comum, nos estágios iniciais do processo de alfabetização, a utilização de atividades que convidam os educandos a escreverem palavras que tenham determinadas sílabas, mesmo que elas não estejam na mesma posição nas palavras, na busca de verificar se o educando faz a identificação do traço distintivo e sua respectiva representação grafêmica. Nessas atividades, a visualização da sílaba em diferentes posições busca trabalhar também sua produtividade.

Tal estrutura permite a associação de cada item com várias categorias distintas, já que os traços similares podem ser conectados de maneira independente. Assim, podemos dizer que as gramáticas individuais estão em processos permanentes de adaptação e mudança. Elas são formadas a partir da estreita relação entre variação linguística, frequência de utilização das palavras na comunicação e memória fonética. Partindo dessa premissa, as ações no processo educativo podem auxiliar nas representações múltiplas que precisam ser alinhavadas, a partir de redes interconectadas, e ampliar os conhecimentos linguísticos dos educandos acerca da língua escrita.

Nas classes de alfabetização, vemos alfabetizadores que, mesmo não tendo acessado de maneira sistematizada o aparato teórico da linguística em sua formação,

utilizam fragmentos dos conhecimentos produzidos por essa área em sua prática. Contudo, é necessário que haja maior precisão e intencionalidade nas ações pedagógicas. O processo alfabetizador é o *alicerce* para o desenvolvimento do educando na leitura e na escrita, não só para o avanço na escolarização, mas principalmente para a utilização da língua escrita de forma autônoma nas diferentes práticas sociais. Por isso, é fundamental que haja maior investimento na formação do alfabetizador, de forma a apresentar toda a complexidade da alfabetização de jovens e adultos e o aporte teórico de distintas áreas do conhecimento que podem apoiá-lo no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Como afirmamos no início deste trabalho, o elevado índice de analfabetismo em nosso país não pode ser compreendido apenas como uma questão da área educacional, pois está intrinsecamente ligado à relação saber/poder e à manutenção da desigualdade social existente, atuando em múltiplas dimensões: sociais, econômicas, políticas. Partindo dessa compreensão, a escola tem um papel fundamental a cumprir: garantir que jovens, adultos e idosos encontrem condições favoráveis para seu desempenho linguístico e despertar nos educandos, como aponta Freire na epígrafe deste trabalho, a impaciência, a vivacidade, características dos estados de procura, de invenção e reivindicação. Desse modo, é fundamental que o docente tenha formação para entender os diferentes processos de tessitura do conhecimento de seus alunos.

Nesse sentido, ao considerarmos que as classes de alfabetização de jovens e adultos são compostas por sujeitos com distintas naturalidades, faixas etárias variadas, situações empregatícias diversas e, portanto, com múltiplas experiências com a leitura e a escrita, é possível identificar que os estudos linguísticos podem contribuir para a discussão dos diferentes usos de nossa língua, de modo a permitir que o professor identifique, nos eventos comunicativos, elementos para o desenvolvimento de seu trabalho, valorizando os conhecimentos já construídos pelos educandos e distinguindo as hipóteses desenvolvidas por eles para potencializar as práticas pedagógicas.

As classes de EJA expressam diversidade e exigem do professor um maior preparo para que consiga, de fato, alfabetizar. As reflexões tecidas ressaltam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem da língua materna e apontam para a importância da

interlocução entre diferentes áreas do conhecimento, com vistas à construção de uma sólida formação do alfabetizador, que traga maior exatidão dos referenciais teórico-metodológicos presentes nas variadas dimensões da alfabetização para a potencialização das práticas educativas. Enfatizamos, assim, a importância de uma maior qualificação do processo alfabetizador, para que este possa contribuir para a garantia do direito à educação de todos os brasileiros e se constituir como uma forma de intervenção na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** – sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <<https://bit.ly/3z6lxO5>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/3RyzXiu>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/3APegoe>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **IBGEeduca. Jovens. Conheça o Brasil. População. Educação.** Brasília, DF: IBGEeduca, [2020]. Disponível em: <<https://bit.ly/2pJJYNS>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BYBEE, J. **Língua, uso e cognição:** tradução Maria Angélica Furtado da Cunha; revisão técnica Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo, Cortez, 2016.

BYBEE, J. **Phonology and language use.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; GOMES, C. A. Representações múltiplas e organização do componente linguístico. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 147-177, jul. 2004.

ESQUINAS. Intérprete e compositor: **Djavan.** In: LILÁS. Intérprete: Djavan. Rio de Janeiro: CBS Records, 1984. 1 LP, lado A faixa 3 (5 min).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2001.

GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MACHADO, Maria Margarida; BARROS, Rossana. Aspectos da construção histórica da identidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na identidade política e suas práticas discursivas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, Minas Gerais, v. 19. n. 1, p. 91-109, jan./abr. 2020.

MARIA, Maria. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento e Fernando Brandt. *In*: **CLUBE da esquina II**. Intérprete: Milton Nascimento. Rio de Janeiro: EMI, 1978. 1 LP, lado 4, faixa 2 (3 min).

MOURA, T. M. M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009. Dossiê temático: educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez. 1999.

PIERREHUMBERT, J. Exemplar dynamics: word frequency, lenition and contrast. *In*: BYBEE, J.; HOPPER, P. (ed.). **Frequency effects and the emergence linguistic structure**. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 137-157.

SOARES, L. J. G. O educador de jovens e adultos em formação. *In*: **29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 2006, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPEd, 2006. Tema: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Disponível em: <<https://bit.ly/3RCIOzK>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview. **Social Psychology Quarterly**, v. 50, n. 2, p. 205-216, 1987.

Notas

ⁱ Criado no final do ano de 2003, o Programa agrega ações de pesquisa e atua junto a escolas da rede municipal e movimentos sociais das comunidades do entorno da Cidade Universitária. Os dados da pesquisa *A construção da escrita de jovens e adultos* foram coletados no ano de 2014.

ⁱⁱ A equipe de pesquisa foi constituída por professores universitários, técnicos-administrativos da área educacional e universitários dos cursos de Letras e Pedagogia.

ⁱⁱⁱ Utilizaremos letra aleatória para preservar a identidade do sujeito da pesquisa.

^{iv} As entrevistas foram realizadas com dez alfabetizadores do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos e compõem o corpus utilizado para análise na tese de doutorado da autora (cf. AUTOR, 2009).

^v Para a apresentação das falas dos alfabetizadores faremos uso da convenção para transcrições utilizadas por Tannen e Wallat (1987).

^{vi} Os alfabetizadores serão identificados com letras aleatórias, a fim de preservar suas identidades.

Sobre a autora

Ana Paula Abreu Moura

Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Laboratório de Investigação Ensino e Extensão de Educação de Jovens e Adultos (LIEJA/UFRJ). Titular no Conselho de Extensão Universitária da UFRJ. Coordenadora da Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica – EJA. Coordenadora do Programa Integrado da UFRJ para EJA. Pedagoga (UERJ, 1995); Mestre em Educação (UFF, 2002); Doutora em Linguística (UFRJ, 2009). E-mail: anapaulaabremoura@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4352-4341>

Recebido em: 04/07/2022

Aceito para publicação em: 07/07/2022