

### 3 JOVENS E ADULTOS ENSINANDO E APREN- DENDO A LER E A ESCREVER: A DIVERSIDADE COMO FATOR DE ENRIQUECIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS<sup>7</sup>

Inês Mamede<sup>8</sup>

*Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*

(Paulo Freire, 1996, p. 23).

#### 3.1 A Valorização da Diversidade

Este artigo ressalta a importância de se reconhecer a diversidade como algo inerente aos grupos humanos e à convivência entre pessoas, tornando-se, por isto, um elemento inevitavelmente presente nas turmas de alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Antes, porém, de se adentrar nas reflexões que a ressaltam como um fator valioso, não se pode descon- siderar que ela sempre estará articulada aos aspectos comuns que constituem a identidade dos grupos. Mas, aqui, destaca-se, dadas as resistências para sua acei- tação, vários dos elementos reveladores do fato de que as salas de aula, em termos restritos, e a educação, vista de forma mais abrangente, são muito mais diversificadas do que a suposta homogeneidade levaria a crer ou mesmo a desejar.

---

<sup>7</sup> Trabalho apresentado no 13<sup>o</sup> Colóquio Internacional da AFIRSE – Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação, realizado em Manaus, no mês de setembro de 2005.

<sup>8</sup> Doutora em Educação, Professora Adjunta da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará.

Também não se pode deixar de esclarecer que, se aqui a diversidade é reconhecida como algo inerente e enriquecedor da vida e da convivência entre as pessoas, sabe-se ser necessário situá-la em contextos de desigualdades de ordem econômica, dos quais derivam diversas e nefastas conseqüências sociais e individuais. Tais desigualdades, dada a amplitude da questão, merecem análises específicas, e fogem ao foco deste artigo. Mesmo assim, é indispensável fazer referência à relação entre as diferenças de classe e as múltiplas situações de diversidade presentes na sociedade e, por conseguinte, nas salas de aula.

Assim sendo, pensa-se, como Capelo, que

Analisar a diversidade sócio-étnico-cultural na sociedade e na escola significa entender, em primeiro plano, que na situação de classe agregam-se outras condições tais como: pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, geográficas, religiosas, de visões de mundo, projetos individuais, desejos, valores, experiências vividas e ressignificadas etc. As diferenças culturais encontram-se agregadas à condição de classe social, portanto não se trata de categorias que se opõem nem de categorias que possam ser substituídas uma pela outra (...) (2003, p. 108).

São muitos, então, os aspectos nos quais se vê que, ao invés de semelhanças, a diversidade e a heterogeneidade se sobressaem, tanto na constituição dos grupos, especialmente na educação de jovens e adultos, quanto na prática pedagógica cotidiana e nas ações que podem a eles ser propostas. Uma prática com múltiplas e distintas situações, portanto, pode atender mais adequadamente às diferenças entre as pessoas, entre os vários grupos de alunos e frente à complexidade da vida contemporânea.

Partindo deste princípio, é indispensável que se possa e se saiba valorizar a diversidade no âmbito da sala de aula, deixando a homogeneidade dos alunos de ser um ideal a ser perseguido, inclusive, porque é indesejável e inalcançável, o que dá lugar à valorização das diferenças individuais, intelectuais, profissionais e etárias, entre outras.

### 3.2 A Valorização da Diversidade na Alfabetização

São as bases teórico-metodológicas adotadas em um trabalho que podem orientar e dar sustentação às ações que valorizam a diversidade. E é porque se assume o pensamento de Paulo Freire e a concepção construtivista-interacionista de aprendizagem da língua escrita como fundamentos deste programa que se tem mais elementos para defender uma prática de alfabetização que reconheça a existência e o valor das diferenças nas relações de ensino e de aprendizagem.

A pedagogia de Paulo Freire, entre outros aspectos, ensina a importância do diálogo como canal de trocas e de conhecimento mútuo. Mas isto só toma sua real dimensão se se assume que, neste contexto de diálogos e trocas, certamente existirão pensamentos distintos, opiniões diferentes, que podem até visar objetivos comuns, mas que se processam através do encontro, e muitas vezes dos desencontros, entre diferentes. Diferentes pontos-de-vista, diferentes sentimentos e idéias acerca dos fenômenos da vida, da sociedade. Articulá-los, colocá-los em confronto, expô-los, argumentar e contra-argumentar em favor do que se pensa e se deseja diante dos fatos da vida, tudo isso tem em sua base a valorização da diversidade e da multiplicidade inerente aos grupos humanos no processo de alfabetização. O alcance desta idéia é o fato de que

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1996, p. 60).

A perspectiva construtivista-interacionista de alfabetização, por sua vez, mostra o desenrolar de um processo de aquisição da língua escrita, no qual níveis cada vez mais elaborados vão sendo construídos pelo sujeito, na interação

com a escrita e com as pessoas em contextos letrados. Ora, uma sala de aula abriga pessoas em diferentes momentos desta trajetória, o que significa dizer que idéias diferentes acerca da língua estão convivendo na sala de aula, pois não há professor que possa controlar inteiramente os processos dos alunos.

Por isto, cabe alertar que

(...) negar a heterogeneidade e buscar a homogeneidade é querer aproximar-se de um modelo, quer dizer, de um padrão socialmente consensual: há uma maneira de ser aluno, sim ou não? (...). Então, vê-se a diversidade nos modos de ser das crianças (e, aqui, complementamos: dos jovens e adultos) como um problema que deve ser superado mais do que como uma vantagem que pode ser explorada. (FERREIRO, 2001, p. 110).

Mesmo que, a princípio, um professor possa agrupar seus alunos por níveis os mais próximos possíveis, no desenrolar das aulas e das trajetórias individuais, estes alunos, certamente, irão se diferenciar. Quem é professor e permite que seus alunos expressem seus conhecimentos e idéias, seguramente presencia isto. Claro que se pode estabelecer alguns limites para esta diversidade, pelo menos supostamente, mas não se pode, jamais, eliminar a necessidade de saber conviver com as inevitáveis diferenças. Assim sendo, é muito mais adequado reconhecê-las como parte de nossas vidas e de nossas salas de aula, procurando aceitá-las, buscando encontrar as formas mais interessantes de torná-las um elemento de enriquecimento para as aprendizagens de todos.

É possível destacar elementos presentes nas salas de aula que, se compreendidos e aceitos pelos professores, podem contribuir para a dinâmica de suas aulas, uma vez que,

(...) o problema da diversidade tem a ver também em aceitar coisas tão simples como o fato de que as crianças (e os jovens e adultos) se chamam de modo distinto, e

que o nome é um dado externo que o professor utiliza para levar seu próprio registro sem dar-lhe um uso didático (...). A utilização didática do nome próprio coloca a diversidade real dos sujeitos em primeiro plano, e tal diversidade permite contrastes, e o contraste permite descobrir aspectos que não se distinguem a partir da suposta homogeneidade. Isto também se relaciona com a questão da função básica dos contrastes na aprendizagem: se tudo fosse igual, tão homogêneo quanto os professores gostariam, a aprendizagem seria mais difícil. É precisamente porque os alunos são distintos e acontecem-lhes coisas distintas que há possibilidades de despertar o interesse pelo diverso, pelo que não é "como eu já sabia." (FERREIRO, 2001, p. 111).

A diversidade encontra, portanto, espaço confortável na pedagogia de Paulo Freire e na perspectiva construtivista-interacionista de alfabetização. Para a prática concreta, cotidiana, é necessário pensar os caminhos metodológicos que, em aula, possam ter mais coerência com estes princípios.

Será apresentada, a seguir, uma experiência que buscou ir a fundo nas implicações pedagógicas das idéias acima destacadas. Trata-se de um programa de extensão universitária voltado à alfabetização de jovens e adultos e à formação de alfabetizadores, que teve na diversidade uma de suas principais características. Este aspecto representou grande estímulo, pois instigou a reflexão, a busca de soluções e a elaboração de atividades coerentes com a Pedagogia de Paulo Freire, a teoria construtivista-interacionista de alfabetização, e a ênfase dada aos usos efetivos e significativos dos diferentes portadores sociais de texto. Ao mesmo tempo do estímulo, este programa, conforme foi idealizado, constituiu grande desafio para todos os envolvidos, se se considerar que a diversidade não tem sido, predominantemente, elemento valorizado no campo da educação, da alfabetização e das práticas pedagógicas em sala de aula.

### 3.3 O Programa Alfabetizar(se)

As reflexões e ações do programa Alfabetizar(se), tanto da equipe de coordenação quanto dos bolsistas alfabetizadores, visaram à articulação entre o pensamento de Paulo Freire e a teoria psicogenética da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Esta foi uma importante marca do programa, sustentado pelos fundamentos que são proporcionados por estes dois campos teóricos. Assumiu-se o desafio de fazer as articulações entre os ensinamentos de Freire, considerando-se, principalmente, sua compreensão acerca das funções sociopolíticas da alfabetização, o respeito e a valorização daquele que aprende na relação dialógica com aquele que ensina; e as idéias trazidas pela psicogênese da língua escrita, que mostram o sujeito intelectualmente ativo diante do desafio de aprender a ler e a escrever.

Destaca-se, ainda, o letramento e a função social da língua escrita, como fundamentais aos processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, as aulas tiveram como principais recursos os textos escritos socialmente veiculados e disponíveis, tais como notícias de jornal e revista, contos, poemas, letras de música etc.

Termos despertado para o fenômeno do *letramento* – estarmos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional – significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 58).

No âmbito das aulas, procurou-se garantir avanços nas aprendizagens de todos os envolvidos. Tomando-se como ponto-de-partida o que sabem e pensam os alunos de cada turma, reconhece-se que o desenrolar dos processos de

ensino e de aprendizagem, na prática, deve ocorrer de múltiplas maneiras, tanto do ponto de vista daquele que aprende, quanto daquele que ensina, devendo contar, para isto, com uma multiplicidade também de recursos e materiais, o que torna os encontros entre alunos e professores mais ricos e interessantes.

Ao longo deste artigo, serão utilizadas as seguintes terminologias: "alunos" ou "alfabetizando" para os jovens e adultos que buscaram o programa com o objetivo de aprender a ler e a escrever; "professores" ou "alfabetizadores", para os estudantes da universidade, bolsistas de extensão que visavam à alfabetização de seus alunos, organizando as aulas de modo a propiciar condições para os avanços na aprendizagem discente, acerca da língua escrita; e "coordenadores", para a equipe dos seis docentes, que atuaram na idealização e elaboração do programa, na formação inicial e continuada dos professores, no acompanhamento através de visitas às salas de aula, na avaliação processual e final, e, além disso, na coordenação e edição de vídeo educativo, do qual participaram também os alfabetizadores, que registrou toda a experiência, e, ainda, na produção escrita de artigos, onde estão destacados os princípios teórico-metodológicos e o funcionamento do programa.

### **3.4 Os Professores Alfabetizadores e as Entidades Parceiras**

Foram selecionados 30 bolsistas de extensão para atuarem como professores alfabetizadores. Eram estudantes dos cursos de graduação, pertencentes ao Centro de Humanidades ou à Faculdade de Educação, da UFC.

A diversidade dos cursos de origem destes bolsistas, tais como Pedagogia, Educação Física, Letras, Ciências Sociais, História e Psicologia, foi uma das marcas importantes para que o curso de formação inicial e os encontros

semanais de acompanhamento, avaliação e planejamento, junto à coordenação do programa, contassem com a riqueza de olhares, saberes e áreas de estudo com as quais os estudantes estavam envolvidos. Isto permitiu que os debates e análises de suas aulas fossem por eles enriquecidos, sendo, por isto mesmo, significativos para a formação de todos.

Cabe ressaltar que foi possível identificar certas resistências de alguns professores quanto à apropriação das teorias bem como quanto às formas mais coerentes e eficazes de atuar nas aulas. Apesar da cuidadosa seleção dos alfabetizadores realizada pela coordenação, com o intuito de garantir certos conhecimentos e conhecer suas posturas diante de alguns temas educacionais, era previsível que se agrupasse alunos com diferentes níveis teóricos e maneiras distintas de assimilar os fundamentos metodológicos adotados, nem sempre demonstrando familiaridade com os conceitos trabalhados e seus desdobramentos para a alfabetização, o que, em alguns momentos, representou tensão entre os envolvidos. Esta tensão ocorria porque, para alguns, era mais seguro apoiar-se em metodologias que conheciam do que lançar-se em práticas mais inovadoras e desafiadoras, principalmente se se considera que parte deles não tinha experiência docente. Neste sentido, a exposição aos momentos de avaliação da prática perturbava as certezas e os modos de agir, permitindo a reflexão e o crescimento de todos.

Para a constituição das turmas e definição dos locais onde as aulas ocorreriam foram contatadas diversas entidades e instituições. Algumas delas se tornaram parceiras do programa. Como exemplos, podemos citar: associações de bairro, escolas públicas e privadas, supermercados, empresas terceirizadas e da construção civil, comunidades religiosas e fundação municipal de apoio a adolescentes. Tais entidades e instituições disponibilizaram os locais onde as aulas foram realizadas e contribuíram para a organização das 25 turmas de jovens e adultos.

As características e condições de funcionamento das salas de aula variaram. Enfrentou-se certas dificuldades relativas à formação e manutenção das turmas e um exemplo que se pode dar acerca de algumas das dificuldades com as quais lidou-se, foi o fato de que algumas turmas da construção civil deixaram de funcionar porque os alunos passaram a cumprir hora extra, o que coincidia com o horário das aulas.

Dadas as parcerias, os perfis dos alunos se diferenciavam significativamente de turma para turma, fato que alertou para a necessidade de não se tratar o tema "alfabetização de jovens e adultos" como um "bloco homogêneo." Existem muitas especificidades internamente, em cada grupo, e de turma para turma.

### **3.5 Os Grupos de Alfabetizando**

#### **3.5.1 Diferentes perfis sociais, profissionais e etários: a diversidade entre as turmas**

Considerando-se que o programa contou com a parceria de várias entidades e instituições, conforme explicitado anteriormente, as turmas eram muito diferenciadas umas das outras quanto ao perfil dos alunos, sendo compostas, por exemplo, por adolescentes que vivem em abrigos, mulheres da terceira idade, operários da construção civil, profissionais de empresas terceirizadas, homens e mulheres moradores de determinado bairro ou pertencentes a certas comunidades religiosas, enfim, jovens, adultos e idosos, com experiências individuais e profissionais bastante diferenciadas. Tal heterogeneidade foi, certamente, um elemento de ampliação e intercâmbio dos saberes e de enriquecimento das ações, pois as experiências de vida, desde a infância aos dias atuais, os anseios, as possibilidades e limites profissionais e pessoais dos alunos, foram atentamente observados e analisados, permitindo um

conhecimento e uma aproximação maior da múltipla realidade dos jovens e adultos que vivem nos grandes centros urbanos. Tal aspecto não deixou de representar dificuldade e desafio para todos.

### **3.5.2 Heterogeneidade na aprendizagem da leitura e da escrita: a diversidade no interior de cada turma**

A diversidade, sendo reconhecida como inerente aos grupos e, por isso mesmo, valorizada, é vista como elemento fundamental ao ensino e à aprendizagem. Também houve grande diversidade em cada turma de jovens e adultos alfabetizando relativos aos níveis de aquisição da língua escrita.

A princípio, pensou-se em dar prioridade a jovens e adultos em níveis mais elementares na construção da escrita. No entanto, pessoas que já sabiam ler e escrever, no sentido de que já haviam construído a hipótese alfabética de escrita, procuraram o programa, manifestando interesse em participar das aulas, porque consideravam que não tinham familiaridade com o mundo escrito nem fluência para ler e produzir textos. Assim, as turmas foram compostas por alunos em diferentes momentos do processo de aquisição da escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), o que, assim como as diferenças entre as turmas, não deixou de representar dificuldades para os alfabetizadores. Mas, pouco a pouco, os professores foram buscando alternativas, inventando atividades e socializando experiências que valorizavam e deixavam vir à tona as diferenças entre os alunos. Isto foi motivo de aprendizagem sobre o modo de convivência e valorização da diversidade.

### 3.6 A Diversidade de Portadores de Texto, Materiais Escritos e Gêneros Textuais

Há alguns anos, principalmente após a difusão da psicogênese da língua escrita e com a ênfase dada a importância da presença dos diferentes portadores de texto em sala de aula, tornou-se cada vez mais evidente, no campo da alfabetização, a inadequação do uso da cartilha ou livro didático como principal, e muitas vezes único recurso pedagógico.

Neste sentido, Ferreiro dá seu depoimento, como pesquisadora da área:

Eu diria que o professor não está preparado para trabalhar com livros no plural: está capacitado para trabalhar com um livro, que é o que ele domestica à sua maneira e diz "da página 5 à 15"; e não leiam o que tem antes e nem o que tem depois. Copiem isto e leiam aquilo. A pluralidade de livros é vista como um perigo. (2001, p. 107).

Quase invariavelmente, o livro didático ou a cartilha, que são estruturados especificamente para o ensino da escrita, uniformizam o conhecimento, tornam linear as etapas a serem seguidas, limitam a concepção de linguagem e os alcances sociopolíticos da alfabetização. Por isto, empobrecem a relação de professores e alunos com a linguagem escrita, pois que esta tem sua presença real em muitos espaços e ambientes nos quais se vive e que, da mesma maneira, pode e deve estar inserida no âmbito da sala de aula, desde a etapa inicial de alfabetização, através dos textos socialmente disponíveis. Negar aos alunos, nas salas de aula, o contato com a linguagem escrita encontrada em suas inúmeras possibilidades, seria contrariar a visão pluralista que aqui defendemos. Assim sendo, não se quis, nem se poderia, tomar um único livro como guia das ações didáticas. Isto limitaria os ensinamentos de Freire e as concepções construtivistas sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

Em relação à expectativa dos alfabetizandos quanto à presença da cartilha, os professores alfabetizadores conversaram com seus alunos, a fim de lhes explicar os fundamentos do programa e, pouco a pouco, este aspecto passou a ser compreendido e valorizado pelos jovens e adultos participantes, dando margem a atividades muito interessantes e variadas.

Para muito além, então, do que qualitativamente permitiria a utilização de algum livro didático ou cartilha, por mais bem elaborado ou atualizado que fosse quanto ao tratamento da língua e as atividades que propõe, optou-se por enriquecer e diversificar a prática de alfabetização, tomando como base a idéia de que os diferentes portadores de textos presentes na sociedade devem ser os mesmos a conduzir e a apoiar os debates e as reflexões de professores e alunos acerca da vida e dos fatos do mundo, bem como sobre a própria escrita, suas características, componentes e funções.

Foi por este motivo que, desde a elaboração do projeto, incluiu-se, por exemplo, a assinatura de jornais como um dos elementos indispensáveis para o trabalho. Contos, crônicas, notícias de jornal, de revista, letras de música, textos reflexivos, adivinhações, piadas, poesias, uma riqueza de portadores de textos e de gêneros literários circularam pelas salas de aula, dando suporte à aquisição de conhecimentos diversos e às discussões acerca de várias temáticas de interesse dos grupos, também trazendo graça e leveza, motivando debates, trazendo informações, ampliando o conhecimento, instigando a troca de opiniões, de idéias e dinamizando as conversas. A idéia era fazer da sala de aula um ambiente sustentado pela presença viva e significativa da língua escrita, assim como se observa sua presença ao sair da escola, vivendo em uma sociedade letrada.

Não devemos esquecer que, em função da natureza da escrita como objeto cultural, o conhecimento da escrita começa em situações da vida real, em atividades e

ambientes também reais. Portanto, aprender sobre as funções da escrita é parte integrante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o é aprender sobre suas formas. (TEBEROSKY in TEBEROSKY COLOMER, 2003, p. 67).

Além do trabalho com portadores sociais de texto, também foram confeccionados materiais de suporte didático para as atividades de reconhecimento das letras do alfabeto e formação de palavras, tais como letras móveis e alfabeto pintado em faixa de pano, com letras grandes e permanentemente expostas para consulta por toda a turma.

### 3.6.1 O baú de textos

Como os professores alfabetizadores trabalhariam com uma grande diversidade de textos, que iriam sendo multiplicados à medida em que o programa se desenvolvesse, teve-se a idéia de organizar este material escrito em uma pasta-sanfona, já solicitada desde a elaboração do projeto, que, posterior e coletivamente foi denominada de "baú de textos", recebendo a classificação por gênero textual. Além da coleta, do registro e da organização do que estava sendo trabalhado, visou-se, principalmente, socializar estes textos, ou seja, torná-los disponíveis para que todos os professores pudessem analisá-los e, se quisessem, se achassem pertinente, incluí-los também em suas aulas. Os alfabetizadores tinham, então, o compromisso de deixar na pasta uma versão original daquilo que estavam trabalhando com suas respectivas turmas e, assim, o baú foi se diversificando em quantidade de textos, em gêneros literários e na qualidade do material socializado. A coordenação também incluía suas sugestões.

Apesar do empenho de todos e das concepções defendidas, vale, aqui, lembrar um conhecido problema, que vem limitando os alcances da alfabetização, ainda hoje:

O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se "letrado" em tais condições? (SOARES, 1998, p. 58).

Não se pode, pois, perder de vista a dimensão e a origem dos problemas que se enfrenta.

### **3.7 A Multiplicidade de Atividades Propostas**

As atividades propostas pelos professores a seus alunos têm sempre em sua base fundamentos teórico-metodológicos, mesmo que não sejam completamente evidentes para eles, que nem sempre os verbalizam com clareza. Sua concepção acerca do papel do educador, dos alcances da educação, da relação entre ensino e aprendizagem, da visão de aluno e da função do conhecimento a ser assimilado, tudo isto dá a orientação de como agir na sala de aula.

O Alfabetizar(se), destacando as idéias de Paulo Freire, as explicações da psicogênese da língua escrita sobre o processo de aprendizagem pelo qual passam os alfabetizandos e a importância de se considerar os usos e funções sociais da escrita, incluindo os diferentes portadores sociais de texto e gêneros literários, teve como orientação didática, permanentemente, a articulação destes fundamentos teóricos.

Assim, foram realizadas atividades diversas (na verdade, este se constitui um campo infinito de possibilidades), tendo como base a idéia de que pelo menos três aspectos precisam ser contemplados: a presença da língua escrita como elemento enriquecedor dos conhecimentos e motivador de reflexões e debates acerca das mais diversas temáticas de interesse e de necessidade das várias turmas; a reflexão

sobre a própria língua escrita, suas características e funções, visando ao avanço de todos e de cada aluno, a partir do nível de aprendizagem em que estejam; e a participação ativa de todos nesta interação em sala de aula, ou seja, a interação com a escrita e a interação com as pessoas, em situações de leitura e/ou de escrita, são indispensáveis para que o alfabetizando possa aprender a ler e a escrever. A intervenção do professor, através das aulas que organiza, dos questionamentos que levanta, da escuta atenta e respeitosa quanto aos saberes e opiniões de seus alunos, representou uma das formas privilegiadas desta interação, pois sua função é diferenciada no grupo, uma vez que assume responsabilidades específicas e representa um importante apoio ao qual os alunos recorrem ao longo de seu trajeto.

A seguir, serão apresentados dois exemplos de atividades: em uma delas, o foco foi a leitura e, na outra, a escrita. Em uma das visitas realizadas pela coordenação a uma sala de aula que funcionava em uma escola pública junto a alunos que, ano após ano, eram reprovados porque não aprendiam a ler e a escrever, presenciou-se uma interessante atividade em que os alunos liam e discutiam em dupla o conteúdo de uma notícia de jornal. Como os níveis de leitura eram diferentes, pode-se observar dois interessantes fatos: primeiro, o papel do professor que ativa e tranquilamente acompanhava a lenta leitura feita por seus alunos, dando suporte, ajudando-os a deslanchar em momentos de maiores dificuldades, a fim de que o texto ganhasse compreensão por parte de cada dupla; e, segundo, no interior de cada dupla, os alunos se ajudavam mutuamente e o esforço cognitivo necessário à leitura impulsionava-os rumo ao avanço em suas aprendizagens. Isto permitiu que o texto fosse paulatinamente sendo compreendido e discutido, instigando os alunos ao debate, nos quais eles comentavam, davam suas opiniões e refletiam sobre temáticas intimamente relacionadas às suas vidas.

Em outra situação, a professora, após a leitura de um texto reflexivo sobre a amizade e a solidariedade, pediu para que os alunos escrevessem suas opiniões sobre este tema. Sabendo que na turma os alunos estavam em momentos diferentes quanto à aprendizagem da escrita, a alfabetizadora aceitou, com muito respeito e serenidade, que as produções escritas tivessem níveis diferentes de elaboração. Mas, vale frisar, em relação a todos eles, a professora questionava e os levava a refletir sobre seu texto, o que os fazia avançar e melhorar sua produção, estivessem onde eles estivessem no processo de aquisição ou desenvolvimento da língua escrita. Assim, foram produzidos textos mais completos, nos quais os alunos preenchiavam uma lauda inteira e a alfabetizadora questionava sobre a coesão textual e a ortografia; em outros casos foram escritas frases, representando um grande avanço para aquelas alunas que, antes de escrever, tinham que pensar bem e decidir quais letras usar para formar cada palavra e toda a frase; bem como foram escritas somente palavras, nos casos de alunos que estavam em níveis mais elementares de aquisição da escrita. Todos os alunos empenharam-se a escrever e, à medida de suas produções escritas, aprimoravam seus processos de aprendizagem. Este material diversificado foi valorizado e apresentado para todos, que, atentamente, ouviam seus colegas e opinavam sobre a temática em discussão, relacionando-a com suas vidas.

### **3.8 Os Sentidos do Alfabetizar(se) e a Interação dos Diferentes**

Ao finalizar este artigo, serão recuperadas algumas idéias aqui desenvolvidas, com o intuito, agora, de esclarecer os sentidos presentes no nome do programa: Alfabetizar(se). Escrito assim, com o “se” entre parênteses, revela o quanto se valoriza a interação entre diferentes e isto será explicado a seguir.

Em primeiro lugar, destaca-se a idéia de “alfabetizar-se” (conforme soa, como se fosse escrito com hífen). Sabe-se que para aprender a ler e a escrever, o aprendiz passa por uma série de desafios de ordem tanto intelectual quanto emocional, uma vez que ele está diante de um saber bastante valorizado socialmente, o que gera uma grande expectativa dos que com ele convivem, e dele mesmo, no sentido de saber se vai realmente aprender a ler e a escrever. Isto vale para o sujeito adulto e também para a criança que está “se” alfabetizando. Então, cada um, quando “se” alfabetiza é porque “se” esforçou, “se” empenhou e ultrapassou momentos nos quais foram necessários investir esforço intelectual, cognitivo, sendo necessário refletir, levantar hipóteses, negar ou confirmar suas hipóteses, revê-las e reestruturá-las em patamares mais elaborados. Em geral, este é um processo vivido como um grande desafio, pois depende da ação individual do sujeito aprendiz. A alfabetização depende, portanto, do sujeito “alfabetizar-se.”

Por outro lado e complementando este movimento individual, que depende das ações do aprendiz, o papel do professor destaca-se como fundamental, decorrendo desta idéia o outro sentido do programa, o alfabetizar (sem o “se”). O alfabetizador vai organizar as aulas, no sentido de torná-las ambientes propícios à alfabetização dos alunos. Depende muito dele que os alunos tenham acesso a informações e possam conviver com a língua escrita da mais viva forma que ela possa se inserir no contexto das aulas. A interação dos colegas, além das intervenções feitas pelo professor, são também de fundamental importância e muito contribuem para o avanço nas aprendizagens. A interação se dá entre saberes diferentes e a heterogeneidade é, assim, valorizada. A alfabetização precisa, portanto, do outro, daquele que vai “alfabetizar.”

E é na perspectiva da ação do sujeito que aprende, em interação com aquele que ensina, que a coordenação, também interagindo, acompanhou a trajetória de um grupo

de jovens estudantes universitários em suas relações de ensino da língua escrita com grupos de jovens e adultos querendo se alfabetizar. Ou seja, conviviam, em seus respectivos papéis e com seus saberes e pontos de vista, jovens e adultos ensinando e aprendendo a ler e a escrever, em contextos de valorização da diversidade, nos quais,

(...) o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. (FREIRE, 1992, p. 117, 118).

Em síntese, reconhece-se que a valorização da diversidade contribuiu para que todos avançassem em seus processos de alfabetização e em suas aprendizagens intelectuais, profissionais e pessoais, e para, em última instância, a inserção social dos alunos. Ao longo e ao final do programa, as avaliações realizadas indicaram que houve aprimoramento de todos os envolvidos: alfabetizados, alfabetizadores e coordenadores do programa Alfabetizar(se).