



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **DESAFIOS E LIMITES PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS E ALUNAS DAS CLASSES POPULARES**

Fabiano Soares da Silva

*Universidade Federal Fluminense, e-mail: fabiano.poe@gmail.com*

### **Resumo:**

Neste estudo, partimos da análise de que o domínio da escrita é construção e potencialização de saberes e que a escola é um lugar em e de movimento, pois cada sistema cultural está sempre em processo de mudança e que tais mudanças corresponde a desfechos de inúmeros conflitos transitando em um campo dos possíveis. Assim, consideramos que é preciso pensar a *trajetória de vida* enquanto construção histórica, ao mesmo tempo, situá-la no contexto escolar para desdobrar o tema da complexidade do processo de alfabetização na produção de sentido. Deste modo, iniciamos uma “visita” às memórias da infância no cotidiano da escola, para nos situarmos o lugar de onde falamos e como falamos, para dizer dos sentidos que a escrita tem para os homens e mulheres na potencialização de seus saberes. Reforçando assim, a complexidade do processo de alfabetização, bem como, a multiplicidades de sentidos e conhecimento que o envolve. E por fim, lançamos compreensões de que o imaginário das classes populares vem carregado de impressões sobre o que é escola, onde ideias e concepções diferentes coabitam em um mesmo espaço, à medida que, confere aos homens e mulheres a capacidade de dar sentido às suas vidas e as suas criações.

**Palavra-chave:** Alfabetização, Classes Populares, Imaginário, Conhecimentos, Cotidiano escolar.



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **DESAFIOS E LIMITES PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS E ALUNAS DAS CLASSES POPULARES**

Fabiano Soares da Silva

*Universidade Federal Fluminense, e-mail: fabiano.poe@gmail.com*

### **1 INTRODUÇÃO**

Neste Estudo, fizemos uso de histórias de vida de alunos e alunas da alfabetização de jovens e adultos, na tentativa de buscarmos compreensões dos limites e desafios que se colocam ao processo de alfabetização na construção de conhecimento. Fizemos aqui nossa opção pelo método dialético, sem a *gravata* nem *suspensórios*, como nos orienta Machado de Assis, pois não é possível que só se possa conhecer com a razão ou razões, mas também com o corpo ou os corpos na constante busca de sentidos para os anseios que afligem a vida. Sobretudo, às classes populares, que entendemos como um contingente da população com acesso restrito ao consumo de bens materiais, culturais e simbólicos. Consideramos assim, um universo cultural que possui uma diversidade de inserção simultaneamente diferente e semelhante dos valores, hábitos, gestos, aspirações e que convivem em condições impostas de exploração, discriminação, “exclusão” e negação de direitos fundamentais, tais como, terra, moradia, remuneração digna, saúde, educação, respeito, reconhecimento cultural e participação política.

A complexidade do processo de aprender a ler e a escrever está enredada em uma trama rizomática de linguagens onde entrecruzam fatores que são fundamentais para o sucesso escolar dos alunos e alunas das classes populares. Tal complexidade, não pode ser resumida apenas sob o pretexto de saberes julgados fundamentais para aquisição *grafo-fônica*, pois compreendemos que a linguagem, a língua e os discursos estão fundados na dimensão de



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

intencionalidade, da representação moral de uma dada sociedade e em seus projetos. Assim, as linguagens vão sendo recriadas na vida cotidiana dos homens e mulheres a cada momento de descoberta e deslumbramento.

### 2 COMPLEXIDADE DA ALFABETIZAÇÃO: A TAREFA DE RESIGNIFICAR O PENSAR E O OLHAR

As contexturas afetivas que a relação humana está sujeita nas articulações com a vida cotidiana são inumeráveis. Os *desconheceres* nos dão o brilho da curiosidade nos permitindo a descoberta e a possibilidade de novos conhecimentos.

Quando nos aproximarmos de Espinosa(1973), entendemos que estas relações, não são como simples encontro de corpos, que, ao se encontrarem, nos deixam marcas, mas como produção única da experiência da vida que, quando compartilhada, nos possibilita ir além das aparências e dos mundos sociais preexistentes, abrindo-se a possibilidade de um novo. Assim, conhecimento, é sempre relacional, repleto de sentido, campo transitório do perceber o real para nele transformar.

Sobre o fazer humano, nos debruçamos nas reflexões de *Nilda Alves e Regina Leite Garcia* em *Conversa sobre Pesquisa* (2002), onde o fazer humano, a ação que se pratica e que este fazer/praticar pressupõe pensamento, pois é impossível negar que *todo ser humano pensa enquanto pratica* sem cair no equívoco de um pensar inadequado a uma educação transformadora. Também destacamos um trecho da obra de Gramsci (1978), e que Regina faz uso, apontando que “*todos os homens pensam, todos os homens são intelectuais porque pensam*”, *porque têm visões de mundo e de homem, pensam sua vida e o mundo que os cerca* (p.107). Sendo assim, podemos constatar que todos os homens definem os limites e características de um pensar peculiar que está contido na própria linguagem, no senso-comum, no bom-senso, e em todo sistema de crenças, opiniões, modos de ver e agir manifestados em sua cultura. Podemos dizer assim que, não há cultura sem história e esta sem



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

cultura, uma implica a outra, as modificações interiores e exteriores e a postura do olhar, de quem olha, de quem é olhado e de quem se olha.

Com João Wanderlei Geraldi (2004), aprendemos que a repetir puramente não é compreender e que por mais informações que se “armazene” ao longo do processo de escolarização, o que importa é “correlacioná-las e extrair conclusões a partir desses correlações”(p.22).

Neste sentido, na busca dessa compreensão do ensino e aprendizagem, trago para reflexão, a história de uma aluna de 69 anos, chamada Erly.

Em uma de minhas aulas de alfabetização de jovens e adultos da favela da Maré, depois de discutir sobre migrações no Brasil, propus que escrevêssemos a nossa história de vida, relatando como chegamos ao lugar onde vivemos. Tinha planejado a aula, por isso nada poderia dar errado, até que, duas alunas não quiseram participar da atividade, alegando ser incapazes de realizar aquela tarefa e que seria melhor que eu fizesse “cópia” para que elas pudessem reproduzi-la, pois assim aprenderiam muito mais. Passamos então duas semanas discutindo o assunto. Eu tentava convencê-las do contrário, dizendo quanto perdemos quando lançamos mão da cópia.

Fizeram a atividade, e no final da aula, Erly me dizia: *“estou muito cansada, filho, não dá pra ficar insistindo numa coisa tão difícil de fazer, não tenho mais nada a perder, por isso, estou pensando em ir embora, você insiste numa coisa que não dá, faça “cópia”, oras!”*.

A escola que Erly acreditava/conhecia, era uma escola de cópia, feita de cópia. E que, sem isso, não podia ser escola. Enquanto ela argumentava, eu tentava entendê-la, para dizer a ela que podia ser o contrário, que podíamos fazer diferente. Mas ela insistia. Me entregava as suas palavras pensando no quanto eu estava impondo um outro modelo de escola que não substituiria, de uma hora para outra, os anos que ela acreditou no que era escola e como deveria ser.

Erly tinha razão. A “cópia” era muito importante, mas o que ela não sabia era que a cópia só podia ser importante, quando a resignificamos.

Nessas horas estávamos a caminhos de nossas casas e ela retrucando: *faça cópia, filho!* Então eu disse a ela: *“- Então tá, dona Erly, vamos fazer uma cópia, vamos tentar fazer uma*



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

*cópia diferente. Tente copiar aquilo que está dentro de você, dentro de sua cabeça e que ninguém pode copiar, pois só a gente sabe o que é que tem lá dentro.”*

Erlly me olhou espantada sem dizer uma palavra por alguns segundos e em seguida completava: *“Então tá, professor, vou embora descansar, porque estou com muita dor nas costas e talvez não venha amanhã”*. Nos despedimos. Fui embora com o pensamento vago, pensando não ter sido capaz de entender Erlly, deixando-a mais confusa do que estava.

Passou uma semana sem a presença de Erlly. Um dia, ela reapareceu pedindo a atenção para mostrar o que tinha feito em seu caderno. Disse que havia pensado no que eu tinha lhe dito na semana anterior e que tinha feito o que eu havia pedido. Tinha nas mãos um pequeno poema (Figura 1), que dizia ter muitos erros. Perguntei se ela poderia ler com sua própria voz para que todos ouvissem. Ela concordou, e leu a sua cópia feita de suas manhãs vistas pela janela de sua casa.

O seu rosto de sorriso largo denunciava que estava feliz e isso me contagiava e a seus e suas colegas que se sentiam a vontade para escrever outras histórias.

Penso que, Erlly tenha entendido que é possível fazer uma escola diferente. Mas poderia não ter entendido, poderia não ter voltado. O fato é que por mais que eu intencionasse a busca desse novo sentido, acertei por acaso, “sem querer”, como dizem as crianças. E assim, estávamos nós aprendendo, cada um a seu modo, o que poderíamos não ter descobertos. Mas enfim aprendemos, sem querer ou por querer, confirmando o que dizem os olhares atentos ao cotidiano da escola e que tanto tem valorizado essa história, “às vezes dá certo”, e isso acontece, porque entendemos que é de repente que a gente aprende.

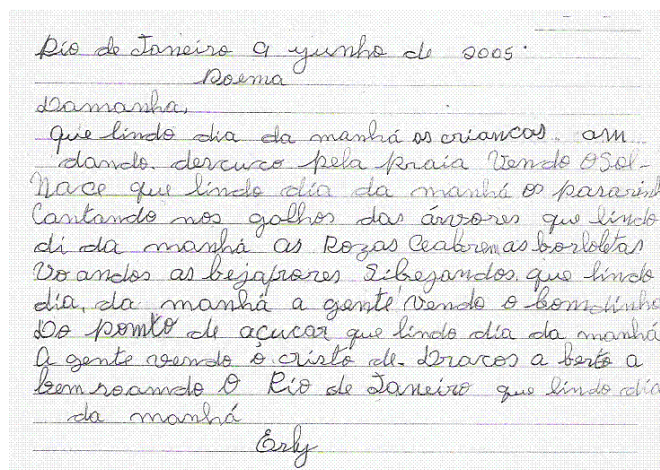


FIGURA 1 – Poema de Erlly. Fonte: SILVA, Fabiano S. (2006).





## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A “cópia” assumida por Erly não era mais a “mera repetição”, mas uma tomada de atitude diante do mundo, compreensão de sua vida e transcrição em um momento onde para fazer suas conclusões teve de refletir sobre suas relações com seu real. Assim, a alfabetização entendida por nós é uma tomada de atitude diante do mundo e da vida, é como nos ensina Freire (2002), “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (p.46).

Neste sentido, entendemos que reduzir o processo de alfabetização a uma mera extensão da leitura e da escrita, nos parece precipitado, quando tantos são os enfoques para sufocar as contribuições teóricas e práticas que colaboram com as lutas para transformação da velha *escola*, que bem conhecemos, em uma escola de qualidade às classes populares. Sobretudo, porque não consideramos que alfabetização seja somente a aquisição do *código alfabético* e o domínio das relações *grafofônico*, cujo processo é limitado no tempo, no conteúdo e nos objetivos. Portanto, poderíamos encontrar esta sustentação que estabelece os limites entre a *alfabetização* e o *letramento*. Este último conceito estaria no lugar onde a denotação, a interpretação, a reflexão e a problematização, a construção de conhecimento permearia a leitura e escrita crítica dando conta das atribuições sociais e culturais. Uma pessoa letrada, nos diz Carvalho (2005), é aquela que “se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta das suas atribuições sociais e profissionais.”(p.66)

Sendo assim, a alfabetização tem um lugar restrito na *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*. Enquanto o letramento surge de uma necessidade da sociedade moderna de *formar indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins escolares, profissionais e culturais*.

Pensar esta questão a nível conceitual, tal como é afirmada, não me parece levar em consideração o esforço de resignificação do conceito de alfabetização enquanto tomada de atitude de quem não apenas passa a compreender a própria língua, mas se apropria à construção do novo. Embora, não me parece negar que haja conhecimento, reflexão, saberes, sentimentos, etc., nos diversos sujeitos envolvidos nas relações de ensino, sobretudo no que



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

diz respeito às crianças das classes populares, onde suas compressões de mundo atravessam não somente o *mundo das letras*, sem sentido (e incorporado de significados para o consumo de massa), mas perpassa o mundo dos sons, dos gestos e jeitos, do olhar e da maneira de olhar o seu real. Sua realidade, sua cultura, que é negada pela cultura oficial das letras. Dessa forma, a outra ponta da relação, se encontra no *alfabetizador* que vai proporcionar a aquisição inicial da escrita e da leitura para que estes alunos e alunas estejam prontos para entrada nesse *novo processo* de leitura e escrita. Neste sentido, esse me parece um conceito bastante problemático, pois reduz o processo de alfabetização a uma dimensão simplista da complexidade do conceito de alfabetização, traz para o fazer no cotidiano da escola, um olhar enrijecido, onde concepções mais radicais, em nível de interesses políticos, econômicos e sociais estão em questão. Consequências estas, traduzidas na produção do fracasso escolar, enquanto processo de exclusão da riqueza socialmente produzida no país e de inclusão na miséria criada e justificada por esta mesma riqueza.

Deste modo, condições sociais criadas por uma sociedade onde o *privado* e a alta concentração de renda permanecem intocados, só tendem a acentuar a miséria, desemprego, trabalho infantil, violência, banditismo na vida dos que já de nada tem. E assim sofrem as crianças pobres, tanto pelo nível de pobreza e humilhação que são submetidas, como pela violência policial e institucional da escola cuja função é a domesticação dos corpos “horrendos” dos meninos e meninas empurrados ao fracasso escolar e ao fracasso de suas vidas. Ao fracasso assumido por eles e elas, mas não gerado por eles nem elas. Neste sentido, para Barriga (2004) a escola não poderia ser justa enquanto a *estrutura social for injusta*; “não pode melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes quando não atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem a uma análise de suas condições materiais” (p.57)

A escola que acreditamos tem seu papel fundamentado na construção de novos valores, de novos saberes, de novos olhares e de um *mundo onde caibam muitos outros*, como bem exclama os insurretos de *Chiapas*, mundo que é possível criar, pois é real. É neste sentido, que discordamos das variações e do conceito de *letramento*, pois não há uma tomada de posição contra a lógica do reducionismo e do simplismo, produto de uma sociedade estratificada sob



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

parâmetro de divisão intelectual e política. De forma, que não há espaço para a alfabetização que não entenda o conhecimento como um processo de abertura, de múltiplos saberes e dimensões, a não ser que esta esteja à mercê do pensamento dominante e homogêneo. Mesmo que se admita o caráter político e cultural da alfabetização, para acentuar e valorar a distinção de *alfabetização* e *letramento* onde não só se alfabetiza primeiro para depois se ensinar o uso da leitura e escrita, mas se “alfabetiza letrando”.

O letramento, de maneira geral, aparece em detrimento do iletrismo, cuja denúncia era feita a partir da publicação de um manual de alfabetização patrocinado pela Unesco após a segunda Guerra Mundial. Dessa forma, o iletrismo traduzia

“situações de irregularidade gerada pela escolarização, ou má assimilação da cultura escolar, ou por uma incapacidade desta para verdadeiramente servir as necessidades do cotidiano”(Magalhães. p.10)

Sendo assim, não é possível ignorar ou negar os conhecimentos que perpassam as dimensões imaginativas, políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas e outras dos processos articulados na alfabetização, como nos orienta Pérez(2004). Não é possível negar que novos conhecimentos sejam criados a partir do lugar de onde se olha e como se olha e, potencializados, a partir das variedades metodológicas, conceituais e afetivos que perpassam o conjunto dos processos de aprendizagens no cotidiano escolar. Conhecimentos de professores e alunos que se potencializam nas suas ações à medida que envolve dimensões múltiplas presentes na vida e na história de vida de cada sujeito da relação de ensino.

Neste sentido, se considerarmos, com Barthes(2005), cada qual necessita da língua, para estabelecer sua afirmação de seu conjunto social no processo de comunicação. Cada classe social busca, não a cultura, mas a unidade das linguagens, a coincidência da fala e da escuta. E para isso é necessário que se submeta ao sistema de valores e instituição da língua para manejá-la.

Desta forma, me volto a história de vida de Genivaldo, um aluno, que abandonou a





## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

escola, na Paraíba, após ser constrangido pela professora e por seus colegas que aclamara-o de incapaz quando ainda era criança. Hoje Genivaldo é colega de turma de Erly, compartilhou da história de vida de cada um, presenciando o momento de criação do poema de Erly. Mas se recusou a escrever sua própria história. Dizia, que não podia escrever, pois não sabia escrever. E que, embora soubesse como é importante tentar, não conseguia, do outro jeito (da escola que abandonou) não havia aprendido, por isso precisava aprender primeiro as palavras, as frases e depois o texto. Genivaldo, passou pouco tempo na escola, mas aprendeu os estereótipos de sua antiga escola. O método hierárquico e fragmentado e, a relação interrompida pela professora significou seu afastamento da escola. O assumir-se fora da escola, significou a ousadia de construir seus próprios conhecimentos e atender seus anseios diante de si e do mundo. Genivaldo, construiu sua vida sem a *leitura da palavra*. Mas com sua *leitura de mundo* (Freire, 2005), percebeu que não bastava viver o mundo, era preciso dizer-se no mundo. E é nesse sentido, que ele pede a palavra dizendo:

“que só vou sossegar quando eu escrever minha própria história. E isto, vai ser antes do final do curso. Vou escrever a minha história, assim, como os outros também escreveram”

Sua fala revelava não se tratava de um saber ingênuo, mas de um saber que promovia a integração entre diferentes visões sobre objetivos para deles/as para ter a mais ampla e diversificada compreensão (Oliva, p.20). Escrever a sua história para fazer-se protagonista no mundo da escrita.

Desta maneira, com Barthes, em *O Grau zero da Escrita*, compreender que,

“a escrita é um ato de solidariedade histórica. Língua e estilo são objetos; a escrita é um função: é a relação entre a criação e a sociedade, é a linguagem literária transformada em sua destinação social, é a forma captada em sua intenção humana e ligada assim à grandes crises da história” (p.13)



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

E por ser uma realidade ambígua, nasce do confronto de ideias socialmente produzidas na história e da linguagem livremente construída. Sendo assim, a escrita permanece *cheia da lembrança de seus usos anteriores*.

Pensar a construção de conhecimento na alfabetização é pensar as múltiplas linguagens que envolvem o ser humano, e isto implica na atividade de dar sentido às coisas e às vivências que envolvem ingredientes afetivos indomesticáveis como os afetos e relações de solidariedade. (Oliva, p.10). E nesta condição de conhecer, entendemos que o ato de ler e escrever, não de forma isolada nem descontextualizada, potencializa conhecimentos na busca por novos conhecimentos. Sejam estes conhecimentos adequados em consonância com o (com) viver e rever e transformar o modo de viver, sejam eles inadequados à mudança, quiçá, à transformação. Assim, quando Paulo Freire escreveu sobre o que é o *pensar certo*, deixou algumas pistas que possibilitam entender algumas dimensões que envolvem e implica na percepção das relações entre o texto e o contexto. *Pensar certo*, é o verbo que diz-se desafiar, lançar-se na luta, no desafio de (re)pensar (p.77). Repensar, sobretudo as relações do processo produtivo, do processo de construção de conhecimento e de sociedade. Nesse esforço, podemos nos redescobrir na singularidade e pluralidade para entender e agir para modificar o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que observamos e analisamos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra é possibilidade, negociação, interação; é, sobretudo, comunicação e ação humana onde no complexo processo que compreende o domínio da leitura e das destrezas necessárias à escrita na comunicação verbal a *consciência desperta*, para operar novas significações no âmbito das representações simbólicas e materiais, e usos e práticas cotidianas. Nesse processo de recriação da realidade, que é um processo de e em mudança, um dos aspectos fundamentais para compreender e valorizar os muitos saberes que atravessam a escola é a apropriação da língua pelos seus atores, apropriação dos usos e dos



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

conhecimentos potencializadores de saberes e das lutas cotidianas, para pôr na vida o seu sentido de experimentação coletiva, de criação, da luta política e da afirmação dos modos singulares de existir. Nessa apropriação, a dimensão ética ganha significação na construção das imagens e na constituição de mundo para dizer e significar as nossas próprias vozes, aprisionadas em conjunto de regras, condenando os sujeitos à repetição e a aceitação do discurso autoritário dos “pontos de vistas”.

Diante disso, não seria possível pensar a elaboração de novos sentidos para a escola, sem que partíssemos do imaginário dos diversos sujeitos sobre as ideias que se tem de escola. O que importa, no entanto, não é a substituição da velha ideia para uma nova, mas sim o caminho que se acaba por definir como construção.

Neste sentido, *garantir que o processo de ensinar a ler e a escrever se torne um espaço de criação, recriação, criatividade e de intervenção da realidade, implica, conforme Araújo, a reflexão sobre as diferentes alfabetizações* (Garcia, 2001. p.150) vivenciadas no cotidiano, sobre *os saberes e as leituras produzidas* no confronto com essa realidade e os processos que intervêm nos fatores psíquicos, culturais e sociais.

Sendo assim, compreendemos que a escola é um lugar em e de movimento, de comprometimento com a transformação social da história humana. Nesta perspectiva que devemos trilhar nossos pensamentos, em uma permanente construção de sonhos, de novos significados e de uma vida nova humanamente vivida.



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda(org.). **Formação de Professores: Pensar e Refazer**. São Paulo: Cortez, 2004.

BARTHES, Roland. **O grau Zero da Escrita: seguido de novos ensaios críticos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ESPINOSA, B.. **Ética**. (Os Pensadores). São Paulo: Abril, 1973.

ESTEBAN, Maria Tereza (org), GARCIA, Regina Leite, BARRIGA, Ángel Díaz, Afonso, Almerindo Janela, Geraldi, Corinta M. G. e LOCH, Jussara M. P.. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: D,P, & A, 2004.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três textos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. L., ZACCUR, E., GIAMBIAGI, I.(orgs.). **Cotidiano: Diálogo sobre o Diálogo**. Rio de Janeiro: PD&A Editora. 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas Londrinas: e de Outros Lugares Sobre o Lugar da Educação**. São Paulo: Relume-Dumará, 1995.

GERALDI, J. Wanderlei; CITELLI, Beatriz. **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos**. São Paulo, Cortez, 2004.

LARAIA, R.de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Alquimias da Escrita: Alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVA, Alberto. **Anarquismo e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2005.

PÉREZ, Carmen L.V. **Alfabetização um conceito em movimento**. Niteroi: 2004, mimeo.