

CAPÍTULO 11

A Teoria Histórico-Cultural e a Alfabetização de Jovens e Adultos: Em busca de um bem cultural negado*

Margarete Chimiloski Dolla

Márcia Cossetin

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta como objetivo discutir a fundamentação teórico-metodológica da alfabetização de jovens e adultos a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, é necessário localizar essa temática no seu contexto histórico e legal.

O artigo 208 da Constituição Federal/1988 assegura que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1998, s/p). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96) a Educação de Jovens e Adultos é tratada no Título V, capítulo II, como modalidade da Educação Básica, superando sua dimensão de ensino supletivo. De acordo com o artigo 37, “[...] a Educação de Jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, s/p).

Tal efetivação é comemorada como um importante marco na história dos direitos sociais no Brasil, e tem-se assim, a configuração formal do reconhecimento da responsabilidade do Estado para com essa demanda. Assim, a Educação de Jovens e Adultos - EJA - deixa de ser concebida como projeto de governo, ou de ações pontuais de alfabetização e elevação de escolaridade. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), para além da consolidação dos princípios legais reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96 – desencadeou discussões sobre formas de assegurar os direitos já conquistados, definir o papel da educação em cenários políticos e históricos e, atualmente refletir a diversidade desses sujeitos da EJA.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.243-260

Apesar de assegurada na Constituição Federal de 1988 e na LDB Nº 9.394/96, de acordo com estimativa apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2018 o número de analfabetos no Brasil chega a quase 11,3 milhões de brasileiros, ou cerca de 6,8% da população do país. Tem-se, assim, a evidência de que o disposto na Constituição Federal de 1988, no que se refere ao direito a educação ainda está distante de ser realidade. Os sujeitos jovens e adultos que acessam as salas de aula trazem consigo muitas vezes um histórico de fracasso escolar, sendo invariavelmente por isso responsabilizados, dentre outros tantos motivos que os deixaram a margem do processo de escolarização.

O número de sujeitos que não acessaram a escola, é alarmante e dentre os que o fizeram existem aqueles que apresentam experiências pouco positivas, é nesse sentido que demarca-se que há uma carência, ou mesmo ausência de teóricos que discutem a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Certamente tal fator se reflete também na produção de propostas pedagógicas/currículos para a EJA, o que conduz à reprodução de práticas apropriadas para o ensino regular e muitas vezes centradas num modelo de material didático que remete ao espontaneísmo e à superficialidade na abordagem dos conteúdos.

Nesse contexto que propõem-se tratar da alfabetização desses sujeitos¹ que não tiveram acesso no tempo/idade considerados adequados, parte-se do pressuposto que a educação escolar deve assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado, promovendo o processo de humanização e possibilitando a todos usufruir do conhecimento que a humanidade produziu historicamente.

¹ Em relação à idade dos alunos da EJA, há uma variação dos 14 até os 85 anos, sendo a maioria de cor parda e do sexo feminino. O alto percentual de mulheres, segundo relatos das próprias alunas, se dá porque na visão de seus pais estas deveriam encarregar-se de cuidar dos afazeres do lar e este ciclo continua mesmo depois do casamento, situação na qual, filhos, marido e outras dificultam o acesso à escolarização. Além disso, a educação não é vista como prioridade. A grande maioria dos alunos são trabalhadores, que frequentam as aulas após um dia intenso de trabalho.[...] A Educação de Jovens e Adultos também contempla o atendimento a alunos oriundos do campo, onde o trabalho começa ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais, auxiliar nos serviços caseiros, entre outros. O aluno do campo constrói identidade com vínculos entre os sujeitos sociais e os saberes culturais que lá são produzidos, sem perder de vista os conhecimentos e a cultura historicamente acumulada na sociedade. Nas turmas de EJA há ainda alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência Mental - DM, Deficiência Visual - DV, Deficiência Auditiva – DA, Deficiência Física - DF, entre outros (CASCAVEL, 2008, p. 23-24).

Mediante tais apontamentos, considera-se importante compreender os fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, bem como os conceitos desenvolvidos por seus teóricos, visando identificar elementos propostos para a alfabetização de modo geral. Com base nesses elementos, demarca-se a necessidade ainda, de se pensar as especificidades que permeiam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de formação humana, considerando essa faixa etária que precisa ser contemplada nas suas especificidades.

A trajetória histórica de oferta de EJA, o escasso referencial teórico que aborde a alfabetização de educandos jovens e adultos na sua especificidade e contrariamente o exorbitante percentual de analfabetos no país, são dados que evidenciam a relevância de se dar especial atenção a essa temática. Algumas questões nos auxiliam a refletir: Quais elementos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural podem subsidiar o processo de alfabetização de jovens e adultos? Para responder a esse questionamento e ao objetivo anunciado realiza-se pesquisa documental (legislação vigente) e bibliográfica com consulta aos autores que se dedicam à educação, sobretudo, à EJA e, ainda, aqueles que apresentam como temática de estudos e pesquisas a Teoria Histórico-Cultural.

Diante disso, organiza-se a escrita abordando no primeiro subtítulo desse capítulo, intitulado de “Trajetória da EJA no Brasil: certeza das incertezas”, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil procurando demarcar o contexto descontinuo e incerto em que essa modalidade da Educação tem se constituído. Posteriormente, no segundo subtítulo, que nomina-se de “Alfabetização de Jovens e Adultos e a Teoria Histórico-Cultural: Discussões Iniciais” trata-se das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para fundamentar-se teórica e metodologicamente a alfabetização desses sujeitos, respeitando-se suas especificidades e, sobretudo, compreendendo-os como sujeitos históricos marcados pela desigualdade, também educacional, da sociedade de classes. Por fim, nas considerações finais, traz-se os achados desse texto para a temática proposta no sentido de contribuir e avançar nas discussões sobre a mesma.

2. TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL: CERTEZA DAS INCERTEZAS

Para se inserir na temática da Alfabetização de Jovens e Adultos é necessário retomar a trajetória de efetivação da Educação de Jovens e Adultos e sua configuração na condição de modalidade de ensino, visto que

no Brasil, tal consolidação se deu a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Nº 9.394/1996), tendo como premissa maior a eliminação do analfabetismo, por meio da oferta de cursos e de exames destinados à população de jovens e adultos que, na faixa etária apropriada, não tiveram acesso ou não obtiveram sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio Regular.

O marco do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica a ser organizada conforme as competências de cada esfera do governo e no caso mais específico de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental configura-se como responsabilidade dos municípios. Todavia, ainda que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96) a Educação de Jovens e Adultos tenha sido tratada no Título V, capítulo II, como modalidade da Educação Básica, as ações para sua efetivação tem um ritmo diverso, tanto no que se refere ao custeio quanto ao olhar para a necessidade de propostas teórico-pedagógicas específicas.

Até chegar a essa definição muitas foram as ações que invariavelmente contaram com a participação da sociedade civil organizada, o que explicita, sem a coordenação do governo central, o caráter provisório, instável e precarizado para o atendimento a essa demanda. Nesse sentido Moura, afirma que

Toda história das ideias em torno da alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo, que por sua vez, acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e conseqüentemente a história das relações de poder, dos grupos que estão no poder. [...]Diferentemente do que ocorre com a alfabetização infantil, a alfabetização de adultos tem sido alvo de lutas de interesses intensas e movimentos distintos na história da educação. Em cada período identificam-se, grupos econômicos, grupos políticos partidários, grupos de educadores e intelectuais, grupos ligados a diferentes movimentos sociais e organismos internacionais, num verdadeiro embate político e ideológico, em torno da reivindicação – ou não – de definição de políticas e ações para a área (MOURA,2004, p. 23).

No que se refere às proposições teóricas e concepções de alfabetização, o panorama se repete, porém nem sempre se apresenta de modo evidente. A título de exemplificação, no período colonial em que a mão de

obra instruída não se configurava como necessidade, estava claro o cunho religioso do trabalho realizado. Já no que diz respeito ao período da organização do ensino supletivo a partir da década de 1940, com oferta sistemática de alfabetização, segundo Beisegel (1974), a prática desenvolvida era uma réplica do ensino infantil, tanto nos materiais quanto na metodologia empregada e em grande medida por professores leigos.

A partir da década de 1960, Paulo Freire desenvolve uma proposta teórico-metodológica que se constitui como único referencial no acervo da literatura brasileira próprio para a área de alfabetização de adultos, sendo considerada segundo Moura (2004), a “pedra angular” da história da educação. Mesmo com esse caráter, e tendo consolidação com amplitude inclusive internacional, as ideias desenvolvidas pelo autor “não se tornaram hegemônicas”.

Após algumas ações de movimentos inspirados² na pedagogia de Paulo Freire houve um processo de retração com a instituição da Ditadura Militar, visto que o Estado assumiu o controle da alfabetização de adultos. Criou no âmbito do Ministério da Educação uma fundação de direito público com o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização que teoricamente estaria baseado na pedagogia de Paulo Freire, porém, na prática não houve essa aproximação, conforme afirma Mota:

O trabalho pedagógico no MOBREAL, não tinha um caráter crítico e problematizador, sua orientação, supervisão e produção de materiais, era todo centralizado. Assim, este programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem (MOTA, 2009, p. 15).

² A “Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler” foi um movimento que se propunha a desenvolver um projeto de educação, em moldes diferentes do que até então era praticado, ou seja, propunha o rompimento com as práticas convencionais de alfabetização de adultos. A educação assumia um caráter instrumental e tentava expressar os interesses populares na medida em que procurava desvendar o quadro de “injustiça social”, no qual estava inserido a clientela alvo da campanha, fornecendo assim elementos que pudessem contribuir para a transformação da situação (GERMANO, 1989). O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado em maio de 1960 vinculado à prefeitura do Recife. O MCP, segundo Paiva, “pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base” (PAIVA, 1973, p. 236), dentre outros.

Durante mais de uma década de atuação os resultados do MOBRAF não foram satisfatórios, sendo encerrado em 1985, e substituído pela Fundação Educar, que existiu por apenas 5 anos e foi extinta pelo então Presidente Fernando Collor de Mello em 1990, que não apresentou nenhuma outra proposta para substituí-la. No ano de 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa Alfabetização Solidária, e em 2003 no governo Lula³, surge o Programa Brasil Alfabetizado (TAMAROZZI; COSTA, 2009).

É possível constatar que o percurso histórico da Alfabetização de Jovens e Adultos em termos de políticas de oferta apresenta-se inconstante e notoriamente não assumida, estando vulnerável a práticas de variadas naturezas, descumprindo inclusive a própria Constituição Federal que assegura em sua letra esse direito básico.

Em vista do caráter instável, e até mesmo sem uma efetiva identidade o modelo de organização do ensino proposto para a alfabetização de adultos por longo período, de acordo com Moura,

[...] não poderia resultar outra abordagem metodológica que não seja o ecletismo entre formas analíticas, sintéticas e mistas, centradas nas exposições verbalistas e autoritárias e auxiliadas por recursos didáticos transplantados de experiências com a alfabetização infantil. Os resultados dessas práticas não poderiam ser outros que não, obter-se, no máximo, adultos instrumentalizados para assinar o nome e quando muito registrar algumas letras e palavras soltas e sem significado para eles e para suas práticas sociais (MOURA, 2004, p. 31-32).

Em meados da década de 1980, a partir da retomada da democracia ocorre uma suposta preocupação com os índices de analfabetismo, e além da qualificação da mão de obra, a ampliação de consumidores. O Governo Federal passa a atuar como articulador, coordenador, apoiando ações na área da alfabetização de adultos e incumbe os municípios e estados de desenvolverem as políticas e ações para esse fim. Dessa forma, alguns municípios passam a assumir a responsabilidade quanto a alfabetização de adultos, organizando as equipes das secretarias de educação para estruturar os trabalhos, inclusive de elaboração de proposta pedagógica específica.

³ Luís Inácio Lula da Silva – filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT, foi Presidente da República do ano de 2003 até o ano de 2011, ao findar seu segundo mandato.

Utilizando-se do discurso da democratização do ensino e visando encontrar respostas didático-pedagógicas para os altos índices de analfabetismo, educadores brasileiros adotaram a teoria da psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e seus colaboradores, com o intuito de implantar um novo método de ensino. É nesse contexto histórico que chega ao Brasil a concepção construtivista de alfabetização, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (FRANCIOLI; MARSIGLIA; DUARTE, 2009). Considerando a reprodução do modelo infantil para o encaminhamento do trabalho nas classes de alfabetização de adultos há um novo referencial a ser seguido.

Tal realidade apresentada se estende, pois, mesmo após o final da década de 1990 com a LDB 9.394/96 reconhecendo a EJA com suas especificidades, há um ecletismo nas proposições para a alfabetização de jovens e adultos, e para tal Di Pierro assevera que,

[...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sócio-cultural. [...] a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Reiterando tal afirmação, mesmo com um amplo debate, nas últimas décadas, sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita, está presente nas discussões que em muitas escolas continua a prática de um ensino de alfabetização limitado ao que se encontrava nas antigas cartilhas baseadas em métodos sintéticos e analíticos de ensino da leitura e da escrita. Assim, como afirmam Moura e Morais (2001), ainda que Utilizem em sala de aula textos de circulação social (notícias, letras de músicas, textos literários, etc.), muitos professores de EJA continuam praticando um ensino do sistema de escrita baseado no tradicional "método silábico" de alfabetização e desconsiderando que os alunos jovens e adultos, possuem conheci-

mentos diversos sobre a escrita alfabética pela experiência de contato com a escrita e a leitura⁴.

Por vezes são criadas estratégias de trabalho em que são utilizados textos significativos, porém, a sistematização escrita permanece nos mesmos moldes, com enfoque mecânico, com uma compreensão contraditória de que se trabalharia em conformidade com o método Paulo Freire que partia de palavras geradoras com significado.

Enfim, as incertezas desse percurso nos permitem afirmar que há ausência de estudos que abordem o sujeito jovem e adulto no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, compreendendo-se que suas experiências diferem das crianças e, portanto, a forma de ensinar e a relação com os conteúdos também pressupõe uma abordagem específica.

A partir de tal compreensão, é que procura-se discutir a alfabetização de Jovens e Adultos tendo como fundamento a Teoria Histórico-Cultural e assim fortalecer as ações metodológicas a serem adotadas ao trabalhar-se com escolarização dos sujeitos jovens e adultos que procuram a educação formal.

3. ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DISCUSSÕES INICIAIS

Ao tratar-se da alfabetização de Jovens e Adultos e da contribuição da teoria histórico-cultural é necessária a clareza de que esses sujeitos tiveram o direito à educação negado na idade, período considerado adequado e, que, ao retomar os estudos, encontram um trabalho pedagógico que não considera sua condição de jovem e adulto, pessoas com experiências diversas e que buscam a escola. Oliveira (2001), evidencia que

Esse é, possivelmente, um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modelos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com

⁴ Não se desconhece que tais práticas ocorrem também com a alfabetização das crianças, em que se observam encaminhamentos metodológicos mecânicos e sem significação. Para os adultos tal prática torna-se nefasta considerando-se que já vem de um contexto de abandono, desistência dos estudos e que já possuem conhecimento do mundo e ao encontrarem essas práticas infantilizadas e mecânicas o seu processo de retomada dos estudos, de alfabetização torna-se ainda mais difícil.

a linguagem utilizada pelo professor e com a infantilização de pessoas que, senão puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereciam maior atenção, são muitos (OLIVEIRA, 2001, p. 99).

Considerando-se que o fenômeno educativo no espaço escolar apresenta abordagens pedagógicas diversas, Martins (2011) ratifica a ideia de que não são quaisquer métodos pedagógicos que estão a serviço do desenvolvimento do psiquismo, como afirmou Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que promovem tal desenvolvimento. Assim, reitera-se a importância de conceber a organização do ensino na perspectiva da teoria histórico-cultural, como prática efetiva visando avançar e superar práticas inconsistentes.

Em vista da educação de jovens e adultos historicamente ser tratada de forma secundarizada, tal realidade é ainda mais severa e presente cabendo a apropriação de conhecimentos sobre a organização do ensino que permitam conforme reitera Sforzi (2017) é necessário “[...] ter como ideal a socialização do conhecimento produzido como um ato de resistência que extrapola o fazer imediato da sala de aula” (SFORZI, 2017, p. 84).

No que se refere a compreensão de que a busca e valorização do conhecimento científico é ferramenta essencial para o exercício docente, concorda-se com Moraes (2001) ao afirmar que é pela teoria que se efetivam as nossas reflexões e inquietações, sobretudo a necessidade de análises teóricas e críticas sobre a função da educação para além de uma sociedade que se configura harmoniosa e esvaziada de conflitos.

Não é suficiente ensinar aos sujeitos da EJA a função ou uso social de determinado conceito ou ainda, é necessário que ele desenvolva as habilidades humanas inerentes a esse objeto de conhecimento, a fim de utilizá-lo socialmente. Para tanto, a alfabetização de jovens e adultos precisa ocorrer de forma diretiva e intencional, por meio de um ensino organizado que contemple suas especificidades e tenha como fim propiciar o desenvolvimento, no sentido proposto por Davidov (1982), de que o objetivo do ensino escolarizado deveria ser a busca parcimoniosa do desenvolvimento do pensamento teórico, para além do pensamento empírico.

Nessa perspectiva Lucchesi (2011), pontua que

[...] a modalidade da EJA está desamparada em seus fundamentos explicativos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento de

jovens e adultos e a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer instrumentos consistentes para a formação escolar do trabalhador na medida em que explica como as relações estabelecidas entre homem e realidade objetiva, em determinado contexto societário, constitui a subjetividade humana e as reais possibilidades de um outro devir perante mediações significativas que propiciem a apropriação de elaborações em seus níveis mais elevados (LUCCHESI, 2011, p. 318).

Há ainda investigações desenvolvidas por Moura (2007), Sforini (2004; 2015), Chaves (2015) que apresentam a necessidade de ampla reflexão acerca da organização do ensino a partir de uma teoria ancorada nos domínios da ciência, que propicie uma análise minuciosa, sistemática nos limites da totalidade.

Diante disso, para a alfabetização, demarca-se a concepção de linguagem interlocutiva como a que possibilita a apreensão do mundo pelos sujeitos, pois estes são humanos pela apropriação dos bens culturais produzidos por nós e os demais homens. Ao contrário dos demais animais, o homem tem, como assinala Leontiev (2005), a experiência histórico-social. Essa não se limita à biologicamente herdada, nem mesmo com as experiências individuais, e permitiu que no

[...] decurso da história, os homens, governados por leis sociais, desenvolveram características mentais superiores. [...] As conquistas do desenvolvimento histórico humano são consolidadas e transmitidas de uma geração para outra de maneira particular, e precisamente de maneira exotérica, externa (LEONTIEV, 2005, p. 91).

Essa assertiva do teórico permite observar-se que não existem pessoas predestinadas a aprender e outras não, muito pelo contrário, todas podem apreender, conhecer, apropriar-se, para isso é imprescindível o ensino adequado e conseqüente. Para além disso, demarca-se que a apropriação do saber só ocorre a partir do ensino que orientará e organizar as ações e nisso se apresenta a função central da escola, em qualquer modalidade, a de possibilitar a apropriação do conhecimento produzido socialmente, por meio do ensino com situações concretas, de modo planejado, organizado.

Conforme apontam Abrantes e Bulhões (2016) ao tomar-se o princípio orientador do desenvolvimento da pessoa adulta – do desenvolvimento da consciência comum para o que chama-se de consciência filosófica da práxis humana – é necessário ter-se claro que os aspectos biológicos são

não apenas insuficientes como também desnecessários ao tentar-se explicar o vínculo consciente do sujeito com a realidade. Para promover-se essa transformação qualitativa, também no que se refere à apropriação da língua, é preciso que haja a assimilação dos “[...] sistemas teóricos, a interpretação de contradições sociais e o posicionamento político em relação à realidade e ao seu estar no mundo (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 244-245).

Ao tratar-se da alfabetização de jovens e adultos tendo-se como fundamento a Teoria Histórico-Cultural é necessário apreender-se que para haver um processo de alfabetização efetivo no sentido de apropriação do saber relacionado à leitura, à escrita e ao entendimento daquilo que se lê e escreve – e nesse sentido este é elemento central para se alcançar a consciência filosófica da práxis humana - é primordial a compreensão da concepção de linguagem que permeia tal processo, sobretudo, para elaboração teórico metodológica organizada pelo professor.

Conforme aponta o texto do Currículo Básico para a Educação Pública do estado do Paraná ainda na década de 1990, nas concepções mais correntes, muitas vezes, a língua é apreendida como

[...] algo pronto, acabado, em razão do que tem sido enfatizado o seu aspecto material: os fonemas e as letras. Nesse sentido, a alfabetização se reduz ao reconhecimento das letras e do seu valor fonético, o que permite — e até obriga — a partição da linguagem em seus elementos menores (sílabas, letras e fonemas). São bem ilustrativos dessa concepção os métodos fonéticos e silábicos (A Abelhinha, Casinha Feliz, Caminho Suave, etc.), conhecidos como sintéticos, justamente porque partem das menores unidades materiais da língua. Um outro conjunto, o dos métodos analíticos, ensaia uma superação dos problemas que se verificam na aprendizagem por métodos sintéticos, e iniciam o processo de alfabetização pela palavra, ou frase, ou história. Neste caso, apresenta-se às crianças uma palavra-chave, que pode ser escolhida aleatoriamente ou retirada de uma frase ou de uma história, e estudam-se as sílabas e letras que a compõem. Por outro lado, o texto não é tomado como uma unidade de sentido, mas como mero pretexto para a apresentação da palavra-chave, numa tentativa de motivação. Por um lado, supõe-se que, conhecido o conjunto das famílias silábicas, a criança está alfabetizada. [...] É comum, também, a utilização de ambos os procedimentos (analítico e sintético), numa prática que tem sido denominada de método misto (PARÁNÁ, 1990, p. 33).

Essa concepção fragmentada do que seja a linguagem, se reflete tanto na organização do ensino como demarca, ainda, a Educação que vai ser ofertada, ou seja, aponta para qual possibilidades de apreensão da realidade está-se oportunizando para aqueles jovens e adultos que retornam aos bancos escolares.

Conforme apontam Brotto e Cossetin (2019), ao institucionalizar-se o ensino da linguagem, que pode proporcionar desenvolvimento pleno dos sujeitos e é requisito essencial para tal, precisa-se lembrar que o homem é constituído por meio do trabalho e, também pela linguagem e como sujeitos históricos e sociais só podem se tornar humanos, no sentido integral do termo, pela linguagem.

Compreende-se, a partir disso, que a linguagem delineasse por meio de sujeitos que ocupam diferentes posições sociais, com disputas, interesses diversos e intencionalidades provenientes dos lugares e espaços sociais ocupados, assim, apreende-se que toda linguagem carrega em si uma carga ideológica. Ao se ensinar, se alfabetizar, de forma mecânica, apreendendo-se a linguagem apenas como um sinal, deixa-se de lado os sujeitos, a sua história a sua possibilidade de responsividade (BROTTO; COSSETIN, 2019). Essa compreensão de linguagem, enquanto ideologicamente marcada, deve ser central tanto para a alfabetização de crianças, como também, mostra-se primordial ao tratar-se da alfabetização de sujeitos possuidores de vivências diversas, de conhecimentos, trabalho e compreensão do mundo que antecedem a retomada dos estudos, que são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Para levar a cabo o ensino que considere os sujeitos a serem ensinados há necessidade do estabelecimento da mediação pedagógica que se ocupa do outro, reconhecendo nesse “outro” o jovem e o adulto presente na relação de ensino. Conforme apontam Brotto e Cossetin (2019):

[...] na relação de ensino estão contemplados sujeitos, em que num processo mediatizado por professores, utilizando-se da linguagem, ensinam, discutem, argumentam, aprendem e se educam e se transformam com aquilo que é próprio da língua: ela é o meio, o instrumento e o fim, enquanto constituição humana. Igualmente, conhecer, saber por que se utiliza e o que se espera, ou seja, para que serve um trabalho pedagógico, [...] é oportunizar não somente o aprendizado das diversas nuances da linguagem, [...] possibilita que se apropriem da cultura elaborada, erudita, a que muitas não têm acesso senão pela escola (BROTTO; COSSETIN, 2019 p. 73-74).

Ao alfabetizar-se deve-se estar atento para a cultura humana, o que é importante para perpetuação das gerações, isso permeia todo o processo de ensinar sistematizado considerando os sujeitos que devem ser parte ativa desse processo.

Ao atentar-se para o que propõe Bakhtin/Volochínov (2014), sobretudo ao tratar-se dos sujeitos jovens e adultos, não se pode tratar/ensinar como se a linguagem fosse tão somente uma forma linguística, o mais importante é como determinada forma linguística é utilizada, faz parte de determinado contexto, ou seja, o sinal estático não tem importância por si mesmo, mas, o significado que ele assume determina a sua relevância. Essa compreensão permite que aqueles que organizam trabalho pedagógico destinado aos jovens e adultos para sua alfabetização possam concebê-lo para além desses elementos estáticos, repetitivos e muitas vezes infantilizados (apesar de não servirem nem mesmo para alfabetização de crianças).

Isso leva à defesa de um processo de alfabetização, seja para jovens e adultos ou não, que priorize a apreensão das relações estabelecidas socialmente e que são permeadas pelos processos de ler, escrever, compreender. É uma compreensão que pressupõe a língua viva, que engendra o fazer, o produzir o viver de todos e o próprio reconhecimento da realidade que o cerca e determina lugares sociais a serem ocupados, inclusive de não acesso e permanência na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir-se a alfabetização de Jovens e Adultos a partir da fundamentação teórico-metodológica da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, objetivo desse texto, demarca-se com os elementos apresentados, que essa teoria possui fundamentos que asseveram a constituição do ser humano em sua integralidade e é nesse ínterim que demarca-se que a concepção de linguagem interlocutiva é essencial para entender-se a alfabetização como processo histórico que, dentre outros, permite aos sujeitos tornarem-se humanos e ascenderem à consciência filosófica da práxis humana.

Desse modo, defende-se que a organização do processo de ensino deve ser tratado na sua especificidade, com a compreensão de que não se pode adaptar e/ou reproduzir uma proposta pedagógica do ensino regular, com redução de conteúdos e até mesmo infantilização nos encaminhamentos teórico-metodológicos propostos, para a alfabetização de Jovens e Adultos.

Apreende-se que a Teoria Histórico-Cultural apresenta elementos que possibilitam a compreensão do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos e como se apropriam da leitura e escrita, e portanto, são alfabetizados. A opção pela referida teoria tem como fundamento a compreensão de como os educandos dessa modalidade de ensino podem ser alfabetizados de forma sistematizada a partir de tal referencial, respeitando-se a bagagem já vivenciada pelos mesmos.

Por fim, reafirma-se a necessidade de uma análise ainda mais aprofundada, não possível nos limites desse texto, acerca da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no sentido de promover a reflexão e instrumentalização dos professores quanto às possibilidades de organização do ensino considerando as especificidades dessa demanda. Entende-se que essa seja condição essencial para superação de ações ecléticas e esvaziadas de sentido acerca do desenvolvimento humano e, especificamente, no que se refere à alfabetização que se contrapõe à função essencial da escola como instituição responsável pela socialização do patrimônio histórico e cultural produzido pela humanidade.

5. REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antonio. BULHÕES, Larissa. Idade Adulta e o Desenvolvimento Psíquico na Sociedade de Classes. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda G. D. (Orgs). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BAKHTIN, Mikail Mikailovich.; VOLOCHÍNOV, Valentin Nicolaievitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 05 de set. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em.05 de setembro de 2018.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveria; COSSETIN, Márcia. A Linguagem na Educação Infantil: Concepção de Linguagem Interlocutiva e Períodos de Desenvolvimento. In: ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina; COSSETIN, Márcia. (Orgs). **Educação Infantil: em Defesa de uma Formação Humanizadora em Tempos de Lutas e Resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel. v.III: Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos**. Cascavel, Pr. Ed. Progressiva, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. Trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura: que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p.49-68.

CHAVES, Marta.; TULESKI, Silvana.; LIMA, Aparecida de; GIROTTI, Cyntia. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, jan/abr, 2014.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Problemas del desarrollo psiquico de los niños. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol.26, n.92, p.1115-1139, Especial Outubro, 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão & DUARTE, Newton. (2009). “A hegemonia do lema ‘aprender a aprender’ na alfabetização contemporânea”. In: SAVIANI, Dermeval.; LOMBARDI, Jose Claudinei (Orgs.). VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (1 CD-ROM). 30 de junho a 3 de julho de 2009. Campinas, **Anais... FE/UNICAMP; HISTEDBR**, 2009.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo**: a campanha de pé no chão. 2. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.14, p.108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RB-DE14/RBDE14_08_SERGIO HADDAD E MARIA _CLARA_DI_PIERRO.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem dos Domicílios (PNAD)**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e Pedagogia**: as bases da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LUCCHESI, Graziela Rosa da Silva. **Educação de jovens e adultos e psicologia histórico cultural**: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2011.

MORAES, Maria Celia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação Portugal: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 7-25 Universidade do Minho.

MOTA, Rosangela da Silva. **Aprendizagem do Adulto e Correspondentes Metodologias**. Trabalho de conclusão de curso (especialização em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009, 36 p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=41039>. Acesso em: 02 de jun. de 2020.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3 ed., Maricé: Edufal, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. de (2001). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** (17ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2007.

SFORNI, Marta Sueli. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, Marta Sueli. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SFORNI, Marta Sueli. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, PENITENTE, MILLER, Luciana Aparecida Araújo, Stela (Orgs.) **A Questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

TAMAROZZI, Edna. COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba/PR, 2 ed. IESDE Brasil AS. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

SOUSA, Valdirene Gomes de; SOBRINHO. José Augusto de Carvalho Mendes. Atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico: reflexões com base em Davydov. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17 p. 237-258 jul./dez. 2014.