

**JOVENS E ADULTOS EM PERSPECTIVAS
DE LETRAMENTO NA CIDADE EDUCADO-
RA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

*Literacy Perspectives for young Adults in
"Teaching Towns". Some Considerations*

MORAES, Mariléia Gollo de¹

RESUMO: No artigo está proposta uma reflexão acerca dos princípios de uma cidade educadora, dos múltiplos espaços educativos e das possibilidades de sua contribuição nos processos de letramento de jovens e adultos. A reflexão sinaliza à compreensão da educação de jovens e adultos para além da escola e de programas específicos, à transcendência da idéia de alfabetização, o questionamento quanto à atribuição de valor absoluto à leitura e à escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade, Educação, Jovens, Adultos, Letramento.

ABSTRACT: In the article a reflection is proposed concerning the beginnings of an educating city, of the multiples educational spaces

¹Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pela URI - Campus de Erechim - e Mestre em Educação pela UFRGS. Professora da URI - Campus de Erechim e da rede pública estadual. Atuou na formação pedagógica dos educadores do Programa Alfabetização Solidária - PAS - do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA/RS - do Programa Alfabetiza RS e da Educação de Jovens e Adultos - EJA. marileiagm@uri.com.br

and of the possibilities of his contribution in the processes of youths' letramento and adults. The reflection signals the understanding of the youths' education and adults for besides the school and of specific programs, to the transcendência of the literacy idea, the questionamento as for the attribution of absolute value to the reading and the writing.

KEY-WORDS: City; Education; Young; Adult; Letramento

Ao abordar a temática "*jovens e adultos em perspectivas de letramento*" numa dimensão da cidade educadora, consideramos imprescindível conceituar a cidade, trazer presente os princípios do que seria uma cidade educadora e apontar quais seriam as possibilidades de letramento dos jovens e adultos neste espaço de formação.

Um dos conceitos mais lúcidos de cidade vem de Alderoqui, ao afirmar que a cidade não é só um conjunto de pessoas, casas e comércios:

La ciudad alberga fenómenos placenteros y dolorosos ventajas y desventajas, privilegios y discriminaciones. Genera flujos y reflujos de intercambios de información y materias primas. Introduce energía para mover sus máquinas, iluminarse, calentarse. Produce desechos y contaminaciones. Depende, impacta e influye en el terreno que la rodea. Promueve actitudes, sentimientos y valores que no se pueden medir. Inspira poemas e canciones. (ALDEROQUI apud FILMUS, 1997, p. 87)

Superar a percepção ingênua da cidade como um "lugar cada vez mais inseguro, de medo, de perigos, um lugar no qual a única alternativa é isolar-se no âmbito doméstico. Um lugar em relação ao qual o desafio é sobreviver" (MOLL, 2002, p. 22) e pensá-la desde a perspectiva da educação é uma das possibilidades que emerge da carta das cidades educadoras² a qual institui um novo

² As cidades representadas no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, promovido em Barcelona em novembro de 1990, fundaram a AICE e elaboraram um documento, que foi revisado em 1994, contendo vinte princípios de uma

direito para todos os cidadãos: “o direito à cidade educadora”.

Conquistar e usufruir o direito à cidade educadora é compromisso de cada pessoa que a habita, sorvendo e exalando, cotidianamente, inspirações, mensagens, comunicações e relações nos diferentes espaços e cenários de seus itinerários individuais e coletivos.

Nesse sentido, consideramos como pressuposto indagar as concepções de educação enviesadas na cidade. Na perspectiva da cidade educadora, a educação transcende os espaços instituídos formalmente, que têm como expressão máxima a escola, atribuindo, ou quem sabe resgatando, aos espaços não-formais e informais³ a qualificação de educadores.

Que outros espaços são tão formativos quanto a escola? É o que indagamos ao ler o depoimento de Freire sobre suas aprendizagens na infância:

Foi de meu pai que escutamos, pela primeira vez, críticas à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Foi também nas conversas informais com ele, à sombra das árvores que estávamos deixando naquela manhã, que tive as primeiras informações sobre a política brasileira de então.

[. . .] Em nossas conversas com ele, como escutando atentamente as suas com nosso tio, já referido, João Monteiro, jornalista de oposição, que, com sua bravura e sua pureza, passava dois dias em casa e três na cadeia, tive o meu primeiro “curso” de realidade brasileira. (FREIRE, 1994, p. 65).

cidade educadora. São 250 cidades associadas, sendo que no Brasil, atualmente, dez cidades fazem parte desta rede. Quatro cidades gaúchas: Alvorada, Caxias do Sul, Porto Alegre e Gravataí. Ainda: Belo Horizonte (Minas Gerais), Campo Novo do Parecis (MT) e Cuiabá (MS), São Paulo, Piracicaba e São Carlos (SP).

³ Libâneo (1998) diferencia duas modalidades de educação: *não-intencional ou informal* – atua na formação da personalidade de modo disperso, difuso, não planejado, no processo de socialização; *a intencional* – implica objetivos sócio-políticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, esta se subdivide em *educação formal* – estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, pode acontecer na escola, na educação de adultos, na educação sindical, educação profissional - e a *educação não-formal* – atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas não formalizadas.

Essa indagação nos remete à concepção de educação, tão bem escrita por Brandão:

[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1981, p. 7)

Se tudo é educativo, o que é específico da educação formal de jovens e adultos? Que ações educativas são pertinentes nesta complexidade? Qual o papel do educador? Como atingir os jovens e adultos que não se aproximam de grupos de alfabetização e letramento? Especificamente, como a cidade educadora contribui no processo de letramento dos jovens e adultos?

Antes de fazer os apontamentos em direção às aproximações de respostas a essas indagações, esclarecemos nossa compreensão a respeito das distintas fases da vida – juventude e adultez – e explicitamos o entendimento sobre letramento.

As fronteiras entre as distintas fases da vida, do nascimento ao envelhecimento são tênues. Sem negar os estudos da psicologia do desenvolvimento, os Estatutos da Criança e do Adolescente e do Idoso, que associam cada fase às respectivas faixas etárias sinalizamos que há discussões que consideram uma diversidade de elementos para demarcar essas passagens: tempo histórico, contextos, as condições sócio-econômicas e culturais.

Concordamos com Galand (apud SPÓSITO, 1997) que a entrada na vida adulta se dá mediante a partida da família de origem, a entrada na vida profissional e a formação de um casal. Destacamos a possibilidade de combinação, bem como desconexão das diferentes etapas.

Entendemos o processo de letramento⁴ como algo mais

⁴ No artigo “Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra – e letramento: algumas aproximações” publicado na Revista de Ciências Humanas da URI, v. II de 2005 apresentamos diversas concepções de letramento, já que não se pode falar em um conceito único, pois seu sentido não é unânime entre os estudiosos do assunto.

complexo do que o domínio da habilidade de leitura e escrita, é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita que implica a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos. Ao pensar o letramento de jovens e adultos na cidade educadora, aproximamo-nos do pensamento de Kleimann (1995) que conceitua letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Para a autora supracitada, o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita e da escola – principal agência de letramento – que se preocupa apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização. Considera a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho como outras agências de letramento.

Retomamos as questões levantadas anteriormente, e fazemos alguns apontamentos, que não se pretendem respostas, mas contribuições reflexivas.

Se tudo é educativo, o que é específico da educação formal de adultos? Que ações educativas são pertinentes nesta complexidade? Qual o papel do educador? À educação formal de adultos, na escola ou nos demais espaços educativos cabe integrar as demais dimensões não-formais e informais estabelecendo parcerias, trabalhando em rede, não apenas no sentido de trazer, incluir as diferentes experiências na educação formal, mas o inverso, principalmente, o movimento de ir até, vivenciar, conquistar espaços públicos – bibliotecas, museus, ruas, praças, parques, outras escolas – e privados – Universidades, cinemas, empresas e demais itinerários dos educandos - inclusive, sistematizando as experiências.

Freire tem como um de seus pressupostos a importância do espaço em que se realiza a situação educativa, considerando o espaço um prolongamento dos sujeitos: “Não há corpo vivo sem trocar experiências com seu espaço” (FREIRE, 1994, p. 158).

Ao educador de jovens e adultos compete anunciar a *pedagogização da sociedade*⁵ e coordenar essas ações, pois a diretividade da prática educativa implica a sua sensibilidade e comprometimento em relação às questões da educação e da políti-

⁵ Libâneo (1998) nomeia a diversidade educativa em vários setores da sociedade como fenômeno da “pedagogização da sociedade”.

ca. Freire considera evidente que a própria natureza da educação implica diretividade, mesmo sendo ambos, educador e educandos, sujeitos do processo de conhecer, esta condição não os iguala. “O fato de serem sujeitos da prática não anula a especificidade de cada um. Um é sujeito do ato de ensinar, outros, sujeitos do ato de aprender. Um aprende ao ensinar; os outros, ensinam ao aprender” (FREIRE, 1994, p. 162).

Como atingir os jovens e adultos que não se aproximam de grupos de alfabetização e letramento? Especificamente, como a cidade educadora contribui no processo de letramento desses sujeitos?

Rogers (2001) critica os apelos exagerados à participação dos adultos nos programas de alfabetização, no que se refere à insistência dos educadores da importância do aprender ler e escrever quando eles não desejam, exagerando-se tanto as vantagens de ser alfabetizado quanto as desvantagens de ser analfabeto. Faz referências, então, a algumas experiências de alfabetização que não acontecem em salas de aulas, mas no contato com as pessoas, em diferentes espaços:

Dos estratégias principales que se están sometiendo a prueba:

- La alfabetización viene en segundo lugar: [. . .] sostiene que las tareas de desarrollo vienen primero y – si el grupo desea aprender a leer y escribir durante esta etapa – la alfabetización puede basarse en las labores de desarrollo empleando el material escrito propio de esas actividades. [. . .] viene al caso recordar que – a diferencia de los niños – los adultos aprenden realizando su trabajo real, y no por medio de un enfoque basado en la sala de clases y en libros de texto, seguido del uso real.

- La segunda estrategia – que está siendo debatida, pero aún no se aplica – consiste en crear un servicio de extensión de la alfabetización para las personas que viven en las comunidades [. . .] En Nigeria, se abrió un puesto de alfabetización en un mercado : el objetivo es que los ‘clientes’ acudan en busca de ayuda para realizar tareas que requieren saber leer y escribir. [. . .] Los dependientes del puesto no

les hacen el trabajo a los 'clientes', sino que les ayudan a realizarlo para que así adquieran aptitudes de alfabetización por medio de la práctica. (ROGERS, 2001, p. 33-34)

Estes apontamentos de Rogers nos remetem à idéia de uma cidade alfabetizadora, ou melhor, à cidade como um espaço educador onde todos são mestres e aprendizes. Conforme Trilla (1997) a relação entre cidade e educação se dá em três dimensões: a cidade como um contexto de acontecimentos educativos (aprender na cidade); a cidade como agente de educação (aprender da cidade); a cidade como conteúdo educativo (aprender a cidade).

Nessa perspectiva, não é possível restringir a educação de adultos à escola, nem a programas específicos, muito menos entendê-la como alfabetização, somente, nem atribuir à leitura e à escrita valor absoluto. E é possível reafirmar a possibilidade de uma cidade educadora contribuir no processo de letramento dos jovens e adultos, seja no desenvolvimento das tarefas cotidianas e no convívio com os familiares ou nas incursões da vida pública, envolver-se em atividades de trabalho, buscar informações, comunicar-se, relacionar-se, enfim viver a cidade, conforme aponta Moll:

A importância de aprender novas formas para as relações intergeracionais combinando a experiência dos adultos, a sabedoria dos velhos, a curiosidade da infância, a força de vida da juventude. Pensar a vida em seus ciclos e os espaços para todos os ciclos da vida no território urbano. (MOLL, 2002, p.24)

REFERÊNCIAS

Ayuntamiento de Barcelona. **Cartas das Ciudades Educadoras**. Documentos Finales: primer congreso de ciudades educadoras. Barcelona: Ferrer Olsina S.^a, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FILMUS, Daniel. **Escuela y Ciudad Educadora**: uma relação a profundizar. In: Cidades Educadoras. Curitiba, Ed. da UFPr, p. 75-89.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

KLEIMANN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 1998.

MOLL, Jaqueline. **A cidade educadora como possibilidade - apontamentos**. Da escola cidadã a cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre. Prefeitura Municipal/SMED, p. 22-24, 2002.

ROGERS, Alan. **Tendências contemporâneas em el área de la educación de adultos desde una perspectiva internacional**. Educación de Adultos y desarrollo. Bonn, Alemanha, n. 56, 2001.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Estudos sobre Juventude em Educação**. Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte, n. 5/6, maio/dez. 1997.

TRILLA, Jaume Bernet. **Cidades educadoras**: bases conceptuales. Cidades Educadoras. Curitiba: Ed. Da UFPr, p. 13-34, 1997.

Recebido em abril de 2006
Aprovado em junho de 2006