



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES – FICS
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ROSSIMARA INÊS FERREIRA DA CUNHA

**OS SENTIDOS DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO PARA O
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

ASSUNÇÃO / PARAGUAI

2017



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES – FICS
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ROSSIMARA INÊS FERREIRA DA CUNHA

**OS SENTIDOS DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO PARA O
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

ASSUNÇÃO / PARAGUAI

2017

ROSSIMARA INÊS FERREIRA DA CUNHA

**OS SENTIDOS DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO PARA O
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada à Facultad Interamericana de Ciências Sociales – FICS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Alves Ferreira.

ASSUNÇÃO / PARAGUAI

2017

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:**

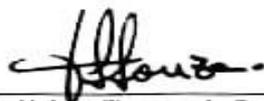
ROSSIMARA INÊS FERREIRA DA CUNHA

**OS SENTIDOS DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO PARA O
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

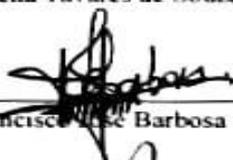
**COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ORIENTADOR

COMISSÃO EXAMINADORA



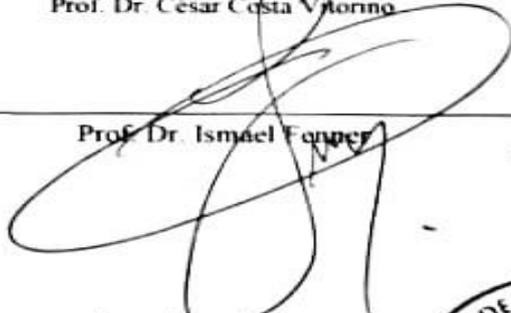
Prof. Dra. Helena Tavares de Souza



Prof. Dr. Francisco José Barbosa



Prof. Dr. César Costa Vitorino



Prof. Dr. Ismael Fenner

Asunción - Paraguay
2019



Dedico este trabalho a meus pais Pedro e Zuleica, eternos incentivadores na minha busca pelo conhecimento, reconhecendo meu empenho na caminhada para realização de meus sonhos.

A meus filhos Pedro Henrique e Karen Cuzco, afeto sem os quais a minha vida não teria sentido, por me apoiarem e me ajudarem em todos os momentos da minha existência.

A meu esposo, Raimundo Dias, pelo carinho, estímulo, cumplicidade, compreensão e parceria em todos os momentos, principalmente nas infinitas escutas, nas horas mais difíceis, sempre a me incentivar neste meu caminhar para fazer-me Mestre em Educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Mestre dos mestres, a quem peço sabedoria, em todos os momentos, no exercício de minha profissão, sempre pautada nos preceitos éticos e morais, que tanto dignificam a pessoa humana.

Aos meus irmãos, Roberto, Bete, Lena e Rosa, por serem cúmplices na minha curiosidade sobre a existência humana.

Aos meus sobrinhos, Andreia, Filipe, Larissa, Luciana, Roberta(Bel), Ricardo e Zuleica e a minha nora Iryna, pelo respeito, palavras de incentivo e pelas longas conversas com Bel em prol da partilha dos saberes.

À Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira, pela presença carinhosa, amiga, que acolheu meu projeto e, principalmente, pela orientação com sabedoria, de forma competente e cuidadosa, que possibilitou a realização desta dissertação.

Aos professores do Mestrado, que me despertaram para novos horizontes epistemológicos e apontaram, a partir dos seus ensinamentos, a direção teórica para a realização deste trabalho.

A Dr. Ismael Fenner, por viabilizar o curso, pelo apoio, compreensão e sabedoria para resolução de todas as questões, sempre com tranquilidade e paciência para nos acolher.

À Telma, companheira de todas as horas, sempre pronta a nos escutar e incentivar quando necessário. Pela compreensão, apoio, solidariedade, carinho e eficiência para mediar e, ou solucionar todas as questões e anseios por nós manifestados.

Às colegas do curso de Mestrado, que participaram comigo de momentos difíceis e prazerosos, de trocas intensas, aprendizados e observações brilhantes, em especial a minha mais que amiga, irmã, companheira, Cristina, por me informar sobre o curso, pela troca de saberes, amizade e apoio em todos os momentos.

Às colegas, professoras da EJA, pela solidariedade em responder aos questionários, trazendo de maneira competente seus aportes teóricos relacionados às suas práticas pedagógicas de forma clara, servindo como parâmetro para análises dos resultados norteadores desta pesquisa.

A Fátima, (Pretinha), pela amizade, carinho, competência e solidariedade, na digitação, revisão e outras ajudas designadas com afeto e eficiência.

A todos os sujeitos pelos quais não conseguiria trazer os nomes, pois estavam nos vários espaços onde circulei durante o curso de Mestrado, a todas essas pessoas, onde quer que estejam, meu muito OBRIGADA.

“Suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam”.

Rubem Alves

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo geral de compreender como os professores da EJA concebem os sentidos do Letramento e da Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, propõe-se a refletir sobre os pressupostos teóricos do que seja alfabetizar e letrar, sistematizando essas teorias para viabilizar um ensino-aprendizagem que tenha função na vida do sujeito, permitindo sua inserção social a partir da apropriação da leitura e da escrita. Nesta perspectiva, enfoca os conceitos e divergências sobre Alfabetização e Letramento na concepção das autoras: Mary Kato (1986), Leda Tfouni (1995), Ângela Kleiman (1995), Roxane Rojo (1998) e Magda Soares (2003), dentre outros. Esta é pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, cuja questão norteadora de estudo enfocou a seguinte problemática: “O que dizem os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre o Letramento e a Alfabetização?”. Para a coleta das informações foi aplicado um questionário com perguntas abertas a 05 (cinco) professores efetivos da Educação de Jovens e Adultos, da rede pública de ensino da cidade de Salvador-BA. Os resultados discutidos neste estudo, com base na técnica de análise interpretativa, indicam que é possível uma prática diferenciada na EJA, por meio das propostas metodológicas de Paulo Freire, educador preocupado com a alfabetização na idade adulta que inovou o ensino da leitura e da escrita com um método de educação pautado no diálogo entre educador e educando. Conclui-se que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva abordada neste trabalho, exige que a educação se torne, efetivamente, um instrumento de transformação humana.

Palavras-Chave: Alfabetizar. Letrar. Educação. Jovens. Adultos.

ABSTRACT

This research has the general objective of understanding how the EJA teachers conceive the meanings of Literacy and Literacy in the Education of Young and Adults (EJA). In this way, it is proposed to reflect on the theoretical presuppositions of what is to be literate and literate, systematizing these theories to enable a teaching-learning that has a function in the life of the subject, allowing its social insertion from the appropriation of reading and writing. In this perspective, she focuses on concepts and divergences on literacy and literacy in the authors' conception: Mary Kato (1986), Leda Tfouni (1995), Ângela Kleiman (1995), Roxane Rojo (1998) and Magda Soares (2003). This is an exploratory research with a qualitative approach, whose guiding question of study focused on the following problem: "What do the teachers of Youth and Adult Education (EJA) say about Literacy and Literacy?". For the information collection, a questionnaire was applied with questions open to 05 (five) effective teachers of Youth and Adult Education, of the public school system of the city of Salvador-BA. The results discussed in this study, based on the technique of interpretive analysis, indicate that a differentiated practice in EJA is possible, through the methodological proposals of Paulo Freire, an educator concerned with adult literacy who innovated the teaching of reading and writing with a method of education based on the dialogue between educator and student. It is concluded that the teaching and learning of reading and writing in Youth and Adult Education, from the perspective approached in this work, requires that education becomes, effectively, an instrument of human transformation.

Keywords: Literacy. Letter R. Education. Young. Adults.

LISTA DE SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
DF	Distrito Federal
EJA	Educação De Jovens E Adultos
ICAE	Conselho Internacional de Educação de Adultos
IPF	Instituto Paulo Freire
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MCP	Movimento de Cultura Popular
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NUPE	Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC/MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RS	Rio Grande do Sul
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SME	Secretaria Municipal de Educação de Natal
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Sexo dos educadores entrevistados.....	63
GRÁFICO 2: Idade dos educadores entre 40 e 59 anos.....	64
GRÁFICO 3: Nível de escolaridade.....	65
GRÁFICO 4: Tempo como professor da EJA.....	66
GRÁFICO 5: Tempo de Aprendizagem (TAP).....	67
GRÁFICO 6: Realização de disciplina específica para ser professor na EJA.....	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 – A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	
2.1 Brasil Colônia (1500–1822).....	17
2.2 Brasil Império (1822–1889).....	19
2.3 Brasil República (1889–até os dias atuais).....	20
2.4 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	23
2.5 Campanhas de Alfabetização de Adultos.....	27
2.6 Programas federais voltados para a alfabetização de jovens e adultos.....	33
2.7 A Proposta de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire.....	34
2.8 A participação do Brasil nas Confinteas.....	39
3 – LETRAMENTO E ALFABETISMO	
3.1 Conceitos e divergências sobre Letramento e Alfabetismo.....	45
3.2 A escrita ao longo do tempo.....	50
3.3 A apropriação da leitura e da escrita na EJA.....	53
3.4 A prática pedagógica da leitura e da escrita.....	57
4 – METODOLOGIA	
4.1 Sujeitos da pesquisa.....	60
4.2 Métodos e procedimentos técnicos.....	60
5 – ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS NA PESQUISA	
5.1 Perfil dos educadores da EJA.....	63
5.2 Alfabetizar e letrar na perspectiva dos educadores da EJA.....	70
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	88
APÊNDICE A: Questionário aplicado aos professores da EJA	
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	

1 INTRODUÇÃO

O analfabetismo entre adultos constitui um problema social que preocupa todas as nações. Neste sentido, um relatório divulgado no dia 29 de janeiro de 2014, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo estudo avaliou a situação de 150 países, aponta que o Brasil aparece em 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos. São cerca de 14 milhões de pessoas.

A crise na aprendizagem, como se pode perceber, não é só no Brasil, mas mundial. Para a UNESCO, o problema está relacionado com a má qualidade da educação, com a falta de atrativos nas aulas e de treinamento adequado para os professores.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão federal que cuida exclusivamente das políticas e ações educacionais, trabalha intensivamente para mudar esse cenário. Por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o governo desenvolve, desde 2003, ações para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O ciclo atual do programa, iniciado em 2015, aponta que 167.971 brasileiros estão sendo alfabetizados. (BRASIL, 2016).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), principais documentos que regem a educação no país, trazem a escola como um espaço multicultural e, como tal, deve se pautar num ensino plural e justo, abrangendo as diversidades, fazendo com que o aluno se veja representado positivamente tanto nos materiais didáticos, quanto nas falas e comportamentos de colegas e professores. (BRASIL, 2000) Esses documentos apresentam, também, a sala de aula como um ambiente em que se deva propiciar questionamentos relacionados à realidade social e dos alunos. Entretanto, a escola e, conseqüentemente, o professor continuam ignorando tais temas e tratamentos. (MOITA LOPES, 2010).

No Brasil, as discussões sobre Letramento e Alfabetização segundo Silva (2011) foram principiadas com autoras, como: Mary Kato (1986), Leda Tfouni (1995), Ângela Kleiman (1995), Roxane Rojo (1998) e Magda Soares (2003), entre outros. Na opinião destas pesquisadoras, aceitar o desafio de desenvolver em sala de aula experiências e métodos didáticos inovadores visando ao letramento crítico é um dos principais objetivos do Multiletramento na escola. Essas propostas desafiantes de

ensino de Língua Portuguesa voltadas para a leitura crítica, análise e produção de textos enfocam gêneros discursivos, inclusive aqueles veiculados em ambientes digitais. Com o uso intensificado da escrita e da leitura, presentes nas novas tecnologias da informação e da comunicação, os estudos do letramento ganharam maior enfoque e divulgação.

Considerando tais proposições, elege-se como questão norteadora deste estudo, a seguinte problemática: “O que dizem os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre o Letramento e a Alfabetização?”.

Promover com sucesso a alfabetização de jovens e adultos e superar o analfabetismo são desafios que o Brasil ainda está distante de equacionar, e constituem problemáticas que os governos e a sociedade devem enfrentar permanentemente. Neste contexto, enquanto aluna mestranda e consciente de minha participação neste desafio de superação do analfabetismo, elaborei a presente Dissertação de Mestrado fazendo uma abordagem sobre “O Letramento e a Alfabetização: Olhares e dizeres dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

Quando iniciei minha graduação investi na minha formação profissional, realizando leituras, participando de pesquisas sobre a educação infantil, e de estudos sobre como trabalhar com educação sexual desde as séries iniciais. Também participei de programas para alfabetizar adultos, como o Programa de Alfabetização para os servidores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ocasião em que iniciei minha reflexão crítica sobre a forma como se dá a aprendizagem na fase adulta.

Comecei a fazer investimentos sistemáticos referentes à educação de jovens e adultos. Participei também do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão (NUPE), um núcleo que trabalhava com crianças com dificuldades de aprendizagem. Essas experiências me condicionaram a buscar investigação e conhecimentos e a participar de uma seleção de bolsa de pesquisa na UFBA, na qual fui contemplada.

Nesse interim, desenvolvi um trabalho no núcleo de pesquisa do Instituto de Biologia, em decorrência de uma disciplina chamada Biologia Aplicada à Educação, que analisava a possibilidade da implantação da Educação Sexual desde as séries iniciais. Levei esta temática para a pesquisa como bolsista. A partir daí, apresentei este trabalho em seminários estudantis de pesquisa e em congressos.

Após participar dessa pesquisa, fiz um concurso para monitoria da disciplina de Supervisão Escolar. Fui aprovada e pude vivenciar novas experiências interes-

santes e enriquecedoras para a minha prática no contexto da educação. Nessa ocasião, tive a oportunidade de participar de outros estudos e pesquisas, realizando uma pós-graduação sobre Supervisão Escolar.

Assim, dei continuidade a minha trajetória profissional com crianças, sempre refletindo sobre como elas aprendem. Tive a oportunidade de participar de uma pesquisa para avaliar a possibilidade de desenvolver um trabalho com crianças e adolescentes de rua, excluídos do meio social, na cidade de Salvador. Aprovado o projeto, eu me apaixonei por esta problemática e me envolvi inteiramente, trabalhando com essa clientela. A partir daí, imergi nas reflexões sobre aprendizagem de crianças e jovens em defasagem idade série.

Pensar no desafio de alfabetizar, sempre que me deparava com sujeitos analfabetos, era instigante. Quando comecei a trabalhar como alfabetizadora, passei a refletir sobre como ocorre o processo de ler e escrever para os jovens que não se alfabetizaram na idade certa e como desenvolver estratégias que facilitassem a aprendizagem destes.

Essas indagações me induziram a extrapolar a leitura dos livros e pude dialogar com alguns autores, durante o meu processo de formação continuada, a exemplo do grande educador Paulo Freire, com quem pude ampliar minha visão crítica de mundo. E foi a partir daí que veio a motivação para buscar aprofundar a temática e analisar como se dá o processo de aprendizagem de jovens. Passei a criar jogos e atividades que fizessem sentido para esses jovens, buscando suas histórias de vida, seu cotidiano, suas experiências, para dar mais significado a essa construção de conhecimentos.

Após esse processo de trabalho entre a ong e uma escola particular, ingressei na rede municipal de Salvador e continuei minha trajetória, agora com crianças e também com alunos da EJA. Foram essas experiências pedagógicas que me levaram a desencadear esse estudo sobre os sentidos do Letramento e da Alfabetização para os professores da EJA, pois também sou professora nesta escola onde apliquei os questionários que subsidiaram os resultados desta pesquisa.

Desde então, venho refletindo e buscando revigorar minhas estratégias como alfabetizadora para melhor mediar o processo de ensino e aprendizagem e assim contribuir para o sucesso e promoção de meus alunos.

Ante o exposto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como os professores da EJA concebem os sentidos do Letramento e da Alfabetização na

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os objetivos específicos são: fazer um levantamento bibliográfico acerca do Letramento e Alfabetização na EJA; identificar os sentidos produzidos pelos professores da EJA sobre Alfabetização e Letramento; analisar os sentidos produzidos pelos professores da EJA sobre Alfabetização e Letramento.

Esta pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, consta dos seguintes tópicos: 1 – Introdução: apresenta todo o delineamento da pesquisa; 2 – História da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: aborda o histórico da alfabetização de jovens e adultos, desde o período do Brasil colônia até os dias atuais; 3 - Letramento e Alfabetismo: discute os conceitos sobre alfabetização e letramento na concepção de vários estudiosos do assunto; enfoca o surgimento da escrita; comenta sobre a apropriação da leitura e da escrita e suas práticas sociais; reflete sobre a prática pedagógica da leitura e da escrita na EJA; 4 – Metodologia: aponta os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar o objetivo proposto na pesquisa; 5 – Análise das Informações Produzidas na Pesquisa: analisa os sentidos do letramento para os educadores da EJA; 6 – Considerações Finais: conclui com o que foi possível apreender a respeito do tema abordado; além das Referências Bibliográficas e Apêndices.

2 – A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O presente Capítulo faz uma abordagem à história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Neste contexto, discorre sobre a situação da população brasileira em relação ao seu elevado índice de analfabetismo, enfocando as campanhas, movimentos populares, Confinteas, e outras ações implementadas para amenizar este grave problema social que, ainda hoje, existe nos anais da história do país. Ressalta-se, sobretudo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade da Educação Básica, no sentido de aprender os processos de alfabetismo e letramento trabalhados com essa clientela que não teve acesso à educação em tempo hábil.

Comenta-se, sobretudo, acerca da proposta de alfabetização para adultos idealizada por Paulo Freire. A referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico foi dada por este educador, que teve um papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, destacando a importância da participação do povo na vida pública nacional. Por meio da educação popular, organizou-se um trabalho que levasse em conta a realidade dos alunos, com renovação de métodos e processos educativos.

2.1 Brasil Colônia (1500–1822)

A educação de jovens e adultos, segundo Galvão e Soares (2004), existe desde o período colonial, sendo realizada pelos jesuítas que aprenderam a língua dos indígenas para catequizar e educar esse grupo. Pode-se dizer que a mesma ocorria juntamente com a educação e catequese das crianças indígenas. É interessante ressaltar que durante o período da colonização não havia nenhuma preocupação em institucionalizar a escola.

Desde que se iniciaram os “movimentos” para ensinar jovens e adultos no Brasil, muitos já foram favorecidos, segundo afirmam Lopes e Sousa (2010, p. 3):

Inicialmente, a alfabetização de adultos para os colonizadores tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

Considerando a história da educação brasileira, desde o período colonial,

pode-se perceber que os adultos iniciaram seu processo de alfabetização através da Companhia de Jesus (em latim: *Societas Iesu*, S. J.), ordem religiosa fundada em 1534, cujos membros conhecidos como jesuítas tinham a função de catequizar e alfabetizar na Língua Portuguesa, os indígenas que viviam na colônia brasileira.

A educação de jovens e adultos, no entanto, é relegada com a saída dos jesuítas do Brasil, em 1759. Sendo assim, a educação brasileira passa a ser restringida à elite, classe que detinha maior poder aquisitivo. Neste momento, excluía-se os indígenas e os negros, tornando-se assim a educação um privilégio para as classes dominantes.

Os jesuítas priorizavam o trabalho educativo com as crianças porque acreditavam que estas seriam a nova geração católica e poderiam ser agentes multiplicadores diante de seu grupo, em detrimento da educação dos adultos que já eram cheios de vícios e paixões bárbaras.

Ainda de acordo com Galvão e Soares (2004), nesse período da História do Brasil Colonial (1500-1822), apesar da intensa mobilização dos jesuítas em educar crianças e adultos, não há indícios nem registros de educação/alfabetização de mulheres, independente de qual grupo pertenciam. Percebe-se na declaração desses autores que a mulher brasileira, à época, sofria descaso e discriminação nos processos educativos da história do país.

Ante o descaso com a educação, grupos de trabalhadores e ex escravos semialfabetizados ou alfabetizados formaram redes de aprendizagem que promoviam leituras e aulas noturnas para o ensino das primeiras letras, como foi o caso de Isidoro de Santa Clara, em 1830, em Pernambuco que constituiu – através de sua iniciativa de alfabetizar seus colegas de trabalho – a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais, mais tarde nomeada de Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco.

Os intelectuais e membros da elite também não se mantiveram silenciados diante da “ignorância” e “incapacidade” do povo analfabeto, pois acreditavam que a educação “regeneraria” a massa de pobres brancos, negros livres, libertos e até escravos, e a mesma “iluminaria” esse grupo e “elevaria a cidade ao plano intelectual”. Com esse objetivo educacional, foram criadas a escola noturna em Pelotas – RS, pelos intelectuais membros da Biblioteca Pública Pelotense; e a turma de aula noturna do Clube Literário São Bento, em Pernambuco.

Essa nova concepção de alfabetizar a massa acaba por influenciar,

negativamente, o direito ao voto que, até então, não considerava o nível de escolaridade como instrumento de negação desse direito, que já pertencia à minoria econômica e socialmente privilegiada (GALVÃO; SOARES, 2004). Percebe-se na fala deste autor, que desde os primórdios da história do Brasil, as classes menos favorecidas já sofriam processos de discriminação, fato que ainda hoje se constata nos mais diversos setores da sociedade.

2.2 Brasil Império (1822–1889)

No período imperial (1822-1889), a preocupação com o elevado índice de analfabetismo era notável no Brasil, por isso foi formulada a instrução para jovens e adultos das denominadas “camadas inferiores da sociedade”. Um dos objetivos dessa instrução era a civilização desse grupo, principalmente na área urbana, e a correção da dicção, considerada “errônea”, através das aulas de língua materna.

Com o advento da Constituição de 1824, a primeira constituição brasileira, outorgada pelo imperador D. Pedro I, fica assegurado o direito à educação primária gratuita a todos os cidadãos, sob forte influência europeia. Entretanto, essa determinação legal ficou apenas no papel.

O Ato Adicional de 1834¹ estabeleceu um conjunto de mudanças que afetaram diretamente as diretrizes da Constituição de 1824. Foi designado para jovens e adultos, em especial, a Instituição Primária e Secundária, de responsabilidade das Províncias, que a partir de então, tinham autonomia para se organizar ao seu modo. Vale lembrar que a educação de jovens e adultos era tida como um ato de caridade das pessoas letradas, não sendo vista como direito, mas sim, como ato de solidariedade.

O primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado durante o Império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Essa mesma proporção de analfabetos foi encontrada pelo censo realizado em 1890, após a proclamação da República. (BRASIL, 2008, p. 24).

Em 1881, foi instituído o voto, restrito apenas às pessoas alfabetizadas,

¹ O Ato Adicional foi o marco que desencadeou uma vasta discussão entre centralização e descentralização no Brasil imperial, principalmente no campo educacional. Quem teria o poder de legislar sobre educação? A quem caberia a tarefa de organizar a instrução pública? Ao governo geral ou às províncias? Foram questões que esquentaram as discussões entre políticos, administradores, professores e intelectuais. (CASTANHA, 2006, p. 171).

ocorrendo aí um preconceito sobre a pessoa analfabeta, excluindo-a e reduzindo-a a uma condição de incapaz. Essa situação foi piorando ao longo dos anos, passando o voto a ser restrito a pessoas letradas e com posses, o que era uma minoria.

Para garantir a especificidade da instrução de jovens e adultos e a civilização das camadas inferiores, a escolha de conteúdos era diferenciada em relação à instrução das crianças e em relação ao gênero (homem/mulher). Na instrução dos adultos havia a leitura explicada da constituição do império e suas principais leis, das leis da guarda nacional e do código criminal.

Quando havia aulas para as mulheres, pois as turmas eram separadas por gênero (turmas de homens/ turmas de mulheres), acrescentava-se ainda aulas sobre prendas domésticas, noções de higiene, cálculos de contabilidade doméstica e deveres das mulheres na família (GALVÃO; SOARES, 2004).

As aulas, institucionalizadas para adultos tinham um caráter filantrópico e missionário, pois apesar de serem garantidas em alguns estabelecimentos determinados pelo governo (ex: escolas noturnas na capital, escolas dominicais, casa de detenção) podiam ser ministradas por professores, que já davam aula durante o dia, em suas casas sem ganhar nada a mais por isso.

Além da instrução formal houve, nesse período, várias experiências informais de educação de adultos. Os escravos negros com atividades nos centros urbanos, e os escravos da igreja tiveram contato com textos e leituras orais, por brancos, que promoviam a memorização e o reconhecimento posterior do texto memorizado, promovendo assim a alfabetização e o aprendizado da leitura e escrita tão necessárias para esse grupo conquistar direitos civis (GALVÃO; SOARES, 2004).

É interessantes ressaltar que pouco foi realizado nesse período, devido principalmente à concepção da cidadania considerada apenas como direito das elites econômicas.

2.3 Brasil República (1889 – até os dias atuais)

No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como vergonha nacional e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos po-

bres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas.

No início do século XX, iniciou-se uma mobilização para acabar com o analfabetismo. Criou-se então a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, instituição fundada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 7 de setembro de 1915.

A década de 1930 caracterizou-se, no Brasil, pela perda da hegemonia pelos latifundiários cafeicultores e pela emergência da burguesia industrial brasileira. Houve uma nova configuração da acumulação de capital no País, quando foram implantadas as primeiras indústrias de bens de produção.

As políticas públicas educacionais só se efetivaram a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho. Segundo Galvão e Soares (2004) o supletivo surge nessa época com grande força, porém, esse período é marcado por poucas iniciativas governamentais em relação à educação de adultos, à instrução popular. Isso se deve ao Regime do Estado Novo, que suspendeu as eleições diretas e se preocupava mais com as “individualidades construtoras”.

A Constituição de 1934 consolida o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva, inclusive, aos adultos (Art. 150). Apesar dos esforços do governo em erradicar o analfabetismo, o Censo de 1940 mostrou um índice elevadíssimo de analfabetismo adulto. De acordo com Fávero (2004, p. 14), somente nessa época o analfabetismo passa a ser visto como um problema nacional.

Com o término da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), o país entrou em um ritmo de redemocratização, abrindo espaços para muitas lutas e organizações populares. Todos esses fatores pressionaram o governo federal a tomar uma atitude diante desse quadro. A primeira grande campanha contra o analfabetismo adulto no Brasil estrutura-se no início da década de 1940. As campanhas de Educação de Jovens e Adultos ganharam força nessa época, devido à necessidade de aumentar a produção econômica e fortalecer as bases eleitorais dos partidos.

As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)

A partir das décadas de 1950, a EJA foi sendo concebida como forma diferenciada do ensino regular e, de acordo com Freire (1988) assumiu concepções e

práticas construídas que viam o jovem e adulto como sujeitos da própria aprendizagem. Pouco, porém, foi realizado nesse período no sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população. Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado.

Assistiram-se no período a duas outras campanhas que obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958. No final dos anos 50, inúmeras críticas foram dirigidas a essas campanhas, devido ao caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional.

Na década de 1960, cresceram as ideias de educação popular, juntamente com a democratização do ensino. A alfabetização de adultos compôs as estratégias de ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar. A efervescência político social do período compôs o cenário propício à experimentação de novas práticas de alfabetização e animação socioculturais desenvolvidas pelos movimentos de educação e cultura popular, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire.

Diante das mudanças econômicas, começa-se a pensar em propostas de mudanças para a educação, surgindo então, os ideais da Escola Nova e, posteriormente, a Pedagogia de Paulo Freire, juntamente com os movimentos sociais.

Programas empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados na ação política foram: o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), fundado em 21 de março de 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME); e os Centros Populares de Cultura (CPC), órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Em 1964, o governo federal passou a apoiar e coordenar as iniciativas de Paulo Freire, com o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, do Ministério da Educação.

O golpe militar de 1964 interrompeu os preparativos para o início das ações do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que o educador pernambucano Paulo Freire coordenava a convite do governo. A repressão que se abateu sobre os movimentos de educação popular acabou levando Freire ao exílio, onde escreveu as primeiras obras que o tornariam conhecido em todo o mundo.

O supletivo, que foi iniciado na década de 1930, só foi regulamentado quarenta e um anos mais tarde com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1971, em pleno regime militar. Apesar da regulamentação na LDB/71 as características e princípios do ensino supletivo só foram explicitados no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) quase um ano depois. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

A década de 1990 também é marcada pela expansão das pesquisas na área da alfabetização, e essas pesquisas, conseqüentemente, influenciaram o campo da EJA. As contribuições de Emília Ferreiro e as discussões sobre o Construtivismo sócio-histórico vão aos poucos tomando lugar no cenário educacional, nas universidades e nas redes públicas de ensino, de modo que não é mais tranquilo falar em alfabetização a partir de modelos analítico-sintéticos, como se fazia anteriormente.

Diante da existência de quase 800 milhões de jovens e adultos no mundo que são analfabetos (dois terços dos quais são mulheres), a 56ª sessão da Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2001 adotou a resolução que proclamou a Década da Alfabetização 2003-2012, estabelecendo no ano seguinte um Plano de Ação cuja coordenação foi entregue à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

O Plano adota uma visão renovada da alfabetização, enfocando as metas do Fórum Mundial de Educação (DACAR, SENEGAL, 2000), relativas à satisfação das necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, que incluem a redução do analfabetismo em 50% e a eliminação das disparidades entre mulheres e homens no acesso à educação básica de qualidade e às oportunidades de educação ao longo da vida.

2.4 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) assemelha-se à história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Teve início na década de 1980

através de campanhas contra o analfabetismo, que, à época, representava uns dos grandes problemas sociais do país.

O Artigo 208 da Constituição Federal (CF) de 1988 constitui uma grande conquista da EJA no campo legal, sobretudo no seu inciso I, quando assim estabelece: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Entretanto, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) que a Educação de Jovens e Adultos irá se constituir como modalidade de Educação Básica. Assim, a LDB regulamenta a EJA, conforme se constata no seu Capítulo II, Seção V:

Art. 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.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p.13).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um programa do governo que nasceu da necessidade de oferecer uma melhor chance para pessoas que, por qualquer motivo, não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio na idade apropriada, ou seja, a EJA foi criada com a finalidade de reverter a situação de milhares de jovens e adultos que não conseguiram ou não tiveram acesso à educação básica no período regular ou em tempo adequado.

Surge como uma ação de estímulo aos jovens e adultos, proporcionando seu regresso à sala de aula. Esta modalidade de ensino respeita as características desse alunado, dando oportunidades educacionais adequadas em relação a seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames próprios.

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pela

Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, a EJA possui três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora refere-se à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade e ao reconhecimento da igualdade ontológica² de todo e qualquer ser humano de acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Para tanto, é necessário um modelo pedagógico que crie situações pedagógicas que satisfaçam às necessidades de aprendizagem específicas dos alunos jovens e adultos.

A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilitarão aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Nesta linha, a Educação de Jovens e Adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens e adultos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas formas do trabalho e da cultura.

A função qualificadora é aquela considerada permanente, e, mais que uma função, é o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos. Refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

A EJA sempre foi vista por muitos como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância ou aqueles que por algum motivo tiveram de abandonar a escola. Felizmente, o conceito vem mudando e, agora, inclui-se também a preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

No final da Segunda Guerra Mundial, conflito militar global que durou de 1939 a 1945, envolvendo a maioria das nações do mundo, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que implementou diversas ações de educação no contexto internacional.

Considerando os desafios apresentados por um mundo em rápida transformação, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (*International*

² A igualdade ontológica baseia-se no Direito Natural e na ideia de igualdade natural entre os seres humanos. Significa que todos os seres humanos têm uma dignidade igual no ato de nascimento.

Commission on Education for the Twenty-first Century) elaborou um Relatório para a UNESCO, apresentando quatro pilares que fundamentam a Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e aprender a ser.

Acompanhando essas evoluções, e na tentativa de cumprir, efetivamente, com esses fundamentos da Educação, a EJA também tem passado por várias modificações no seu processo de alfabetização, como afirma Pereira:

Na busca de fazer uma alfabetização de adultos que leve, efetivamente, ao domínio da linguagem escrita e não só de tecnologias e buscando inserir, de modo mais completo, o jovem o adulto no mundo da escrita, as experiências tomam consistências diferentes e vão construindo novos paradigmas. (2005, p. 22).

Com isto, percebe-se que o primordial é a inclusão social do jovem ou do adulto na sociedade letrada e não colocá-los como indivíduos isolados no processo educativo.

Em meados da década de 1980, surge o letramento que vem nos mostrar uma nova concepção de prática da oralidade e da escrita. Existem várias discussões em torno do letramento e, neste estudo, busca-se uma proposta que enfatize a EJA. A este respeito, Pereira declara:

Sendo assim, de acordo com esse modelo, deve-se falar não em letramento, mas em letramentos, porque, dadas as condições políticas, sociais, culturais, econômicas e pessoais diferenciadas de aquisição e de uso da língua escrita, o estado ou condição das pessoas também será diferente. (2005, p. 24).

As reflexões sobre letramento, como se pode observar, vão além de um mero processo de aprendizagem, dando perspectivas de o indivíduo rever sua forma de estar no mundo como educando e cidadão.

Acredita-se que, no cerne da problematização em relação ao letramento e à alfabetização na Educação de Jovens e Adultos está a falta de vivência dos professores no cotidiano dos educandos. Ressalta-se que esta prática requer muitas discussões e estudos, assim, afirma Pereira:

No que diz respeito ao professor, essas condições têm a ver com sua formação, com a percepção de si mesmo e de seu papel na escola, com sua interação em relação ao conhecimento, aos alunos, ao espaço da sala de aula etc. (2005, p. 25).

O papel do educador, enquanto sujeito motivador do processo de ensino e aprendizagem, é de fundamental importância para ajudar jovens e adultos a alcançar melhores resultados com a leitura e a escrita na EJA. Entretanto, sabe-se que nesse processo contínuo de aprendizagem leva-se um bom tempo para se obter os resultados esperados. Assim, o tema ora retratado, alfabetizar letrando os alunos da Educação de Jovens e Adultos, requisita uma série de indagações, tais como:

“Como vem sendo trabalhado o processo de escolarização dos jovens e adultos nas iniciativas de alfabetização e/ou letramento?”. “Que enfoque teórico predomina no seio das experiências de EJA, na atualidade?”. “Qual o conhecimento que os educadores de EJA têm da prática do letramento no processo de educação?”. “Qual o alcance da proposta do letramento nas experiências de EJA?”

Todos esses questionamentos servem para que os educadores que trabalham com a EJA façam uma reflexão sobre as suas práticas de Alfabetismo e Letramento.

Além desta concepção de alfabetizar letrando, um novo paradigma vem sendo discutido na educação desses sujeitos: a educação continuada para toda vida, já que esses jovens e adultos estão inseridos em sociedades onde há uma extrema valorização da cultura do conhecimento. Nestas circunstâncias, aprender é um processo contínuo na vida de todo cidadão.

2.5 Campanhas de Alfabetização de Adultos

Historicamente, as campanhas de alfabetização promovidas pelo governo federal surgiram no Brasil com propostas de redução dos elevados índices de analfabetismo que passaram a incomodar os diferentes níveis de governos, desde os anos 1930, quando tiveram início os acelerados processos de industrialização e urbanização do país.

Essas campanhas, abaixo relacionadas, foram lançadas em muitos países periféricos e semiperiféricos após a II Guerra Mundial, incentivadas, principalmente, pela recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), para incentivar, entre outras iniciativas, a realização de programas nacionais de educação de adultos.

- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Na década de 1940, cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país. A primeira grande campanha de educação no final desta década, dirigida predominantemente ao meio rural, foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que teve início em 1947 e se estendeu até 1963.

A CEAA contava com recursos provenientes de organizações públicas e particulares. Buscava-se articular estratégias para mobilizar os diversos setores da so-

cidade brasileira em prol da causa comum de acabar com o analfabetismo no Brasil. Nessa lógica, tentava-se associar o objetivo da campanha à transformação social e ao desenvolvimento do País (FREITAS, 2009, p. 213).

O analfabeto, nesse contexto, era caracterizado como incapaz. Evidenciava-se a distinção entre a pessoa alfabetizada e a analfabeta considerando-as, respectivamente, como capazes e incapazes de participar da sociedade de modo pleno. Os analfabetos eram identificados como marginais, sem capacidade de contribuir para a sociedade. Assim, delineava-se a imagem da “criança grande”, que não conseguia desempenhar suas responsabilidades pessoais, sociais e profissionais de forma competente (FREITAS, 2009, p. 221).

Em 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vinculando a Educação de Adultos à Educação Profissional. Em 1947 aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o slogan: “Ser brasileiro é ser alfabetizado”.

A CEAA se manteve em ascensão até o início da década de 1950 com clima de euforia. Entre 1951 e 1954, ampliaram-se as atividades, mas com resultados inexpressivos. O declínio se evidencia a partir de 1954 e tem seu auge em 1958, quando é organizado o II Congresso de Educação de Adultos, onde se reconhece o fracasso do programa e confirma a escassa eficiência dele na alfabetização de adultos, principalmente na zona rural.

Observa-se que a CEAA apresentava como fundamento político a formação de novos contingentes eleitorais, todavia, sua ação contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no País, mesmo com as críticas no que diz respeito à falta de profundidade no ensino oferecido (PAIVA, 1987).

- Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)

Em 1952, para atender à educação rural, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), tendo como principal instrumento as missões rurais. A campanha indicava o princípio da organização social das comunidades, com objetivo de estimular a entreatajuda da população da zona rural, na busca de solução de problemas locais, bem como a consolidação do trabalho no campo. Para tanto, organizaram-se os Centros Sociais de Comunidade que, dentre as atividades desenvolvidas, promovia a formação de professores leigos.

Eram evidentes as proposições ideológicas do programa, tal como o localismo (a supervalorização dos fenômenos locais). A campanha empregou esforços para a fixação do homem no campo, contudo, eles não foram suficientes para evitar o êxodo rural da década de 1950. Se por um lado o morador do campo vivia numa realidade carente de necessidades básicas como saúde e educação, por outro lado a experiência educacional oferecida nos programas de educação contribuiu, de alguma forma, para o êxodo (LEITE, 1996).

Desse modo, na busca por uma “vida melhor”, o processo de migração do campo para os centros urbanos se intensificou na segunda metade do século XX. O morador do campo procurava encontrar melhores condições de trabalho na cidade, já que a realidade dele era de labuta árdua e pouco remunerada, uma vez que, historicamente, a remuneração dos trabalhadores do campo foi sempre inferior aos ordenados pagos nas cidades.

Os resultados da CNER não foram muito expressivos, não obstante, sua influência se fez de forma marcante. A campanha enfatizava a crença na educação para a promoção de desenvolvimento. Acreditava-se que a educação poderia modificar profundamente a realidade da população, independentemente da real condição econômica das comunidades (PAIVA, 1987).

- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi realizada em 1958 e tinha como característica uma nova etapa nas discussões que envolviam o tema da educação de adultos.

Paiva (1987, p. 213) observa que a Campanha surgiu precisamente no momento em que se iniciava, no país, uma nova fase na educação de adultos: perante o reconhecimento da ineficácia das campanhas anteriores, os educadores mobilizaram-se em busca de novos recursos para o problema do analfabetismo.

Segundo seus organizadores, necessário era rever a simples ação alfabetizadora, pois, os mesmos a avaliavam como insuficiente. No entanto salientavam uma área a que se devia dar prioridade, ou seja, a educação de crianças e jovens, pois segundo suas considerações, a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida.

Esses movimentos buscavam, fundamentalmente, promover a conscientização das massas através da alfabetização e da educação e base. Em virtude dessas

considerações, o analfabetismo não é mais visto como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade que tem como base a injustiça e a desigualdade.

Essa Campanha que se propunha a erradicar o analfabetismo sofreu as dificuldades enfrentadas por todas as campanhas do MEC, até sua extinção, em 1963. De acordo com Stephanou e Bastos (2005, p. 268), essa Campanha apresentava ações dispersas e desarticuladas, realidades presentes em campanhas anteriores e que os projetos que nela foram propostos eram mais uma forma de superação de críticas, subsídios que somados determinaram sua extinção.

Entre 1955 e 1961, com a política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, as campanhas tradicionais de educação de adultos se apresentaram inadequadas à nova conjuntura, em função da pouca eficiência na formação de mão de obra para a indústria.

Ressalta-se que as campanhas de alfabetização de adultos praticamente desapareceram nesse período. Desse modo, em 1958, o presidente Juscelino Kubitschek convocou um Congresso de Educação de Adultos, no entanto, o evento acabou por priorizar os debates acerca da educação primária (FREITAS, 2009).

- Cruzada ABC (AÇÃO BÁSICA CRISTÃ)

Campanha educativa para alfabetização de jovens e adultos realizada de 1966 a 1970, no período do regime militar

A Cruzada ABC foi sustentada por um acordo entre a USAID (United States Agency for Development), o Colégio Agnes Erskine (Recife) e a SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste). A capital pernambucana era o centro de onde as ações irradiavam-se para o Nordeste

Esta Cruzada, com forte influência americana, por meio dos missionários protestantes e dos quadros da Aliança para o Progresso, além de proselitista em sua maneira de ser, contrapunha-se frontalmente ao sistema Paulo Freire, tido como expressão maior da metodologia de alfabetização do início dos anos 60. Com essas características, fez regredir a concepção de educação de adultos aos anos 40 e 50.

A Cruzada ABC não alcançou os objetivos propostos, além disso, tornou-se alvo de muitas críticas. Os profissionais da educação no país recusaram a participar deste movimento o que causou o seu fracasso. Em função de dificuldades financeiras, foi extinta em 1971.

- Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) corroborava com a concepção de que o analfabeto era considerado um sujeito “sem saber”, responsável pelas mazelas da sociedade. Nessa lógica, os não alfabetizados eram culpados pelo próprio analfabetismo, porque não se esforçavam para superar tal condição e representavam um entrave ao desenvolvimento do País, um obstáculo para o progresso.

Desse modo, considerava-se necessária e urgente a busca por uma solução oficial para “sanar esse problema”, conforme destaca Freitag (2005), o novo programa previa atender um grande contingente da população num breve espaço de tempo, com abrangência em todo território nacional. O foco principal era eliminar gradativamente o analfabetismo de adultos de 15 a 35 anos.

O Mobral sucedeu à mobilização observada nos meses anteriores em relação ao problema da educação de adultos. Porém, ele só começou a funcionar efetivamente no ano de 1970. Lançado com ampla divulgação e mobilização pela imprensa falada e escrita, o programa objetivava atingir um grande contingente popular tendo como principal meta erradicar o analfabetismo entre pessoas jovens e adultas.

O programa desenvolveu atividades de alfabetização tanto junto a grupos urbanos como em agrupamentos rurais. Tentou repassar todo um conjunto de ideias que sustentavam o projeto político do governo militar. Ele visou essencialmente à questão econômica e política para a manutenção do regime, com o intuito de promover o aumento e aceleração da produção, porém, inibiu avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora (LEITE, 1996, p.99).

O MOBRAL atingiu aproximadamente 500 mil alunos nos seus quatro primeiros meses de funcionamento. Nessa fase, procurou atender aos anseios populares imediatos. Posteriormente, após um período de experiência, constatou-se a necessidade de expandir e aprofundar a programação educativa. Desse modo, a campanha tinha a pretensão de alcançar 11 milhões de analfabetos até 1971 e extinguir o analfabetismo até 1975 (PAIVA, 1987).

Como programa de alfabetização nacional, o Mobral não foi o primeiro esforço alfabetizador no País, mas, sim, a primeira tentativa de se implantar um movimento que elevaria, minimamente, o nível de qualificação do trabalhador, com caráter ideológico explícito, pois buscava inculcar valores do capitalismo (tal como a ênfase ao consumo). A programação da campanha previa cursos de alfabetização e educação continuada. Para tanto, foi feito um estudo das prioridades educacionais, sociais

e econômicas que o País necessitava para acabar com o analfabetismo. Desse modo, concluiu-se que, inicialmente, o foco deveria ser a população urbana analfabeta, na faixa etária entre 15 a 35 anos (FREITAG, p. 157, 2005).

Como o Mobral não apresentava uma proposta específica para o meio rural, a campanha se limitou na tentativa de “preparar” o homem do campo para ser um cidadão “civilizado”. A partir da ênfase dada aos aspectos urbanos, a campanha não apresentou a preocupação em conter o êxodo rural, ao contrário, serviu como “passaporte” para a vida na cidade.

É possível inferir que o Mobral na zona rural, teve a função de oferecer apenas ensinamentos elementares da escrita e da leitura à sua clientela, uma vez que num contexto de repressão, o projeto político vigente percebeu a necessidade de ocupar o espaço dos movimentos populares anteriores. A proposta do Mobral além de “preparar” aquele trabalhador para atender as demandas capitalistas, também não perdia de vista a manutenção da ordem para a promoção do progresso que o regime militar reforçava.

Portanto, o analfabeto nesse contexto era considerado incapaz e responsabilizado por sua condição. Difundia-se a ideia que este não se esforçava para modificar a sua realidade, assim, com o Mobral, preconizava-se que “todos” tinham condições de ascender por meio da educação, bastava o esforço individual.

Uma das causas do fracasso do Mobral no seu trabalho de alfabetização do jovem e do adulto brasileiros está relacionada aos recursos humanos: o despreparo dos monitores a quem era entregue a tarefa de alfabetizar. Tratava-se de pessoas não capacitadas para o trabalho em educação, que recebiam um “cursinho” de treinamento de como aplicar o material didático fornecido pelo MOBREAL e ensinavam apenas a mecânica da escrita e da leitura, portanto, não alfabetizaram (SAUNER, 2002, p.59).

O Mobral, assim como outros programas de alfabetização de adultos elaborados pelo governo federal, não atingiu seus objetivos, pois, não compreenderam que os projetos de alfabetização de adultos só podem ter êxito caso se enfrente os problemas estruturais da miséria, da fome, do desemprego e da corrupção, que são em boa parte as reais causas do analfabetismo, tornando o Brasil um país extremamente injusto, uma vez que nunca viam a alfabetização como meio de transformação histórica, não valorizando o indivíduo como um ser que apresenta, ao alfabetizar-se, necessidades distintas das crianças.

Pretendia-se simplesmente treinar operários que soubessem ler e escrever, ainda que de forma rudimentar, e que reconhecessem seus deveres, sobretudo, para a manutenção da ordem e da paz do regime.

O governo prometia, com alarde, promover o chamado milagre brasileiro, varrendo o analfabetismo do País em apenas dez anos. O Brasil tinha, em 1970, mais de 18 milhões de adultos analfabetos, o que representava 33,6% da população com mais de 15 anos. O Mobral durou 15 anos - foi extinto em 25 de novembro de 1985 pelo presidente José Sarney - e se transformou num dos maiores fracassos educacionais da história do Brasil. Diplomou apenas 15 milhões dos 40 milhões de brasileiros que passaram pelas suas salas, diminuindo em apenas 2,7% o índice de analfabetismo no País, conforme publicação de Rose Saconi, do Jornal Estadão de São Paulo (2010).

2.6 Programas federais voltados para a alfabetização de jovens e adultos

Os programas federais voltados à melhoria da alfabetização no início da Educação Básica são recentes na história do País. No caso da Educação de Jovens e adultos são oferecidos os seguintes programas federais:

- **Brasil Alfabetizado**

O Programa Brasil Alfabetizado existe desde 2003 e seu foco é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja população está acima dos 15 anos. O programa prioriza cidades com índices altos de analfabetismo – especialmente na Região Nordeste.

O programa tem como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. Para isso, propõe-se a alfabetizar jovens, adultos e idosos, estimulando-os a continuar sua formação em cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Desenvolvido em todo o território nacional, o atendimento é prioritário nos 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% está situado na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio

técnico para implementação das ações do programa, visando a garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos.

Os professores alfabetizadores participam presencialmente no contra turno e recebem uma bolsa, assim como os coordenadores. O apoio técnico e financeiro é da União.

- Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLD/EJA)

O objetivo do programa é disponibilizar livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA. Os livros didáticos serão todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e educadores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo.

- ProJovem Urbano

A meta principal do PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), na modalidade urbana, é a elevação da escolaridade da população entre 18 e 29 anos que já sabe ler e escrever, mas que não concluiu o Ensino Fundamental na idade correta. O programa oferece Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e curso sobre ações comunitárias. A duração da formação é de 18 meses.

As políticas e programas de alfabetização de jovens e adultos mencionados nesta pesquisa não são necessariamente os melhores; eles compõem uma amostra representativa de iniciativas, de cujos acertos e erros é possível extrair aprendizagens relevantes.

2.7 A Proposta de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) foi um dos mais expressivos educadores do Brasil, que por seu empenho em ensinar aos mais pobres, tornou-se uma inspiração para gerações de professores, especialmente na América Latina e na África.

Freire criou uma proposta para a alfabetização de adultos que inspira até os dias de hoje diversos programas de alfabetização e educação popular. Sua compre-

ensão inovadora da problemática educacional brasileira interpretava o analfabetismo como produto de estruturas sociais desiguais e, portanto, efeito e não como causa da pobreza.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação, fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados.

Paulo Freire criticava o sistema tradicional de alfabetização, o qual utilizava a cartilha como ferramenta central da didática para o ensino da leitura e da escrita, afirmando que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, onde o processo formativo orienta-se por uma Pedagogia Libertadora, em que a aprendizagem é focada no aluno, e a alfabetização conduz à libertação, formando sujeitos autônomos e conscientes, capazes de reproduzir e transformar seu próprio conhecimento.

Para Freire (1981), “a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação, e educação é um ato fundamentalmente político”. Alfabetizar não se restringe apenas aos processos de codificação e decodificação. O objetivo da alfabetização de adultos é, também, promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos, da compreensão do mundo e do conhecimento da realidade social. Isso pode ser feito através de discussões sobre os mais variados temas.

Freire propunha que os processos educativos operassem no sentido de transformar a realidade, e a alfabetização era vista como uma ferramenta propícia ao exame crítico e à superação dos problemas que afetavam as pessoas e comunidades. Sua pedagogia fundada nos princípios de liberdade, da compreensão da realidade e da participação favorecia à conscientização das pessoas sobre as estruturas sociais e os modos de dominação a que estavam submetidos, alinhando-se a projetos políticos emergentes na época.

Mesmo que a referência mais conhecida seja Método Paulo Freire, este educador jamais criou um método de alfabetização. Proposta é um termo mais adequado aos princípios – Círculo de Cultura, Tema Gerador, Problematização, Diálogo – defendidos por este brasileiro que revolucionou a educação à época.

Um desses princípios, presente nessa proposta de alfabetização de adultos, consistia na criação de um “Círculo de Cultura”, constituído por uma turma de alfabetizandos e um professor orientador, que incentiva os alunos a falarem de suas vidas

na comunidade onde viviam. O Círculo era também a forma espacial de disposição de alunos e professor na sala de aula, pois a roda favorecia o diálogo, a interação entre todos. Esses Círculos servem para provocar as falas espontâneas, as conversas e as trocas de experiências que fazem emergir os temas e os assuntos da vida das pessoas, temas estes propiciadores da aprendizagem significativa e simultânea para além da simples memorização de letras, sílabas e palavras. Estudar é e pode ser um momento de satisfação, tendo em vista um novo formato, no qual todos participam ativamente do processo, tanto educador e educando, numa proposta colaborativa e dialógica.

A perspectiva freireana reconhecia os analfabetos como portadores e produtores da cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de analfabeto até então preponderantes, fortemente marcadas pelo preconceito. A educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica.

Sua proposta de alfabetização previa uma etapa preparatória de imersão do educador na realidade na qual iria atuar, destinada à pesquisa sobre a realidade existencial e a linguagem usada pelo grupo para expressá-la, carregada de significados sociais, culturais, políticos e vivenciais. A seguir eram selecionadas as palavras desse universo vocabular com maior densidade de sentido e que reunissem um conjunto variado de padrões silábicos. As palavras geradoras conformavam a base do estudo da escrita e da leitura como da realidade.

Afirmava-se ser possível alfabetizar em três meses, com cerca de vinte palavras geradoras. A aquisição do sistema de escrita pressupõe, na proposta, a decodificação das palavras geradoras e o incentivo à formação de novas palavras, frases e pequenos textos contextualizados e carregados de sentidos para os alfabetizandos. A proposta didática de Paulo Freire constitui um processo dinâmico, que se faz e refaz enquanto é desenvolvido, sendo impossível determinar as palavras e os temas gerados em cada comunidade, estados ou país.

O método vinculava a prática alfabetizadora ao exame de problemáticas que impediam ou dificultavam o acesso aos bens da própria cultura e à participação política; servia como meio para desvelar processos de opressão e dominação no mundo do trabalho e desigualdades das condições de vida dos brasileiros.

Na perspectiva freireana, o diálogo é uma categoria central da construção do conhecimento. Previa-se também uma etapa na qual os educandos dialogariam sobre o papel dos seres humanos como produtores de cultura e suas diferentes expressões, levando-os a se reposicionarem como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Ele deve atravessar cada etapa da formação, evitando o risco de que ela se torne um processo de educação bancária, que serve à manutenção da ordem social estabelecida.

Desse modo, a base da pedagogia de Paulo Freire é o diálogo libertador e não o monólogo opressivo do educador sobre o educando. Na relação dialógica estabelecida entre o educador e o educando faz-se com que este aprenda a aprender. Respeita-se o aluno não o excluindo da sua cultura, fazendo-o de mero depositário da cultura dominante. Ao se descobrir como produtor de cultura, os homens se veem como sujeitos e não como objetos da aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário que o diálogo se estabeleça para então haver uma relação pedagógica enriquecedora que promova uma visão crítica do mundo.

Sua pedagogia tem sido conhecida como Pedagogia da Liberdade, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança. Em 1967, durante o exílio chileno, publicou no Brasil seu primeiro livro, "Educação como Prática da Liberdade", baseado fundamentalmente na tese Educação e Atualidade Brasileira, com a qual concorreu, em 1959, à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife.

O livro "Educação como Prática da Liberdade", (1967) que expõe o "Método" de Alfabetização de Adultos de maneira minuciosa, foi bem recebido, e Freire foi convidado para ser professor visitante da Universidade de Harvard, em 1969.

Seu mais famoso livro, Pedagogia do Oprimido (1968), foi publicado em várias línguas como o espanhol, o inglês (em 1970) e até o hebraico (em 1981).

Em sua obra "Pedagogia da esperança", escrita em 1992, Paulo Freire faz uma reflexão sobre a Pedagogia do oprimido, publicado em 1968, durante o seu exílio no Chile.

Em seus trabalhos, Freire defende a ideia de que a educação não pode ser um depósito de informações do professor sobre o aluno tais como os depósitos bancários. Respeitando-se a linguagem, a cultura e a história de vida dos alunos pode-se levá-los a tomar consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente.

A educação de Paulo Freire é pautada na leitura da realidade. Na concepção deste autor, o processo de alfabetização deve permitir ao alfabetizando a compreensão do ato de ler, de estudar, ensinando-o a pensar a partir da realidade social que o cerca, estimulando, assim, a prática de um diálogo conscientizador e gerador de uma reflexão crítica e libertadora.

Freire afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Antes de ler a palavra, o adulto lê o mundo através de gestos, olhares, expressões faciais, do cheiro, do tato, do olfato. Como qualquer leitura é uma produção de sentido, os alunos procuram criar sentidos para o mundo que o rodeia. É no contato com 'outro', e com o 'mundo' que são construídos símbolos, inicialmente muito singulares e próprios até chegarem a se construir em significados compartilhados socialmente. Neste sentido, antes de ler a palavra, o adulto já vivenciou diversas leituras do mundo.

Para este revolucionário professor, a educação deve ter como objetivo maior desvelar as relações opressivas vividas pelos homens, transformando-os para que eles transformem o mundo. Mais do que ler, escrever e contar, a escola tem tarefas mais sérias, como a construção de uma sociedade mais justa e mais humana, desvelando para os homens as contradições da sociedade em que vivem.

Em 1958, no 2º Congresso de Educação de Adultos realizado em Pernambuco, Paulo Freire discutia o ciclo de miséria gerado pelo analfabetismo. Defendia, então, meios audiovisuais para alfabetizar adultos. Palavra e imagem se reforçavam a seu ver, num processo que partia da própria palavra do educando.

Na época, Freire causou uma revolução nos métodos de alfabetização de adultos que até então eram alfabetizados usando-se os mesmos procedimentos que eram utilizados com crianças. Seu método parte do princípio de que é necessária a aproximação à cultura e vocabulário dos alunos, desvelando-se a realidade subjacente às palavras geradoras em debates. Dos debates e da força das palavras geradoras chega-se ao domínio do código escrito.

No Brasil, a década de 1960 foi marcada pelas primeiras ações envolvendo esta proposta de alfabetização. Iniciado em Pernambuco, o movimento ganhou amplitude nacional em 1963, com o Programa de Educação de Adultos, coordenado por Freire. Com o golpe militar em 1964, o educador foi exilado e seu ideário de alfabetização considerado subversivo.

Atualmente, a presença dos princípios freireanos é bastante perceptível na produção dos livros didáticos voltados para a Educação de Jovens e Adultos, princi-

palmente com propósitos de alfabetização, seja na organização por eixos temáticos adequados a esse público, tais como, identidade, trabalho, saúde, e outros, seja na utilização do princípio metodológico de palavras geradoras. A partir da busca de novas palavras com os alfabetizandos surge o processo de conscientização e compreensão do mundo.

Este método orientado pelo alfabetizador dentro do “círculo de cultura” tem por objetivo ativar a participação de todos os envolvidos em um debate sobre suas vivências culturais. A prática de estudo no círculo, muito mais que ensinar a ler-escrever, irá produzir modos próprios de coletividade, solidariedade, trabalho em equipe e como pensar uma educação para todos.

Em 1991, foi fundado em São Paulo o Instituto Paulo Freire (IPF), para estender e elaborar as ideias de Freire. O instituto mantém até hoje os arquivos do educador, além de realizar numerosas atividades relacionadas com o legado do pensador e a atuação em temas da educação brasileira e mundial.

2.8A participação do Brasil nas Confinteas

A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) é o maior evento internacional na modalidade EJA e busca o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante e fator contribuinte à educação ao longo da vida, cujo alicerce é a alfabetização. Essas conferências acontecem com o objetivo de produzir um documento que enfoque a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Até o momento foram realizadas seis Confinteas.

Realizado a cada 12 anos, o encontro pode desenhar os marcos internacionais que balizarão a educação de adultos até 2020. Convocado e coordenado pela UNESCO, esse encontro intergovernamental tem como objetivo possibilitar o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagens de jovens e adultos na esfera internacional.

CONFINTEA I

A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) ocorreu em 1949, em Elsinore na Dinamarca, sob o título “Educação de Adultos”, num contexto de pós-guerra e de tomadas de decisões em busca pela paz. O Brasil

não esteve presente nesta primeira edição, mesmo tendo participado da Campanha em Beirute em 1948 e de sediar o Seminário Interamericano em 1949.

Reuniram-se 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países, sendo eles: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grã Bretanha, Irã, Irlanda, Itália, Líbano, Holanda, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Turquia, Estados Unidos.

Quatro comissões de delegados recomendaram:

- que os conteúdos da Educação de Adultos estivesse de acordo com as suas especificidades e funcionalidades,
- que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos;
- que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos;
- que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente
- que a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos e,
- que se levasse em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

Os delegados acordaram sobre a continuidade da Conferência em razão das premências da educação de adultos em termos mundiais.

CONFINTEA II

A segunda Confinteia aconteceu em 1960, em Montreal, no Canadá, sob o título “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”. Sob a premissa de um mundo em mudança, de acelerado crescimento econômico e de intensa discussão acerca do papel dos Estados frente à Educação de Adultos, reuniram-se 47 Estados-membros da UNESCO, 2 Estados como observadores, 2 Estados Associados e 46 Organizações não Governamentais (ONGs).

Cada país-membro elaborou seu relatório nacional com base nos seguintes tópicos: 1. Natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos; 2. Educação cidadã (in civics); 3. Lazer e atividades culturais; 4. Museus e bibliotecas; 5. Universidades; 6. Responsabilidade para com a educação de adultos; 7. Urbanização; 8. Educação das mulheres.

O principal resultado desta segunda Conferência foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos.

CONFINTEA III

Em 1972, na cidade de Tóquio, no Japão, a terceira edição da Confinteia reuniu 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador (inclusive Cuba), 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais. O tema escolhido “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida”, já denotou a importância dessa Conferência.

Trabalhando as temáticas de Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura, esta Confinteia apostou nas premissas de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e que seria importante realizar esforços para fortalecer a democracia e preparar o enfrentamento mundial da diminuição das taxas de analfabetismo.

Diante da constatação de que a instituição escolar não dá conta de garantir a educação integral, adota-se a ampliação do conceito sobre sistemas de educação que passam a abarcar as categorias de ensino escolar e extraescolar, envolvendo estudantes de todas as idades.

O relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

CONFINTEA IV

O título escolhido para a quarta Confinteia foi “O Desenvolvimento de Educação de Adultos: aspectos e tendências”. Sob a temática “Aprender é a chave do mundo” se reuniram em Paris, França, no ano de 1985, 841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs. Esse encontro salientou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade.

Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, a Conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade.

Ao mesmo tempo, o ICAE - Conselho Internacional de Educação de Adultos cria, paralelo à Conferência, um *caucus* de ONG's e governos progressivos que se reúnem a fim de concretizar a adesão à Declaração sobre o direito a aprender. Apoiaram este movimento os governos da China, Canadá, países Nórdicos, Índia e Liga Árabe.

CONFINTEA V

Realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, a V Confinteia teve como temática "Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI". Contou com a participação de mais de 170 estados membros, 500 ONGs e cerca de 1300 participantes que assumiram compromissos para fazer valer o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida (na escola e fora dela).

A Declaração de Hamburgo, documento elaborado durante essa Confinteia, atribui à Educação de Jovens e Adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por quais passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos.

Nesse documento, no seu Ar. 3º, há uma definição que concebe a Educação de Jovens e Adultos como um processo de aprendizagem ao longo de toda a vida, que é caracterizado como:

[...] todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. (CONFINTEA VI, 2010, p. 6).

Como se percebe, a educação de adultos foi concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo as situações de aprendizagem informal presentes nas sociedades contemporâneas. Nas últimas décadas, tem sido predo-

minante essa concepção de educação ao longo da vida, amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento econômico, à empregabilidade e à competitividade.

Entre os temas abordados com prioridade pela Agenda para o Futuro, aprovada na Conferência, consta a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação.

A UNESCO realizou em Bangcoc, na Tailândia, no ano de 2003, uma reunião intermediária com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da educação de adultos após a V CONFINTEA. Os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência de 1997. O balanço realizado nessa ocasião, sintetizado no Chamado à Ação e à Responsabilização, não foi otimista, pois a contribuição da educação de adultos à solução dos conflitos globais, ao combate à pobreza, à igualdade entre homens e mulheres, à formação para o trabalho e à preservação do meio ambiente e da saúde não tem sido devidamente aproveitada.

Este encontro foi uma chamada de responsabilização dos Estados-membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e a concretizar a Confintea VI, em 2009. Deste encontro também foi ressaltado a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para Educação de Adultos, em nível local e global, em espaços dentro e fora da UNESCO. Nesta reunião, a participação das ONGs foi bastante organizada e, ao contrário de outros anos, os Estados membros não enviaram delegações de alto perfil.

Em quase todos os países houve redução do financiamento público para a aprendizagem dos adultos, em grande medida devida à prioridade concedida por agências internacionais e governos à educação primária das crianças e adolescentes.

CONFINTEA VI

A VI Conferência foi realizada no Brasil, no estado de Belém, em 2009, com o objetivo de reavaliar os principais pontos da V conferência e ressaltar a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para Educação de Adultos e reafirmar os compromissos que não foram plenamente assumidos, desde a última Conferência.

A CONFINTEA, de caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo. Agora, pela primeira vez ela se realiza no hemisfério sul, no país de Paulo Freire e na Amazônia, que abriga a maior floresta do mundo, a “pátria das águas”, na expressão do poeta Thiago de Mello, que nos ensina, segundo ele uma grande lição: a do rio Amazonas, que nasce de outros rios, lição de “saber seguir junto com outros sendo, e noutros se prolongando, e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim” (MELLO, 2007, p. 28).

A Confinteia VI adota como tema: “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”.

Fernando Haddad, Ministro da Educação do Brasil e presidente da Conferência, na sua fala inaugural, ao renovar os compromissos do Brasil com a Educação de Jovens e Adultos, declara: “A educação é um direito que abre as portas de acesso a outros direitos”.

3 – LETRAMENTO E ALFABETISMO

Neste Capítulo, discorre-se acerca do impacto do Letramento sobre as práticas alfabetizadoras, dando enfoque especial às publicações de Ângela Kleiman, (1995) Magda Soares (2003; 2009) e Tfouni (1995). A concepção do Letramento e Alfabetismo explicitada por estas autoras contribui para redimensionar a compreensão que hoje se faz sobre as práticas sociais da leitura e da escrita e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. As atuais demandas sociais exigem que o indivíduo seja capaz de utilizar as habilidades de leitura e escrita no seu cotidiano. Desse modo, alfabetizar e, sobretudo, letrar são processos indispensáveis na vida do ser humano.

Abordam-se também os tópicos “A escrita ao longo do tempo”; “O processo de aquisição da leitura e da escrita”; e “A Prática Pedagógica da Leitura e da Escrita”, com o propósito de melhor compreender as práticas sociais da leitura e da escrita, enquanto mecanismos estritamente essenciais e presentes no contexto da sociedade.

3.1 Conceitos e Divergências sobre Letramento e Alfabetismo

Alfabetização e Letramento são processos distintos, mas indissociáveis. Ambos caminham juntos, paralela e simultaneamente, pois um complementa o outro. A Alfabetização, entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, distingue-se de Letramento, entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

Soares (2003, p. 47) diferencia alfabetização de letramento através dos seguintes conceitos: “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 39-40).

Entende-se assim que não se pode separar esses dois processos, pois, a princípio, o estudo do aluno no universo da escrita se dá, concomitantemente, por

meio da Alfabetização (no desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita), e do Letramento (nas práticas sociais que envolvem a língua escrita).

Considera-se assim que as práticas de letramento ocorrem nas situações de uso, nas interações vivenciadas a cada dia. Como explica Kleiman (1995), as pessoas mesmo não sendo alfabetizadas participam de práticas discursivas letradas, por isso, uma expressão como “*deixa eu fazer um parêntese*”, pode ser empregada e compreendida mesmo por quem não tem domínio da prática de leitura ou de escrita.

Na escola, a criança deve interagir firmemente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos; o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (HAMZE, 2017).

Alfabetização é o processo específico de apropriação do código escrito. Em seu sentido mais restrito, alfabetizar-se é aprender a ler e a escrever. Entretanto, a alfabetização não deve ser considerada apenas como a aquisição do código escrito, mas um processo que oriente esse aluno a ler, escrever e utilizar essa leitura e escrita nas práticas sociais, tendo suas vivências e seus conhecimentos prévios como norteadores desse processo.

Segundo Tfouni (1995, p. 9):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Essa discussão busca mostrar que ao se estabelecer um diálogo com os alunos na fase inicial do processo de alfabetização de jovens e adultos, é importante que eles conversem, que contem suas experiências e exponham suas dúvidas e necessidades de aprender, a fala deles deve ser ouvida e respeitada, visto que a expressão oral contribui para o desenvolvimento da linguagem e, simultaneamente, para a aprendizagem da leitura e escrita.

A partir da década de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno: o letramento. No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associado a ela. A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais

que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado.

A alfabetização e o letramento devem ter tratamento metodológico diferente e com isso alcançar o sucesso no ensino e aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas nossas escolas. (HAMZE, 2017).

De acordo com Batista (2006, p.16), a alfabetização, em sentido estrito “[...] designa na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”.

A alfabetização, durante muito tempo, foi entendida como mero processo sistemático do “B + A = BA”, ou seja, como a aquisição de um código fundado na relação entre ‘fonemas e grafemas’.³ Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas), parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Entretanto, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado em função das necessidades sociais e políticas. Hoje, já não se considera alfabetizado quem apenas codifica ou decodifica os sinais gráficos. Essa ampliação no conceito de alfabetização resultou em um novo conceito, o de letramento.

Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2003).

A discussão do letramento surge sempre envolvida no conceito de alfabetização, o que tem levado, a uma inadequada e imprópria síntese dos dois procedimentos, com prevalência do conceito de letramento sobre o de alfabetização.

Segundo Soares (2003), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa literacy, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Entende-se que Letramento pode ser traduzido como a condição de ser letrado.

³ Fonema é a menor unidade sonora do sistema fonológico de uma língua. Fonologia é a disciplina que estuda cada um dos sons da voz. Cada fonema tem a função de estabelecer uma diferença de significado entre uma palavra e outra. Grafema é unidade de um sistema de escrita que designa as letras, os sinais de pontuação (diacríticos) e demais símbolos. Disponível em <<https://www.significados.com.br/fonema>> Acesso em 10 de agosto/2017.

Embora a palavra literacy já constasse no dicionário desde o final do século XIX, foi nos anos 80, nos Estados Unidos e na Inglaterra, que o fato tornou-se foco de atenção e de estudos nas áreas da educação e da linguagem. No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se confundem.

Para Kleiman (1995), letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

[...] o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Esse mesmo termo Letramento é definido no Dicionário Houaiss (2001) “como um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”.

Letramento é a capacidade do aluno utilizar a leitura e a escrita para resolver problemas do cotidiano.

[...] o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. (VAL, 2006, p. 19)

Analisando a opinião deste autor, percebe-se que o processo do letramento inicia-se desde os primeiros anos de vida, quando a criança passa a perceber os diversos mecanismos de informação que a circundam, traduzidos na escrita. Letrar-se, desse modo, é estar em constante contato com as práticas de leitura e escrita, habilidades que se manifestam no decurso de toda a vida.

Na década de 1990, os estudiosos começaram a perceber que muitos dos que tinham frequentado a escola, ou seja, as pessoas consideradas alfabetizadas, não conseguiam utilizar a leitura e a escrita em atividades de seu dia-a-dia. Tal fenômeno ficou popularmente conhecido como analfabetismo funcional.

A incapacidade de compreender textos de diversos gêneros textuais, até mesmo os mais simples e mais comuns no cotidiano, como bulas de remédios, manuais de instruções e placas de rua ou ônibus, é chamada de analfabetismo funcional. Pessoas que conhecem letras e números, mas não conseguem ler ou fazer contas são chamadas de analfabetas funcionais. Sem a compreensão na leitura, não há

desenvolvimento intelectual satisfatório, já que esse é um fator que limita a apreensão e assimilação de informações de maneira adequada.

Segundo Soares (2003, p. 44), “[...] letramento é muito mais que alfabetização. [...] letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de Leitura e de escrita”. Na visão desta autora, letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto, cuja escrita e leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. A prática dessas ações faz com que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Para Soares (2003), uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever apenas, que lê textos prontos. Já a pessoa letrada consegue ir além, atende às demandas sociais da leitura e da escrita, por isso consegue fazer uma carta, um bilhete, produzir gêneros textuais, enfim, produz texto de sua própria autoria. A pessoa letrada muda seu lugar na sociedade, e até mesmo o seu modo de falar com os outros.

Na primeira metade do século XX, uma pessoa era considerada analfabeta ou alfabetizada se soubesse assinar o próprio nome (PAINI et al, 2005). A partir de 1950, sob influência do conceito formulado pela UNESCO (RIBEIRO, 1997), o critério para a pessoa alfabetizada passou a ser a habilidade de ler e escrever um bilhete simples.

Atualmente, assinar ou desenhar o próprio nome não é suficiente para participar das atividades sociais do nosso cotidiano, independentemente da classe social em que o sujeito está inserido.

Considerando a concepção sobre analfabeto baseada no critério da UNESCO há pesquisadores que apresentam alguns questionamentos que suscitam diversas indagações. Como pode uma pessoa considerada analfabeta que não sabe ler nem escrever um texto simples, ler placas de ônibus, identificar informações importantes em supermercados, identificar anúncios, propagandas, receitas médicas, contas de água, luz, telefone, marcas de produtos diversos e outros? Presume-se que essas habilidades tornam-se possíveis para o analfabeto em função do exercício cotidiano, da repetição diária de tais ações, associadas, inclusive à capacidade de percepção visual desse sujeito.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Para formar cidadãos atuantes e interacionistas, é preciso conhecer a importância da informação sobre letramento e não de alfabetização. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. (HAMZE, 2017).

O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixa-se de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização.

Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, seguir receita de bolo, a lista de compras de casa, fazer comunicação através do recado, do bilhete, do telegrama. Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, os melhores amigos. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem nós somos e descobrir quem podemos ser. (HAMZE, 2017)

O analfabetismo é um problema social ainda presente em todo o país. Durante grande parte da nossa história, apenas uma minoria seleta usufruía dos direitos à leitura e à escrita. As habilidades de ler e escrever sempre estiveram associadas ao poder econômico. Entretanto, com a modernização e as inovações tecnológicas do novo século, ler e escrever tornou-se habilidades não apenas necessárias, mas essenciais a todos os indivíduos, independentemente de classe social.

3.2 A escrita ao longo do tempo

A escrita, representação da linguagem falada por meio de signos gráficos, nasceu da necessidade humana de se comunicar e expressar. A escrita é, portanto, uma invenção decisiva para a história da humanidade. Um meio privilegiado de comunicação entre as pessoas. Por meio de registros escritos há milhares de anos, ficamos sabendo como era a vida e a organização social de povos que viveram muito antes de nós. A invenção não surgiu por acaso, mas como consequência das mu-

danças profundas nas sociedades durante o período do surgimento das primeiras cidades.

De acordo com o Portal Fiocruz, da Fundação Oswaldo Cruz, a escrita evoluiu a partir do desenho. No início, cada figura representava um objeto. Desenhar um peixe para querer dizer *peixe*, ou a representação de um pé significando *andar, ir*, ou *viagem* é o que chamamos pictografia. O significado deriva diretamente da figura que o representa, por isso se diz que é um sistema figurativo. (BATALHA, 2007).

Na pré-história, fase da pedra-lascada, os trogloditas já faziam desenhos nas cavernas. Eles, provavelmente, queriam transmitir alguma coisa. Há cavernas espalhadas por todo o mundo e em grande parte há desenhos pré-históricos. Na China antiga, no Egito, em várias regiões da Europa e Ásia, América Central e em outros lugares, encontram-se vestígios dessa natureza.

Foi por meio de registros gráficos que o ser humano iniciou o processo de aquisição da escrita. Esse longo processo pode ser observado a partir das civilizações antigas que tinham em seus textos finalidades diversas como: registros comerciais e principalmente culturais, ou seja, os povos antigos usavam as marcas gráficas inicialmente como uma ferramenta para registro do movimento do comércio, depois como registros de todos os acontecimentos que envolviam a sociedade.

No princípio, as inscrições eram feitas por meio de desenhos que procuravam reproduzir os conceitos a serem representados, como a escrita pictórica ou hieroglífica e os recursos de identificação mnemônicos, como os símbolos que os indígenas usavam para representar o tempo e os símbolos heráldicos. O registro mais antigo de escrito de que se tem notícia foi encontrado na região de *Uruk*, atualmente sul do Iraque.

Os egípcios criaram os hieróglifos, a escrita das pirâmides. Nos seus primeiros tempos, a escrita no Egito era reservada a uma classe de especialistas, os escribas. Eles ocupavam uma posição de destaque, passavam por um processo de formação e eram o elo entre o faraó, outros funcionários do governo, os sacerdotes e o povo. Os hieróglifos só foram decifrados no século XIX, pelo estudioso francês Jean-François Champollion, a partir de uma pedra que continha inscrições em hieróglifos e sua tradução para grego. (BATALHA, 2007).

A invenção da escrita realizou-se de várias maneiras, em momentos distintos e em diversos lugares do mundo, e correspondeu sempre à necessidade da civilização urbana. Desse modo, não se pode atribuir o surgimento da escrita a uma

única sociedade, já que em épocas bem próximas, civilizações americanas, egípcias, chinesas e mesopotâmicas começaram a desenvolver seus sistemas de representação gráfica.

Até a Idade Média, quando foi criada a imprensa, em 1450, as pessoas comuns ainda não aprendiam a ler e escrever. A ideia de que todas as crianças devem aprender a ler e escrever só foi difundida no século XIX.

Os mais antigos testemunhos escritos encontrados são provenientes da região da Mesopotâmia (atual Iraque), feitos 3.300 anos antes de Cristo. Os sumérios, que habitavam a Mesopotâmia (povos que viveram antes dos assírios e babilônios na mesma região), desenvolveram a escrita cuneiforme. O termo vem de cunha, que era uma pequena ferramenta de entalhe, a "caneta" daquele tempo, que gravava símbolos em plaquinhas de cerâmica (BATALHA, 2007).

Com o passar do tempo a escrita ficou mais complexa; os símbolos passaram a representar sons, por isso surgiu a necessidade de criar símbolos distintos para termos semelhantes e, dessa maneira, a escrita silábica passou então a ser vista como uma maneira eficiente para definir a simbologia empregada nas palavras, surgindo assim os primeiros alfabetos na antiguidade.

Os sinais grafados que tiveram como precursores desenhos que significavam fatos ou coisas tornaram-se convenções, dando origem aos alfabetos. Em 3.000 a.C. os egípcios já possuíam um alfabeto, com 24 letras.

O alfabeto grego, que deu origem à escrita ocidental, aparece em 800 a.C., quando os gregos aperfeiçoaram o sistema criando as vogais. Assim nasceu o Alfabeto, palavra formada pelo nome da primeira vogal *alpha* e da primeira consoante *beta*. A escrita se tornou a via principal de comunicação do homem e também o registro do conhecimento e do saber. Durante séculos, seu domínio ficou restrito à minoria.

Na civilização fenícia, o alfabeto avançou muito graças aos comerciantes e foi então que um alfabeto com vinte e dois caracteres foi popularizado naquela civilização. As civilizações greco-romanas também contribuíram para a formação dos alfabetos contemporâneos. Foram esses povos que introduziram o uso das vogais, sendo que mais tarde os romanos deram formas claras ao sistema alfabético, esse que várias nações do mundo ocidental contemporâneo utilizam.

Um estágio moderno da comunicação humana foi a descoberta da tipografia (arte de imprimir), pelo alemão Johann Gutemberg, em 1456. Essa invenção multi-

plicou e barateou os custos dos escritos da época e abriu a era da comunicação social. Desde então, a língua escrita foi divulgada rapidamente.

A velocidade de informação que se tem hoje só foi possível graças ao desenvolvimento da escrita, que continua sendo a ferramenta fundamental para difusão das culturas e do saber, bem como nosso melhor instrumento de comunicação.

3.3 A apropriação da leitura e da escrita na EJA

O processo de aprender a ler e a escrever, isto é, tornar-se alfabetizado, significa codificar em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita (ler). Entretanto, nos dias atuais, alfabetizar-se nesses parâmetros não é o suficiente, é preciso fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Neste sentido, faz-se uma discussão acerca dos aspectos metodológicos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos, na tentativa de buscar estabelecer um diálogo com a Educação Infantil ao apontar elementos convergentes entre essas duas instâncias.

O atraso educacional brasileiro é evidente, ainda hoje, por estatísticas como a taxa de 10% de analfabetos adultos, ou pelo aprendizado inadequado de crianças nas series iniciais do Ensino Fundamental. Diante desse diagnóstico, questiona-se se os professores estão usando o método certo para alfabetizar. De um lado, há quem defenda a ênfase em ensinar as crianças a correlacionar letras e sons. No outro extremo, há quem condene este tipo de abordagem por considerá-la fora de contexto e por desprezar que crianças e adultos já chegam à sala de aula com algum conhecimento sobre a escrita.

Segundo Klein (2003), a apropriação da leitura e da escrita é um processo complexo, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso da língua escrita em inúmeras práticas sociais, ocupando um lugar de destaque no processo ensino-aprendizagem.

A apropriação da leitura e da escrita ocorre quando se ensina o uso social da leitura e da escrita, quando são utilizadas metodologias que não enfatizam o aspecto técnico da escrita e da leitura, nem priorizam a codificação e decodificação de sinais gráficos.

De acordo com Saviani (2003), é no processo de aprendizagem que se dá a assimilação do saber sistematizado e para isso é necessário dominar os

mecanismos próprios da linguagem escrita. Dominados os fundamentos, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura.

A construção do conhecimento parte da realidade de cada um. Assim, toda situação da vida do alfabetizando e assuntos relacionados ao seu cotidiano são elementos explorativos para o sucesso na aprendizagem da língua oral e escrita. A metodologia direcionada por Paulo Freire oferece um caminho, uma proposta de trabalho de alfabetização, no qual só há sentido quando há compreensão e construção por parte do educando. Nada pode ser imposto e rígido.

A escola é o lugar de garantir experiências diversas às crianças para que haja o desenvolvimento de suas potencialidades. O mesmo deve ocorrer com o jovem e o adulto que retornam à sala de aula para estudar, para aprender, para conhecer e se apropriar de conhecimentos que lhe foram negados em tempo hábil. Para Mello (2009, p. 35), “ninguém nasce com as habilidades humanas, mas nasce com a habilidade de criar e aprender habilidades”.

Pensar no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita dos jovens e adultos, retirados durante a infância, é assumir um compromisso ainda maior, porque aprender a ler e escrever é um instrumento importante para se inserir no mundo e fazer parte dele. A escrita e a leitura possibilitam a expressão do sujeito, a comunicação, a apropriação de diferentes conhecimentos que circulam na sociedade, que a movimentam e que a determinam. A escrita não é a única linguagem humana, mas, certamente, é a linguagem que permite acesso às mais diversas fontes do conhecimento.

Desse modo, apropriar-se da leitura e da escrita é um processo de humanização, um processo de educação, de apropriação da cultura humana, acessível a crianças, jovens e adultos, que não cessa, não termina com a escolaridade; pelo contrário, se amplia com ela.

O gosto pelo mundo da leitura e da escrita deve ser instituído na vida de uma pessoa desde os primeiros anos de vida e essa função cabe aos professores, pais, ou responsáveis. Porém, poucas famílias trazem consigo esse pensamento. Muitas vezes, por falta de condições, não tiveram esse modelo e, portanto, não podem ou não se sentem capacitadas a tomar para si essa tarefa, transferindo única e exclusivamente para a escola o dever de ensinar a ler e escrever.

Emília Ferreiro⁴ e Ana Teberosky⁵, em 1979, escreveram o livro intitulado “Psicogênese da Língua Escrita”. Sua obra foi um marco na área, destacando que as crianças não chegam à escola sem saber nada sobre a língua, partindo do pressuposto da teoria de Piaget de que todo conhecimento possui uma origem. A educadora Emilia Ferreiro demonstrou que a criança, desde cedo, tem hipótese sobre a leitura e a escrita, que necessitam ser conhecidas pelo professor e exploradas em seus vários níveis, para uma maior eficiência no processo ensino-aprendizagem.

Este estudo foi introduzido no Brasil por volta dos anos 1980 e trouxe novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever. Na proposta dessa obra as autoras afirmam que a aquisição da língua escrita é um processo que se desenvolve ao longo da vida escolar da criança, e que este é contínuo.

De acordo com a teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* toda criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada. Estas fases são: pré-silábica (não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada); silábica (interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma); silábico-alfabética (mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas); alfabética (domina, enfim, o valor das letras e sílabas).

Do ponto de vista teórico, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky trazem uma contribuição original. Tomam como objeto de estudo a análise do aprendizado da língua escrita, um conteúdo ao qual Piaget não se dedicava. Para essas educadoras, toda criança é capaz de aprender em interação com o objeto de conhecimento e, mesmo antes de chegar à escola, domina um saber linguístico que deve ser levado em consideração no processo de aquisição da língua escrita.

Emília Ferreiro (1979) critica a alfabetização tradicional, porque julga a prontidão das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita por meio de avaliações de percepção (capacidade de discriminar sons e sinais, por exemplo) e de motricidade (coordenação, orientação espacial etc.). Neste sentido, aponta para a importância de se oferecer à criança ambientes agradáveis, onde ela se sinta bem e à vontade, pois a criança deverá se sentir como integrante do meio onde está inserida.

⁴ Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi (Buenos Aires, 1936) é uma psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget.

⁵ Ana Leonor Teberosky Coronado, (Argentina, 1937), radicada em Barcelona, é psicóloga, pedagoga e mestra em Psicologia da Educação. Disponível em <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_7.pdf> Acesso em 12 de junho/2017.

Em suas teses, Ferreiro afirma que para manter seu equilíbrio com o mundo a criança precisa brincar, criar e inventar. É através das atividades lúdicas que as crianças se sentem estimuladas e podem usar sua imaginação, contextualizando os signos e significados.

Ferreiro enfatiza que a alfabetização é concebida como um processo contínuo de construção, que se inicia muito antes da criança ir para a escola, desenvolvendo-se simultaneamente dentro e fora da sala de aula. Alfabetizar é construir conhecimento e isso ocorre de forma gradual.

No contexto deste estudo, Magda Soares, uma das maiores especialistas em alfabetização do país, esclarece que Letramento e Alfabetização são processos que precisam estar associados, pois um complementa e dá sentido ao outro, uma vez que não basta apenas codificar e decodificar, é preciso estabelecer relações sociais, interpretar e transformar.

Segundo Soares (2004, p. 12), o processo de aquisição da leitura e escrita deve ocorrer simultaneamente:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Para esta autora, alfabetizar distanciando as crianças do mundo letrado, isto é, dando ênfase à língua como um sistema, e não à língua como um bem cultural, como uma linguagem social, é sonegar informações importantes que são decisivas para a sua entrada no mundo letrado.

Nesta mesma confluência de raciocínio, Klein (2003) defende a ideia de que conceber a escrita em uma perspectiva social implica entendê-la como produção humana e compreender a forma que ela assume sob determinada organização social, quais funções cumpre e no interesse de quem.

Muitos adultos voltam para a escola devido à grande vontade que eles têm de conhecer as letras, escrever seu próprio nome, de concluir as etapas escolar, de

saber se localizar nas ruas das cidades. No caso dos mais jovens, eles anseiam pela necessidade de ter um bom emprego, buscam melhoria de vida.

3.4 A prática pedagógica da leitura e da escrita

A inserção dos alunos nas práticas sociais da leitura e da escrita, sejam eles crianças, jovens ou adultos, é a tarefa de todo professor da Educação Infantil, ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo Mello (2009, p. 35), nesse processo em que o professor promove o mergulho dos alunos no universo cultural – nas diferentes linguagens, nos costumes, nos valores, nos hábitos, no uso dos diferentes objetos e instrumentos - ele medeia a formação da consciência humana, isto é, a formação da inteligência e da personalidade, capacidades não naturais, aprendidas nas relações sociais de que o homem participa

O grande educador Paulo Freire alertou sobre o fato de que a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita torna o homem sujeito de sua história e cidadão capaz de modificar a sociedade em que vive. Assim, o ensino ocorrerá de maneira diferente.

A atividade de leitura significa compreensão em vez de mera decodificação dos signos linguísticos, pois a escrita representa diretamente as relações sociais, o que se deseja comunicar, a compreensão e representação do mundo, as ideias. É uma linguagem que está relacionada à realidade e exige um longo percurso de aprendizagem.

Quando o aluno escreve sem ter a intenção de expressar um desejo, uma informação, para comunicar algo, essa tarefa passa a ser realizada apenas para cumprir uma exigência do professor e se apresenta completamente destituída de sentido. O mesmo se dá com a leitura. Se a criança, o jovem ou o adulto lê sem saber por que e para que lê, eles não têm um desejo de comunicação com o outro.

Ler é uma prática de natureza social, um processo de interação verbal entre pessoas que ocupam um lugar na estrutura social, mantêm relações com o mundo e com os outros. Desse modo, é importante que o aluno da EJA seja levado a posicionar-se criticamente diante do texto, que aprenda a analisá-lo para perceber a intenção do autor e suas ideias, inclusive, apreender a possibilidade de outras leituras, bem como a produção de textos.

O elemento norteador dos procedimentos alfabetizadores é o próprio texto oral e escrito, enquanto unidade de sentido da língua, no interior do qual a palavra, a sílaba e a letra ganham seu contexto. A palavra isolada não garante a apropriação das possibilidades amplas de sua significação. Nesta perspectiva, a alfabetização não pode limitar-se ao domínio do código escrito, embora este constitua um dos eixos importantes do processo.

A prática da leitura e interpretação na alfabetização de adultos implica na seleção criteriosa e variada de textos a serem trabalhados em sala de aula. Um dos critérios norteadores é que os alunos devem ler os mesmos tipos de textos que circulam no cotidiano das pessoas: rótulos, avisos, listas, cartazes publicitários, receitas, manuais, agendas, bilhetes informais, postais, convites, cartas, notícias de imprensa, correspondência comercial, dentre outros. Neste sentido, é importante selecionar textos que contenham informações sobre saúde, sexualidade, cultura, meio ambiente, e outros assuntos que possam atender a uma necessidade de conhecimento imediato por parte do leitor.

As linguagens jornalística, televisiva e cinematográfica também devem ser trabalhadas, na sala de aula, uma vez que elas constituem uma diversidade de linguagens muito presente na sociedade contemporânea.

A leitura de textos literários, pela experiência prazerosa que proporciona e pela importância que tem na formação do gosto e da prática de leitura deve ser constante no trabalho pedagógico. Enfim, é fundamental que os alunos tomem conhecimento da variedade de leitura que envolve o seu dia a dia.

Cabe ao professor a responsabilidade de valorizar o que o aluno sabe e buscar o que ele poderá desenvolver, em matéria de aquisição da leitura e da escrita. Também é imprescindível permitir ao aluno selecionar livremente a leitura que deseja fazer, sem a intervenção do professor, ou seja, ler pelo prazer que isso lhe proporciona.

Se o professor da EJA perceber o que o seu aluno, jovem ou adulto, quer ler e escrever, certamente, poderá mediar as situações de ensino e de aprendizagem de forma mais adequada e planejar intencionalmente o trabalho educativo. Além disso, permitirá que seu aluno participe de suas aprendizagens de forma colaborativa na medida em que poderá opinar, fazer escolhas e discutir ideias. Ao descartar um ensino técnico da leitura e da escrita, um ensino pautado na cópia e na oralização de

letras e sílabas, “professor e aluno escolherão juntos os textos de sua preferência, que correspondam às suas necessidades e interesses” (MILLER, 2009, p. 44).

A partir da compreensão de que o ensino deve estar voltado para a interpretação e transformação da realidade, os conteúdos a serem trabalhados devem estar em consonância com a realidade social, sendo vivenciados, construídos e reconstruídos por meio das trocas de informações entre os alunos durante o processo de apropriação da leitura e da escrita. Dessa forma, o professor busca o que há de melhor, desenvolvendo, orientando, projetando, avaliando e acompanhando todo o processo de ensino e aprendizagem.

Pensar no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos é abrir caminhos para que esse processo se manifeste de forma dinâmica e dialógica, assim, possibilitando que os alunos vivam em contínua interação com o professor e com os seus pares, desenvolvendo seu sentimento de pertencimento e de participação ativa ao seu grupo social.

4 – METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os sujeitos da pesquisa, os métodos e procedimentos técnicos adotados para o desenvolvimento do trabalho. Segundo Lakatos e Marconi (1996, p. 15), “pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”.

Com o intuito de proporcionar a construção de novos conhecimentos acerca do tema proposto, a metodologia adotada para a realização deste estudo foi a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa.

4.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram 05 (cinco) professores efetivos da Educação de Jovens e Adultos, da rede pública de ensino da cidade de Salvador-BA, sendo 4 (quatro) com o nível de Especialização Lato Sensu e 1 (um) com Mestrado.

Os participantes do estudo foram escolhidos seguindo os seguintes critérios de inclusão: ser professor efetivo da EJA e consentir em participar livremente do estudo.

Reforçando a questão da ética, os nomes dos sujeitos abordados foram resguardados, sendo utilizada, então, a abreviatura de Professor, de 1 a 5, respectivamente.

Os professores entrevistados são todos do sexo feminino, com idade entre 40 e 59 anos, e trabalham com turmas do TAP (Tempo de Aprendizagem): TAP III, do 4º e 5º anos; e TAP II, do 1º e 2º anos.

Sobre os aspectos éticos da pesquisa, informa-se que foi aplicado e assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com o profissional da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foi entrevistado, em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras da Pesquisa em Seres Humanos (BRASIL, 2012).

4.2 Métodos e procedimentos técnicos

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi adotado o método da pesquisa exploratória, que consiste em proporcionar maior familiaridade com o pro-

blema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2007).

Na forma de tratar o objeto da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa por permitir a subjetividade do pesquisado e a percepção do pesquisador em relação ao tema discutido. Na pesquisa qualitativa o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (SILVA; MENESES, 2001).

A pesquisa qualitativa expressa o universo subjetivo do ser humano, Preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A pesquisa com abordagem qualitativa está sempre preocupada com os significados e os valores.

Estes métodos foram escolhidos para a efetivação desta pesquisa, porque dão um subsídio maior ao estudo, pois são realizados em campo, onde se utilizou um questionário, dando maior qualidade à discussão, abordando o tema proposto a partir dos sujeitos envolvidos.

Para a coleta das informações foi utilizado um questionário com perguntas abertas, aplicado aos sujeitos escolhidos para a pesquisa, permitindo a exposição espontânea de suas ideias. De acordo com Minayo (2004, p. 108) o questionário pode apresentar “perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”.

Na análise das informações utilizou-se da técnica de análise interpretativa, buscando perceber como os professores da EJA concebem os sentidos do Letramento e da Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Evidenciou-se que cabe a estes educadores garantir a qualidade da educação, através de processos de formação contínua.

Segundo Severino (2002), a finalidade da análise interpretativa é buscar o significado do texto em relação à área de conhecimento, estabelecendo um diálogo entre o autor do texto e o leitor, através da reflexão crítica, no sentido de um amadurecimento pessoal a respeito do tema.

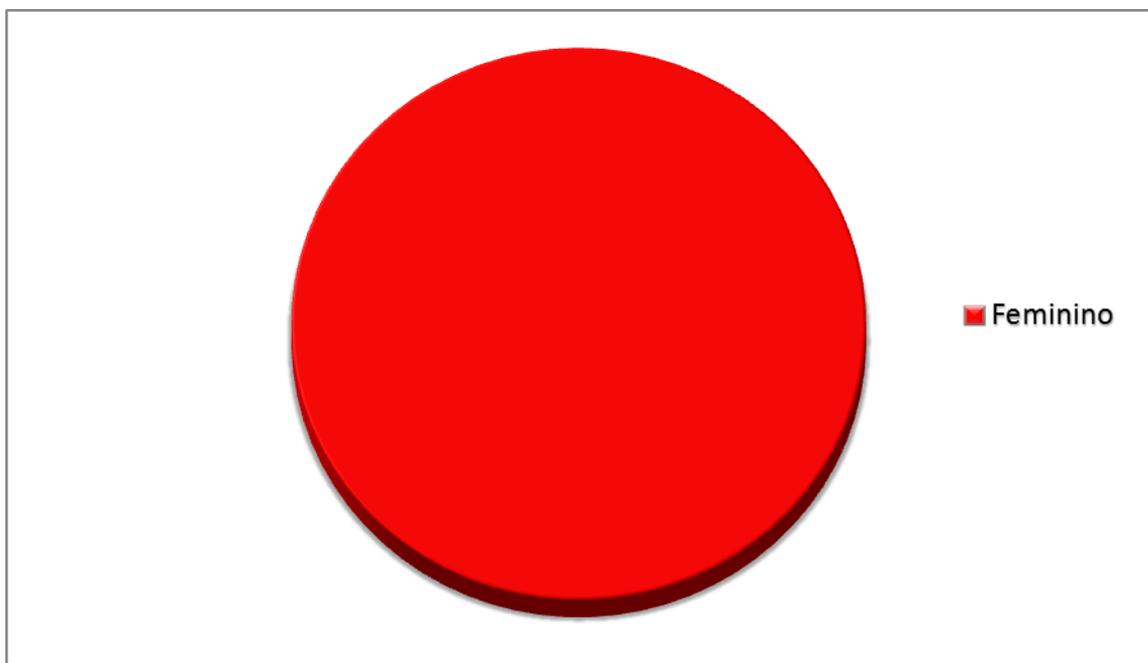
As informações obtidas foram analisadas e categorizadas, possibilitando melhor organização dos pressupostos teóricos e estruturação da pesquisa, permitindo ao leitor melhor entendimento, assim como qualificando o diálogo entre a pesquisa de campo e os autores que foram referenciados.

5 – ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS NA PESQUISA

5.1 Perfil dos educadores da EJA

Os cinco professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atuam na rede pública de ensino da cidade de Salvador-BA, participantes desta pesquisa, são todos do sexo feminino, conforme indica o gráfico 1.

GRÁFICO 1: Sexo dos educadores entrevistados



Fonte: Produzido pela autora

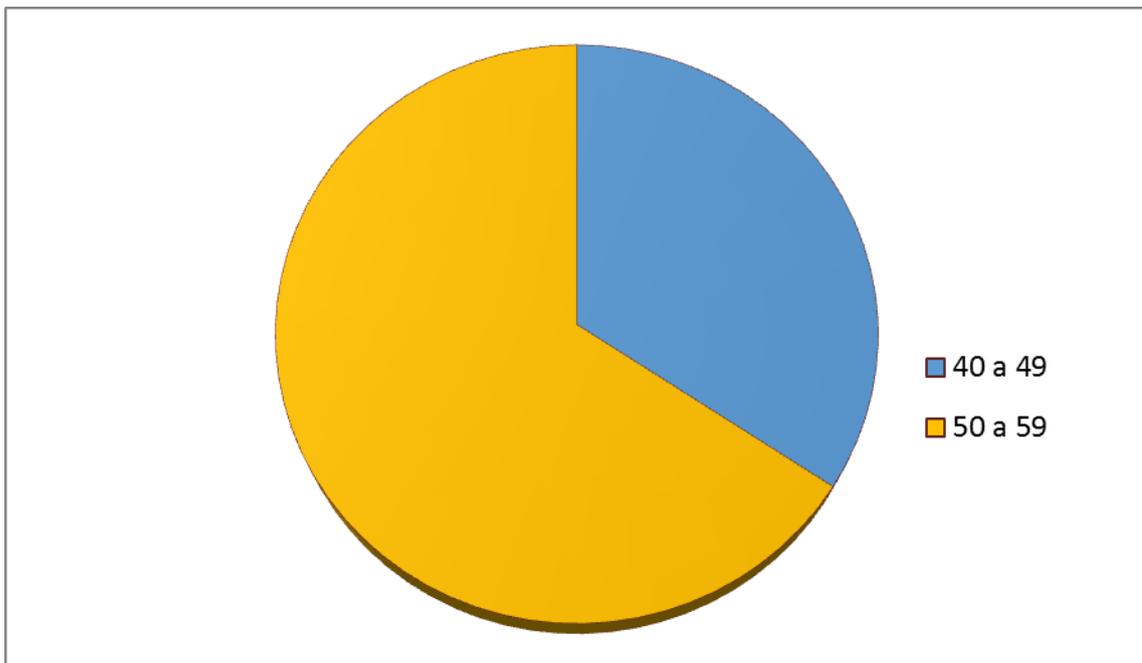
As mulheres compõem 81,5% do total de professores da Educação Básica do país. Em todos os níveis de ensino dessa etapa, com exceção da educação profissional, elas são maioria lecionando. De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC (Ministério da Educação) no fim de 2010, existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino.

A socióloga Magda de Almeida Neves, da PUC-Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) aponta que esse percentual pode ser explicado historicamente, uma vez que a sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice.

Nas Creches, as mulheres ocupam 97,9% das vagas de professor – isso significa que, a cada cem docentes, apenas dois são homens nessa etapa. É dito histórica e socialmente que a maternidade em si, já predispõe a mulher à capacidade de saber lidar com as crianças. No Ensino Fundamental a população de professoras soma mais de 1,1 milhão. Por outro lado, na educação profissional (o ensino técnico), as mulheres perdem para os homens em número: elas são 45,8%. (HARNIK, 2011).

Em se tratando da idade dos educadores entrevistados, o gráfico 2 mostra que 3 (três) dos professores da EJA têm idade entre 50 e 59 anos, e 2 (dois) com idade entre 40 e 49 anos.

GRÁFICO 2: Idade dos educadores entre 40 e 59 anos



Fonte: Produzido pela autora

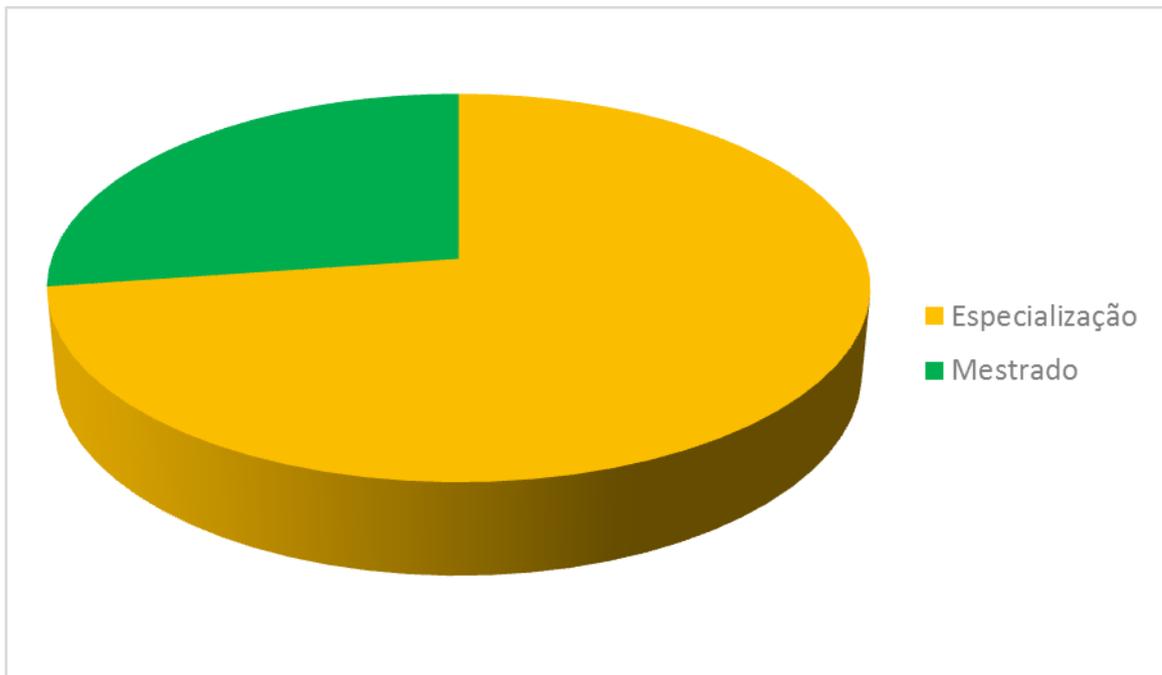
Ao longo de sua história de vida pessoal e profissional, supõe-se que o educador interioriza conhecimentos, habilidades, competências, crenças, valores e outras aprendizagens, que estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) no exercício de sua prática pedagógica.

Após determinado tempo da vida profissional, em contato com o universo do trabalho, o educador vai transformando pouco a pouco o seu eu profissional. As experiências que adquire no desenvolvimento de sua função o remetem ao tempo, concebido como um processo de aquisição do domínio de sua prática pedagógica.

No dia a dia da sala de aula, o educador aprende com os próprios alunos, apropria-se de competências e habilidades, estimula o processo de ensino-aprendizagem com aulas interessantes, criativas, que despertem a curiosidade, e empenha-se sempre em dar o melhor de si mesmo.

O gráfico 3 revela o nível de formação das professoras entrevistadas: 4 (quatro) têm o nível de Especialização Lato Sensu e 1 (uma) já possui Mestrado.

GRÁFICO 3: Nível de escolaridade



Fonte: Produzido pela autora

No Brasil, os cursos superiores que têm como pré-requisito uma graduação, são considerados pós-graduação, sendo chamados de: especialização, *Master Business Administration (MBA)*, mestrado e doutorado.

Os cursos de especialização estão no nível de *lato-sensu*, com carga horária de 360 horas, e têm como objetivo especializar o profissional em disciplinas relacionadas ao seu curso de graduação, cuja escolha vai depender dos planos para a carreira profissional.

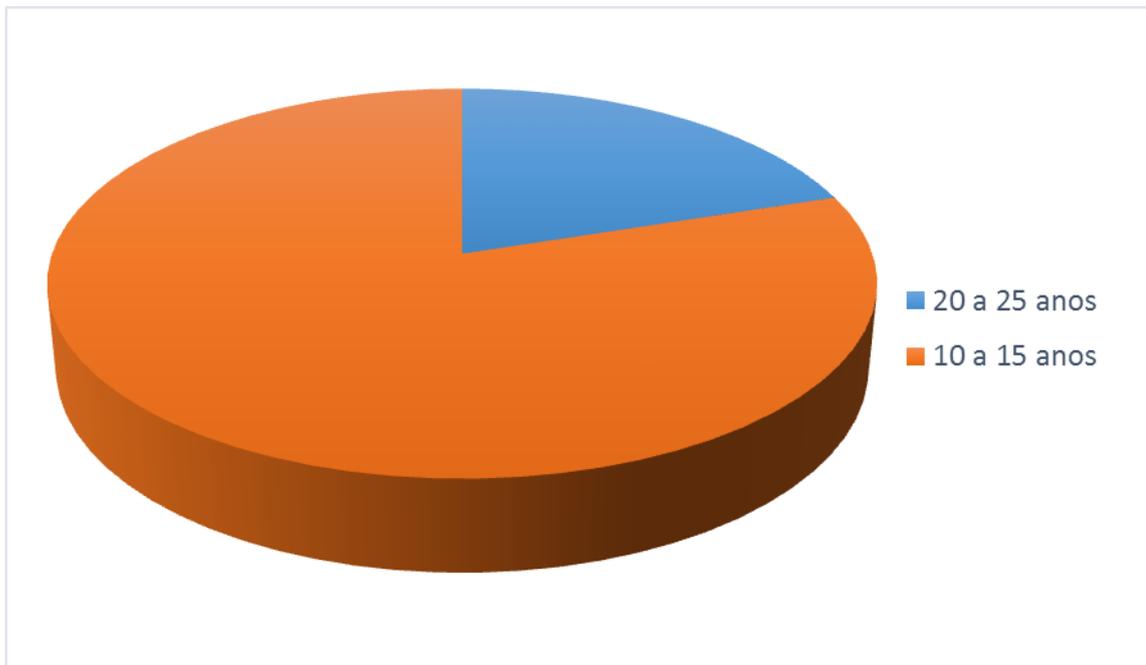
Os cursos de especialização designados como *MBA – (Master Business Administration)*, oferecidos por instituições de ensino superior, voltados para disciplinas na área de gestão e negócios, independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007. (PORTAL DO MEC, 2017).

Os cursos de mestrado e doutorado estão no nível de *stricto-sensu*, com carga horária de 1200 horas. São direcionados para o aspecto acadêmico das áreas profissionais, e indicados para quem planeja uma carreira como pesquisador ou professor universitário.

No contexto da educação brasileira, muitos dos educadores que hoje atuam na EJA possuem formação superior, mas, em sua maioria, são habilitados apenas para trabalharem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. São poucos os cursos de graduação que oferecem, em sua grade curricular, capacitação para que seus alunos, futuros educadores, preparem-se para trabalhar com educandos que retornam à escola mais tarde para concluir seus estudos.

Em relação ao tempo que trabalham como professor da EJA, 4 (quatro) exercem essa função entre 10 a 15 anos, e apenas 1 (uma) de 20 a 25 anos, como indica o gráfico 4.

GRÁFICO 4: Tempo como professor da EJA

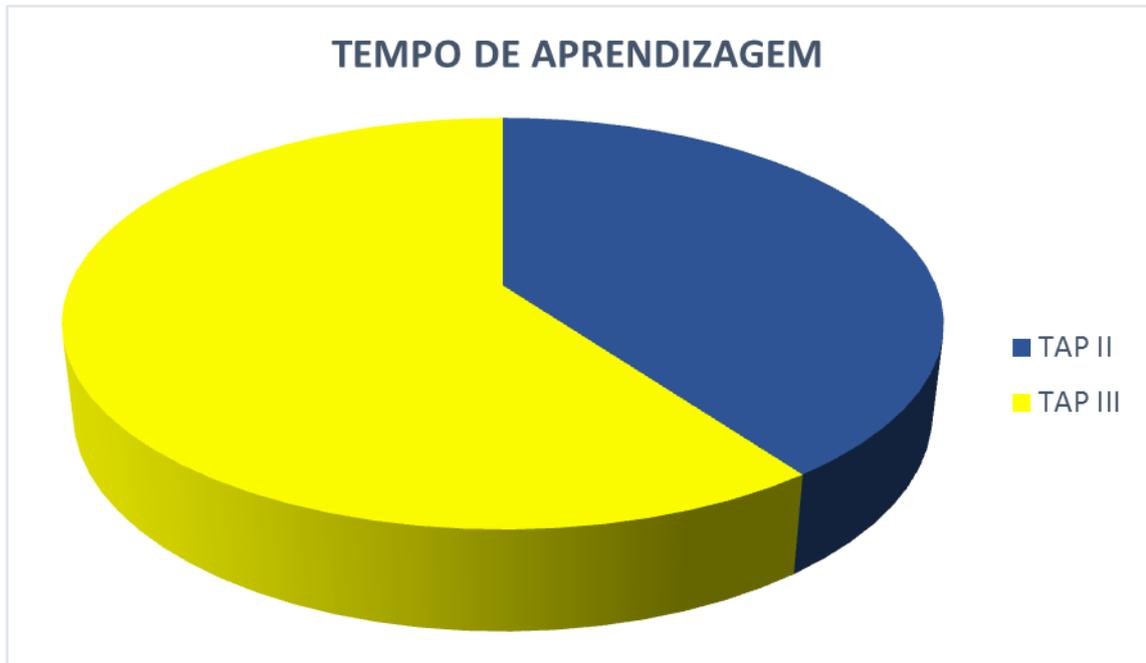


Fonte: Produzido pela autora

Presume-se que as professoras participantes desta pesquisa, considerando o tempo que dedicam à educação, desempenham com eficiência o processo de alfabetizar e letrar jovens e adultos.

De acordo com a amostra do gráfico 5, 3 (três) professoras trabalham com as turmas de TAP III, do 4º e 5º anos; e 2 (duas) com turmas de TAP II do 1º e 2º anos.

GRÁFICO 5: Tempo de Aprendizagem (TAP)



Fonte: Produzido pela autora

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferta o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tendo cada modalidade a duração de 2 anos. No contexto deste estudo, prioriza-se o Ensino Fundamental I, que corresponde à EJA I.

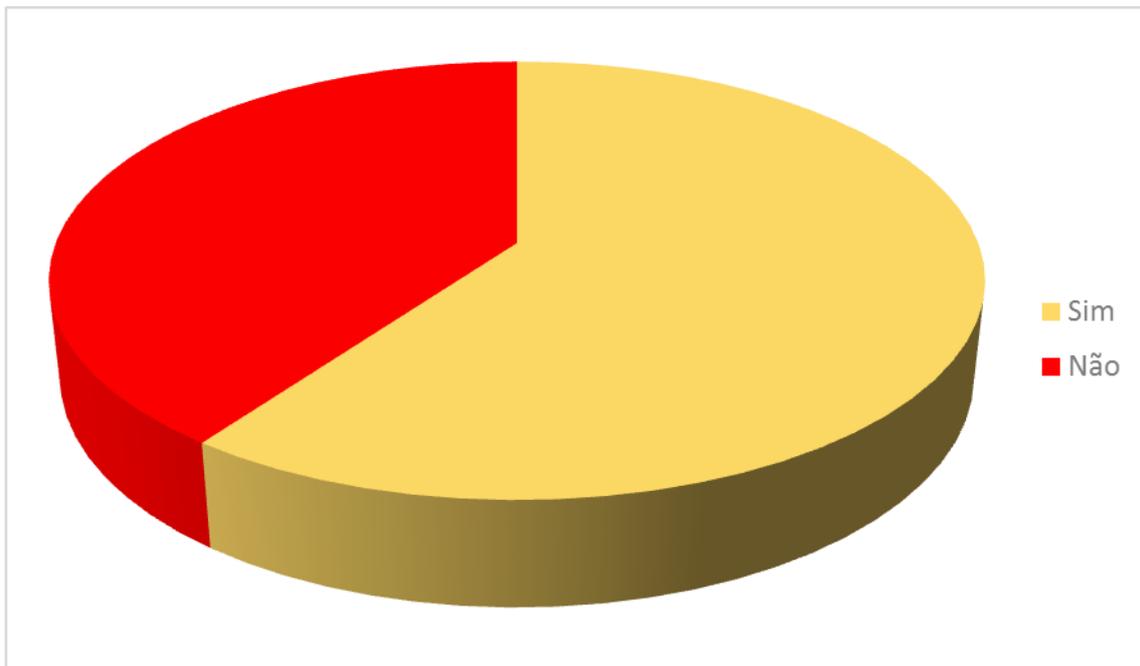
As séries correspondentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA I), são ciclos de aprendizagem que recebem a denominação de Tempo de Aprendizagem (TAP). TAP I, equivale às turmas de alfabetização; TAP II, às turmas de 1º e 2º anos; e TAP III, às turmas de 4º e 5º anos.

Na rede pública de ensino do estado da Bahia, os Saberes da Educação de Jovens e Adultos (EJA I) são os marcos de aprendizagem dessa modalidade de ensino, ou seja, constituem a base para o planejamento e a avaliação do processo formativo dos alunos. Esses Saberes estão organizados de acordo com os seguintes componentes curriculares: EJA I: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza (História, Geografia e Ciências).

Cabe ao professor subdividi-los por bimestre letivo, acrescentando os objetivos, conteúdos e estratégias que pretendem usar com suas turmas.

Indagadas sobre a realização de alguma disciplina específica para ser professor na EJA 2 (duas) educadoras declararam não ter participado de nenhum estudo pertinente, e 3 (três) afirmaram ter participado de encontros, debates e seminários, alegando não haver disciplina específica para essa modalidade de ensino, conforme se observa no gráfico 6.

GRÁFICO 6: Realização de disciplina específica para ser professor na EJA



Fonte: Produzido pela autora

Até o final do século XVIII (1701-1800), nenhum curso foi elaborado com o objetivo de se formar professores.

No Brasil, o domínio do clero sobre as instituições de ensino findou depois que o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia, em 1759. Suas igrejas, colégios e missões foram abandonados e a educação no Brasil deteriorou-se. Após tal medida, a própria Coroa designava quem poderia exercer funções pedagógicas.

A profissionalização do educador brasileiro começou a ser desenhada em 1835, quando a primeira escola de educadores foi criada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Ainda hoje, a qualificação dos profissionais da área de educação desperta a preocupação das autoridades brasileiras.

Um dos fatores determinantes para a boa qualidade da educação é a qualificação profissional do educador. A formação faz diferença. Dela resultam saberes,

metodologias, recursos de que o professor precisa para bem desempenhar sua função pedagógica.

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, tradicionalmente, não contempla as necessidades específicas desta modalidade, ficando esses profissionais impossibilitados de ter uma percepção real das situações cotidianas, configuradas, hoje, nas ações educativas, não concretizando um direcionamento do ensino e da aprendizagem condizente com a alfabetização do jovem e do adulto.

Soares (2003) esclarece que o processo de alfabetização é algo complexo e multifacetado, que exige dos professores conhecimentos específicos para ensinar a aprender a língua escrita, já que esse processo envolve aspectos de natureza linguística, sociolinguística e psicolinguística, além de questões de ordem social e política. Desse modo, a formação docente deve ser um processo contínuo e sistemático que envolva a criticidade e a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Fica evidente a importância da formação do professor para trabalhar nessa modalidade de ensino, pois na EJA, em geral, os alunos possuem ideias, idades e enfrentam situações divergentes, trabalham, constituem família e estão sob pressões de diferentes naturezas, que precisam ser atendidas e respeitadas.

Considerando a necessidade de se ter profissionais qualificados para trabalhar especificamente com alunos diferenciados da EJA, o ideal seria que as Faculdades adotassem em seus currículos uma disciplina pertinente.

Lecionar na EJA, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, requer preparação. O professor precisa refletir sobre sua prática educativa e buscar por novas perspectivas de ensino e aprendizagens. Sem uma formação abrangente, os profissionais adotam métodos da educação infantil que se mostram ineficazes. É preciso encontrar formas de trazer para a sala de aula esse contexto social e cultural.

A formação do professor depende do desempenho e do compromisso que ele tem com a educação. Entretanto, é preciso que os órgãos públicos disponibilizem mais cursos de capacitação. É essencial para que haja uma educação de qualidade, pois somente desta maneira o educador será capaz de elaborar didáticas que resultem bons desempenhos em sala de aula, garantindo a permanência desses alunos na escola.

5.2 Alfabetizar e letrar na perspectiva dos educadores da EJA

A discussão sobre as polêmicas práticas de Alfabetizar e Letrar desloca-se da escola, enquanto entidade objetiva, para a atuação do professor, enquanto sujeito que efetivamente enfrenta o desafio de alfabetizar e promover o letramento.

Aprender a ler e a escrever, com fluência, são processos condicionados a diversos fatores, que poderão contribuir para um bom desempenho da aprendizagem leitora e para o desenvolvimento eficaz da linguagem escrita. O alfabetizador é o elemento propiciador do sucesso dessa aprendizagem.

Para atender aos objetivos específicos propostos neste estudo, serão expostos os depoimentos das participantes, extraídos do questionário e organizados em categorias abaixo relacionadas:

- **Motivação para ensinar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

As educadoras da EJA, quando questionadas sobre o que as motivou a ensinar nessa modalidade de ensino, assim responderam:

Gosto de trabalhar com jovens e adultos. Poder ajudar, orientar, participar do processo de aprendizagem tornando-o um ser que consegue interagir com a sociedade de forma plena e consciente dos seus direitos e deveres como cidadão. (Prof. 1).

O desejo de participar e ajudar a pessoas que não tiveram oportunidades para se desenvolver nos estudos enquanto criança e que buscam o resgate desse tempo e desses conhecimentos nessa fase da sua vida. (Prof. 5).

Para que o professor possa propiciar aprendizagem aos seus educandos, faz-se necessário que estes tenham competências pedagógicas, competências de socialização e de interação. Duarte e Duarte (2014) afirmam que ao professor é necessária a ampliação de sua capacidade de conhecer e relacionar-se consigo mesmo e com o outro, repensando seus valores, preconceitos e tabus.

Quando ingressei na Educação, tive que trabalhar os três turnos e então, tive contato com a EJA. Fiquei fascinada pela sede de saber dos adultos, naquela época. Eram pessoas carentes de aprender e sonhavam coisas tão palpáveis para mim desde então. Como por exemplo: queriam saber assinar o nome e ler o que estava escrito na bandeira do ônibus. Hoje, para os idosos não mudou muito os anseios e a vontade de aprender. O foco ainda é sair e saber ler para onde está indo, ler a Bíblia, assinar os documentos, etc. Apenas a perspectiva mudou um pouco, pois, temos no noturno também além de idosos que perderam a oportunidade em tempo hábil, muitos jovens que nada querem, pois foram transferidos do diurno por não apresentarem resultados favoráveis nem no aprendizado e nem no comportamento, gerando desconforto a todos na sala de aula, pois, esses não expressam vontade de sair da condição em que se encontram e ainda atrapalham o anda-

mento das atividades em sala de aula, com comportamento disperso e muitas vezes agressivo para colegas e professores. (Prof. 2).

A relação de dialogicidade é de suma importância nesse processo, uma vez que professores e alunos interagem e aprendem uns com os outros, discutem ideias e assim se sentem motivados a efetivamente participar das aulas. O professor é o elemento motivador, o que instiga e leva o aluno a constantes reflexões sobre sua participação no meio social.

Acredito na responsabilidade deles, por estarem estudando para recuperar o tempo perdido, o interesse é maior. (Prof. 3).

O desejo de atuar na educação com o trabalho voltado para uma metodologia diferenciada que trouxesse desafios para o aluno da EJA, como também a finalidade de desencadear o prazer por descobertas na área da aprendizagem interagindo com os colegas e ao mesmo tempo tomando consciência do seu papel na sociedade, atuando a favor de melhores condições social, econômica e política. (Prof. 4).

Analisando os posicionamentos acima transcritos dos professores 3 e 4, destaca-se o pensamento convergente de Voli (2002, p. 14):

quando atua no nível consciente, o professor (...) tende a responder, em classe, a seu senso de responsabilidade e motivação positiva. Isso parte do princípio geral que assumimos, ainda que muitos não compartilhem, de que as pessoas têm sempre uma motivação positiva para fazer o que fazem. Às vezes, contudo, por desconhecê-los, não utilizam os meios adequados para levar a cabo essa motivação da maneira mais satisfatória.

A questão da motivação é muito importante quando se trabalha com alunos da EJA, já que estes, devido às próprias condições de vida, apresentam baixa autoestima e desânimo, além do cansaço decorrente do trabalho que desempenham.

É preciso haver significado no que está sendo aprendido pelo jovens e adultos da EJA. Deve-se levá-los a essa significação por meio da motivação e da curiosidade, de forma viva e dinâmica, principalmente quando se trata desse público já carregado de experiências decorrentes do contato com o mundo e da necessidade de sobrevivência. Portanto, deve-se partir do pressuposto de que esses jovens e adultos são portadores de conhecimento prévio.

Diante desses pressupostos, é possível afirmar que os jovens e adultos aprendem a ler e se tornarão leitores se, realmente, estiverem motivados, se sentirem necessidade de ler, de conhecer, de se expressar e se tiverem disponíveis, à mão, os escritos sociais, os escritos da realidade. Pode-se dizer que as situações de aprendizagem da leitura e da escrita se encontram em consonância com seus interesses e necessidades, quando ocorrem em situações reais em que eles leem e es-

crevem para expressar um desejo, para se informar, para anotar um recado e transmiti-lo a alguém.

- **Concepção sobre Alfabetização e Letramento**

Em se tratando da concepção sobre Alfabetização e Letramento duas das entrevistadas assim se pronunciaram:

O indivíduo alfabetizado é aquele que codifica os signos, lê e escreve. Letrado é o indivíduo que se apropria da leitura e escrita em seu sentido mais amplo favorecendo a interpretação dos veículos sociais. (Prof. 1).

Alfabetização é quando se conhece o código, sabe ler e escrever. Letramento é quando sabe ler e escrever no contexto social das práticas sociais da leitura e da escrita. (Prof. 3).

Percebe-se no depoimento destas educadoras que alfabetizar e letrar são processos que levam o indivíduo a apropriar-se da leitura e da escrita para delas fazerem uso nas eventualidades do seu dia a dia. Neste aspecto, para Soares (2003), a alfabetização pode ser considerada como um processo complexo e multifacetado que envolve duas dimensões: uma individual – caracterizada pela capacidade do indivíduo ler e escrever – e outra social, que se refere à utilização social da leitura e da escrita.

No ensino convencional, a concepção de alfabetização está pautada no princípio de que o aprendiz pode ser considerado alfabetizado quando reconhece o alfabeto, escreve o nome e é capaz de ler e escrever textos simples. Assim, é possível entender porque muitos educandos não conseguem compreender textos, pois foram inseridos no mundo da escrita e da leitura de uma forma descontextualizada e apenas aprenderam a codificar e a decodificar por meio da memorização de letras, sílabas e palavras.

Atualmente, há um consenso de que este conceito está superado, pois, só se considera alfabetizado quem é capaz de utilizar a escrita conforme sua vontade e necessidade, utilizando seu próprio discurso e interpretando o discurso escrito de outros, inclusive identificando sua intencionalidade.

Entende-se assim que ler e escrever constituem ações que são constantemente veiculadas e que determinam, por vezes, a condição de como saber direcionar-se na vida. Nesta perspectiva, há os que se consideram discriminados por não saberem sequer escrever o próprio nome.

Segundo Ferreiro (2011), no contexto atual da sociedade letrada a alfabetização se constitui em uma das necessidades primordiais dos indivíduos. Nesse sentido, diversas pesquisas demonstram a necessidade de se ter um olhar atencioso sobre a Educação de Jovens e Adultos, particularmente, no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde escolas, professores e alunos têm enfrentado situações bastante adversas para fazer cumprir, pelo menos, a efetivação do direito ao nível obrigatório da educação – o Ensino Fundamental.

Acredito que a alfabetização ocorre a partir da experiência e da vivência de cada indivíduo. Tanto para o processo da alfabetização, quanto para a prática do letramento, necessário se faz definir a metodologia a ser utilizada em sala de aula. Entendo por alfabetização, o processo esse que é individual onde o aluno passa e vivencia para aprender a ler e a escrever, é o puro conhecimento da leitura e escrita. Segundo Piaget, o conhecimento é construído através da interação do sujeito com o seu meio, a partir de estruturas existentes. Então, o conhecimento depende tanto da estrutura cognitiva do sujeito quanto da sua relação com o meio em que está inserido. O letramento já é mais amplo, é um processo social. Significa inserir-se na prática da leitura e escrita. Com o letramento, o sujeito usa a leitura e a escrita para facilitar suas práticas sociais. (Prof. 2).

A professora em questão utiliza as teorias piagetianas em sua prática pedagógica, onde o conhecimento é construído na interação do sujeito com o meio que o envolve.

Alfabetização e letramento são termos indissociáveis na prática pedagógica. Dizemos que um indivíduo é alfabetizado e letrado quando conhece o código, consegue usá-lo para decodificar e codificar e vai além: sabe fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor. (Prof. 4).

É um grande desafio. Ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, É um ciclo entre a descoberta da escrita, o seu uso e a condição de relacionar essas informações no contexto das suas vivências. (Prof. 5).

Na perspectiva dessas entrevistadas, alfabetização e letramento são processos indissociáveis. É necessário alfabetizar letrando, visto que não se alfabetiza sem letrar, pois o letramento é um fator essencial na emancipação dos alunos que convivem em comunidades letradas. Motivar o aluno a construir seus conhecimentos é fundamental como atividade própria do aluno. Ensiná-los, ajudá-los a progredir é tarefa essencial do professor, que, com sua teoria e prática projeta a razão de ser de uma escola.

Alfabetização e letramento constituem um conjunto de práticas sociais de acentuado valor qualitativo para o sujeito. Para Ribeiro (2003, p. 91):

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *Letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Para pensar nas especificidades do ensino e da aprendizagem com Educação de Jovens e Adultos, inicialmente, é necessário compreender quem é o aluno da EJA e como ele aprende. Nesta perspectiva, o professor de EJA deve desenvolver uma prática condizente com a realidade dos educandos. Paulo Freire é uma referência principalmente quanto à educação de adultos, ao propor uma nova prática, para a construção de uma nova sociedade.

▪ **Modo como trabalham a Alfabetização e o Letramento na Educação de Jovens e Adultos**

Questionadas sobre como trabalham a Alfabetização e o Letramento na Educação de Jovens e Adultos, as professoras revelaram propostas de aprendizagem diversificadas.

Trabalho utilizando várias tipologias textuais desde os livros didáticos, paradidáticos, jornais, revistas, receitas, bulas de remédio até pinturas e fotografias. (Prof. 1)

A leitura deve contemplar uma tipologia variada de textos: informativos, narrativos, normativos, dissertativos, textos argumentativos, literários, em prosa e verso, textos lúdicos, textos publicitários, entre outros, buscando promover o conhecimento da função social e dos elementos constitutivos de cada tipo. A quantidade das práticas de leitura e a qualidade dos textos oferecidos aos alunos constituem regra básica do ensino da língua escrita. O professor deve trabalhar aspectos da função social do texto, sua interpretação, análise linguística e decodificação.

Em se tratando da produção de textos, quando os alunos ainda não dominam bem a escrita, o texto pode ser produzido oralmente pelos alunos e transposto para a escrita pelo professor. Progressivamente, o professor vai transferindo essa atividade para os alunos, à medida que eles vão evoluindo nas suas tentativas de escrita.

A análise linguística é uma atividade paralela às atividades de leitura e produção de textos. Essa prática objetiva compreender os elementos que constituem o texto, tais como: concordância, regência, organização, clareza, argumentação,

ambiguidade, entre outros. A atividade de reescrita do texto é a melhor forma de desenvolver a análise crítica, uma vez que apreende contextualmente esses elementos.

Pode-se dizer que a aprendizagem dos jovens e adultos na escola é fundamentada na leitura e na escrita, pois, por meio delas, são construídas as bases para o entendimento dos diversos conteúdos.

Realizando atividades que estimulem o raciocínio e pensamento, com jogos e dinâmicas, Trabalhar com as dificuldades na leitura, na escrita e na oralidade. Ampliar o vocabulário oral e escrito, Ampliar o conhecimento do aluno. Utilizo textos de interesse deles. (Prof. 3).

O professor da EJA que trabalha com o ensino de leitura e escrita deve, primeiramente, reconhecer a estrutura e organização do sistema gráfico para criar estratégias de ensino, de acordo com sua visão profissional e também pensando nos alunos e nas suas necessidades. Criar maneiras, oportunidades para que os alunos tenham mais contato com as palavras, com os textos, pode levá-los a entender melhor a pronúncia e a escrita de determinadas palavras, que lhes causam confusão. Explicar a origem das mesmas poderá facilitar esse processo.

Na perspectiva da interação aluno/aluno, utilizando situações de leitura no contexto social, ligado à necessidade e aplicabilidade do seu cotidiano. (Prof. 4).

Buscando conhecer a realidade destes alunos e aproximar ao máximo as atividades e intervenções pedagógicas desta realidade, respeitando as subjetividades e oferecendo atividades significativas para sua vivência. (Prof. 5).

Sempre procuro mostrar para meus alunos que a alfabetização não é tabu, ou algo que está distante e precisa ser alcançado a todo custo. A alfabetização está na vida deles o tempo todo, inserida em todos os passos que eles dão, e trago para a sala de aula, diálogos do cotidiano deles, colocando-os numa zona de conforto, para que eles se apoderem da fala e então provoço com situações diversas para que eles façam a relação entre o que já possuem e o novo a ser introduzido, revelando que nada é novo apenas está sendo vivenciado sob novo aspecto, olhado sob nova ótica. (Prof. 2).

O processo de alfabetizar e letrar ultrapassa a mera aquisição de aprender a ler e escrever. Cabe ao educador estimular e inserir o aluno nas práticas sociais de leitura e escrita, no sentido de contribuir para a sua projeção econômica social e cultural no meio social onde vive. Neste aspecto, respeitar o conhecimento prévio do aluno é muito importante.

Não basta alfabetizar o aluno, é preciso letrá-lo ou conduzi-lo aos diversos tipos de expressões textuais, é capacitar o educando a criar relações com práticas

de leitura e escrita, é compreender e questionar, sobretudo fazer a chamada leitura do mundo a partir de suas práticas sociais.

Para Ferreiro (1979), o ideal é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto, cuja escrita e leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. A prática dessas ações faz com que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Analisando o pensamento desta autora, entende-se que é necessário promover um ensino que não se configure apenas na aquisição do código, mas que capacite o sujeito para interagir no contexto das práticas sociais em que ele se insere.

- **Métodos pedagógicos que utilizam para facilitar o aprendizado dos alunos na Alfabetização e no Letramento.**

Perguntou-se às entrevistadas quais os métodos pedagógicos que utilizam para facilitar o aprendizado dos alunos na alfabetização e no letramento. Ao que responderam:

Procuro usar a integração de Paulo Freire, Emília Ferreiro, Wallon e Vygotsky, onde o processo de aprendizagem se dá com as interações sociais e culturas realizando as devidas intervenções didáticas como provocação intelectual, problematizações, valorizando sempre erro como forma de aprendizagem. (Prof. 1).

Gosto de conversar com os alunos e fazê-los falar de relatos do cotidiano. Assim, eles me ouvem expressar palavras corretas e falar para que ouçam uns aos outros. Eles gostam da conversa, mais do que a leitura de texto. Apresento os diferentes gêneros textuais e leio para que eles se familiarizem com os mesmos. Estimulo a leitura e escrita em sala de aula, pois, na grande maioria, é na sala que ocorre a prática destas. Eles não têm tempo e nem disposição para praticar em casa. (Prof. 2).

As abordagens de Ferreiro (1979) sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* não apresentam nenhum método pedagógico, mas revelam os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Descolou o foco da investigação “como se ensinar” para o “como se aprender” recolocando no centro dessa aprendizagem o aluno, enquanto sujeito ativo, inteligente, e como tal, capaz de aprender.

Presume-se que a diretriz pedagógica mais importante no trabalho dos professores, nas mais diversas atividades pedagógicas, é a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada

do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva. (LEITE, 2001, p. 25).

Nos momentos iniciais do processo de alfabetização, a leitura deve ser feita pelo professor para os alunos. À medida que estes forem dominando a decodificação, o professor irá transferindo-lhes esta atividade, progressivamente, até que eles tenham condições de realizá-la autonomamente.

Uma das professoras entrevistadas (*Prof.3*) trabalha com o método fônico. É interessante observar que a consciência fonológica é fundamental para a alfabetização, uma vez que do ponto de vista linguístico, cognitivo, para aprender a ler e a escrever é preciso fazer a relação dos sons com as letras, com os grafemas, pois a escrita alfabética é um registro dos sons.

A fonologia estuda os sons produzidos na Língua Portuguesa, relativos à fala. Muitas pessoas escrevem incorretamente porque se orientam pela fonética e não pela grafia. Escrever do modo que se fala, de fato, resulta na grafia equivocada de muitas palavras.

Cagliari (1994) defende que as dificuldades que a criança encontra na escrita não são aleatórias, mas possuem sentido; é a referência na fala que a guia. O autor ainda afirma que o aluno se baseia na forma fonética, e não na ortográfica, sendo seu erro, por vezes, incompreendido; aos olhos de um foneticista, sua escrita seria plausível, correta, mas não seria adequada nas situações formais de uso da língua.

Não uso método e sim teorias como a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, A leitura de mundo de Paulo Freire as quais fazem sentido ao movimento de aprendizagem por parte do aluno. (Prof. 4).

Através dos procedimentos metodológicos da Leitura do Mundo, através do diálogo, partindo do conhecimento do educando, do seu contexto para compreender o contexto mais amplo. (Prof. 5).

Por muito tempo, as práticas escolares objetivaram apenas a codificação e decodificação sem a preocupação com o entendimento, com a interpretação do que era lido ou escrito.

Emília Ferreiro, em seus estudos sobre Psicogênese da Língua Escrita (1979), recusa o uso das cartilhas, alegando que oferecem um universo artificial e desinteressante ao aluno. Para esta psicolinguista, a compreensão da função social da escrita deve ser estimulada com o uso de textos de atualidade, livros, histórias,

jornais, revistas. É nessa proposta construtivista de ensino, que a sala de aula se transforma totalmente, criando-se o que se chama de ambiente alfabetizador.

Na opinião de Freire (1981, p. 72) a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Freire fala sobre a importância do ato de ler com compreensão crítica, um ato que não se esgota na decodificação da palavra escrita, mas que é algo que vem depois da leitura do mundo.

Magda Soares, em entrevista concedida ao jornalista Antônio Gois, do Canal Futura, declara que não há um método específico para ensinar a ler e a escrever. Na verdade, a criança aprende a ler e a escrever convivendo com a leitura e a escrita reais. A aprendizagem é um processo contínuo, que se faz de forma integrada e sistematizada. O professor que é bem formado sabe o que fazer na sala de aula. Ele precisa saber como a criança aprende e ter fundamentos, conhecimentos psicológicos, linguísticos, sociolinguísticos, fonológicos, cognitivos, para analisar esse processo de aprendizagem, acompanhar as crianças e fazer as interferências necessárias. Nesse aspecto, é que reside a autonomia do professor.

▪ **Como os gêneros textuais podem ajudar sob a perspectiva do letramento.**

Perguntou-se às professoras como os gêneros textuais podem ajudá-las sob a perspectiva do letramento. Uma delas assim pontuou:

A diversificação dos gêneros textuais é importantíssima para o processo de letramento do ser, pois proporciona ao aluno o convívio com diversidade de textos tornando-o um ser social. (Prof. 1).

É importante ler textos diversificados e apresentar uma variedade de textos para os alunos, desenvolver estratégias de leitura e escrita, incentivar o gosto pela leitura. Há vários gêneros textuais que circulam na sociedade.

O aluno entende melhor através de seus relatos de experiências vividas. Eles assimilam melhor na compreensão dos gêneros textuais quando vem envoltos nas histórias de vida de cada um. A leitura de textos colhidos em jornais, encartes e revistas, seguida de pequena reprodução feita pelos alunos, oralmente e com a ajuda do professor que será o escriba no quadro é um pontapé inicial que quebra a ansiedade e o temor da rejeição que todo aluno tem e sofre com o que é desconhecido e ainda não dominado – “ a leitura e a escrita”. (Prof. 2).

O educador da EJA precisa descobrir quais são os gêneros textuais a que os educandos estão familiarizados (oras ou escritos), quais são suas preferências e

quais podem ser úteis para a vida em sociedade. Dessa forma, convém trazer para a sala de aula textos informativos das diversas áreas do conhecimento, textos jornalísticos, literários, relatos históricos, dentre outros, sempre com finalidade de ampliar os conceitos e conhecimentos dos alunos.

O professor deve considerar que o aluno da EJA é um trabalhador com responsabilidades sociais e familiares, que possui experiências e chega à escola com opiniões e crenças já formadas. É importante considerar os conhecimentos prévios que os alunos possuem, pois esses estão relacionados às suas práticas sociais.

Nesse sentido, Gadotti (2008, p. 31) assim pondera:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego.

Esses alunos fazem parte de um quadro de desfavorecimento social e a procura pela escola está ligada às decisões que envolvem suas perspectivas pessoais, motivação com expectativa de conseguir um emprego melhor, aumentar a autoestima, satisfazer suas necessidades particulares e, assim, integrar a sociedade letrada da qual tem o direito, mas que muitos não fazem parte.

Contribui para que o ensino do código alfabético seja de forma dinâmica, para que as relações entre sons e letras sejam feitas com atividades lúdicas. (Prof. 3).

Eles auxiliam no sentido de favorecer a apresentação de hipóteses em relação a escrita, de um conhecimento social o qual vai encorajar o aprendiz a enfrentar desafios mobilizadores no caminho da aprendizagem no campo linguístico e cognitivo. (Prof. 4).

Apresentando através da sua variedade de estilos a chance de experimentar e aplicar de forma diversa as práticas de linguagens no seu dia a dia. (Prof. 5).

Em relação à sistematização para o domínio do código, ao processo de alfabetizar em si, é necessário que o professor desenvolva atividades específicas que auxiliem os alunos a compreenderem as relações entre letras e fonemas. Partindo de uma palavra identificada num texto trabalhado, propõe-se desenvolver atividades variadas de comparação gráfico-fonética com outras palavras, através da composição e decomposição silábica.

Os jogos, por serem interessantes e motivadores, são a forma mais interessante para o desenvolvimento dessas atividades, que têm a finalidade de

promover a repetição necessária para a assimilação do aprendizado. (KLEIN; CAVAZOTTI, 2009).

- **Dificuldades que encontram em alfabetizar letrando na EJA**

Em se tratando das dificuldades que encontram em alfabetizar letrando na EJA, as professoras declararam:

A escola está sempre disputando espaço com outras esferas como responsabilidades familiares, trabalhistas, além do cansaço depois de um dia de trabalho, engarrafamentos, dificuldades de locomoção. A frequência do aluno da EJA é baixa, pois sofrem com diversas dificuldades, principalmente, no contexto em que vivemos atualmente. (Prof. 1).

Uma das características dos alunos da EJA é a condição da maioria serem trabalhadores, com experiência profissional, já que começam a trabalhar muito cedo condicionados por fatores relacionados à dificuldade financeira da família, assumindo responsabilidades como cuidar da casa ou dos irmãos mais novos, distanciando-se assim da escola, o que contribui para a evasão escolar. Quando retornam à sala de aula, o professor deve considerar as experiências profissionais e o contexto cultural do aluno, abordando temas condizentes com a sua realidade, evitando assim o desinteresse que acaba levando ao fracasso escolar.

Embora esteja evoluindo aos poucos, o livro didático ainda é um entrave no processo de alfabetizar letrando. O aluno quer ter o livro, mas este não condiz com a realidade da prática feita em sala de aula. Muitos textos no livro ainda estão com o aspecto de leitura enfadonha e desestimulante. Uma linguagem ainda distante da realidade de nossos alunos da EJA. (Prof. 2).

É preciso considerar, como ponto de partida, que as práticas letradas de diferentes comunidades (e, portanto, as experiências de diferentes alunos) são muitas vezes distantes do enfoque que a escola costuma dar à escrita (o letramento tipicamente escolar). Freire (1996) salienta que a aprendizagem deve ser um processo dialógico entre professores e alunos, que exige respeito aos saberes e experiências do aluno jovem e adulto.

Um professor bem formado, consciente de seu papel político na alfabetização de jovens e adultos, consegue manter o aluno na escola, assim incrementando as suas possibilidades de tornar-se um sujeito letrado, mesmo quando as condições para a realização da tarefa são precárias. Por outro lado, um professor mal preparado, mesmo num contexto que lhe forneça todas as necessidades de infraestrutura para realizar o trabalho, continuará a dar aulas que acabam por excluir os alunos, (KLEIMAN 2001, p. 35).

O professor que atua nessa modalidade de ensino deve adquirir saberes e

formação específica, tendo em vista que os alunos da EJA possuem características culturais e sociais distintas. Ingressam na escola com uma bagagem de conhecimentos adquiridos através do trabalho, da convivência familiar e do meio sociocultural no qual estão inseridos.

A pouca prática de lecto-leitura, o medo de encarar desafios, o medo do erro por parte dos alunos. (Prof. 4).

O fazer entender que alfabetizar e letrar são devem ser práticas inseparáveis. São poucas dificuldades. Inicialmente é levar os alunos à compreensão dos objetivos e dos resultados que serão alcançados através da alfabetização com letramento e encontrar selecionando propostas de atividades atrativas que são diferentes do método tradicional. Alguns alunos ainda acreditam que só alcançarão a alfabetização através da decodificação e codificação da escrita. (Prof. 5).

De acordo com Arroyo (2007), a Educação de Jovens e Adultos tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem da sociedade. Contrapondo-se a esse estereótipo, um grande desafio proposto aos professores da EJA é mostrar para os sujeitos desse programa que só ler e escrever não serão suficientes; que os mesmos devem sair desse programa compreendendo informações, produzindo seus próprios textos, formulando novas ideias e conceitos.

As situações de ensino e aprendizagem na EJA quando atendem diretamente as expectativas pessoais de cada aluno, às suas necessidades profissionais, emocionais, contribuem para garantir a sua sobrevivência e participação ativa na sociedade da qual faz parte. Sem dominar a leitura e a escrita eles não têm um futuro garantido na vida.

A alfabetização na perspectiva do letramento materializa-se, na prática pedagógica, em oferecer aos jovens e adultos oportunidades de análise e reflexão sobre a língua (sempre de forma contextualizada), que os leve à construção da base alfabética e, simultaneamente, a promover o seu contato com diferentes gêneros textuais, colocando-as em situações reais de leitura e escrita, mesmo que não dominem a leitura e a escrita na sua forma convencional.

- **Importância da apropriação da leitura e da escrita para os alunos da EJA**

Em relação à importância da apropriação da leitura e da escrita para os alunos da EJA, as professoras assim esclareceram:

Um ser letrado é aquele que consegue se expressar, comunicar-se com outro. É importante que o educando tenha conhecimentos que extrapolem o seu cotidiano, uma vez que ler e escrever são habilidades essenciais para a realização de novas aprendizagens. (Prof. 1).

A aquisição do conhecimento através da leitura e da escrita é fundamental para a prática de vida de cada um. Nossos alunos com certeza, ao se apropriarem da leitura e da escrita elevam a autoestima e com certeza sentem-se pertencentes à sociedade. Pertencimento almejado para uma mesma sociedade que é excludente quando o sujeito não atinge o nível por ela estabelecido. (Prof. 2)

Importante para a vida e para o trabalho. (Prof. 3).

É um fator de emponderação, de participação no mundo, na sociedade como também influência na dinâmica do seu dia-a-dia tornando-o o aluno capaz de desempenhar atividades envolvendo a leitura e escrita como ferramenta que auxiliam no seu trabalho. (Prof. 4).

As contribuições ao alcance da autonomia desses alunos. (Prof. 5)

Os alunos da EJA possuem pouco domínio sobre a leitura e a escrita, todavia, esses jovens vivenciam as mais diversas formas de interação em que a escrita e a leitura estão presentes. Sendo assim, ressalta-se que a alfabetização deve ocorrer de maneira significativa a partir da cultura e história de vida dos alunos, para que compreendam a escrita como uma representação cultural.

Segundo Cagliari (1998, p. 107), é preciso conversar a respeito do que significa aprender a ler e a escrever, o que se faz com esses conhecimentos, em que sentido a vida das pessoas se modifica depois que aprendem a ler e escrever, quais as previsões de uso desse conhecimento pelo resto da vida, fora da escola.

Neste aspecto, a alfabetização se torna fator essencial para que o indivíduo amplie suas aprendizagens e sua capacidade de relacionamento com o mundo, já que, a escrita é um fator fundamental para que o sujeito possa se inserir e intervir na realidade, bem como construir seu próprio conhecimento. Sobre esta realidade, Emília Ferreiro (2011, p. 54) diz que “alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta”

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. Nas palavras de Ferreiro (2001), “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário”.

▪ Percepção sobre o analfabeto no contexto da sociedade atual

Em relação à indagação de como as pessoas percebem o analfabeto no contexto da sociedade, nos dias atuais, as educadoras entrevistadas confirmaram, asseguradamente, que o preconceito é bastante notável, como se percebe nas suas falas:

Ele será discriminado e o acesso às informações será limitado, pois as possibilidades de desenvolver suas potencialidades passam a ser restritas até em termos de trabalho. O ser se percebe como se não fosse adequado, não atendendo às exigências da sociedade, tornando-se incapaz de exercer funções. (Prof. 1).

O analfabeto é sim, excluído e discriminado na sociedade. Ele não tem identidade e não consegue exercer sua cidadania, por conta das limitações que são impostas a ele por essa sociedade que o acolhe e rejeita ao mesmo tempo. (Prof. 2).

Não, o analfabeto tem sérios problemas no dia a dia, sendo discriminado e ignorado. (Prof. 3).

Nossa sociedade é cheia de preconceitos inclusive com pessoas não letradas, alfabetizadas. O analfabetismo é visto como um mal. Nossa sociedade valoriza mais a escrita do que a oralidade. (Prof. 4).

O contrário. Pessoas não alfabetizadas na maioria das vezes são pré-julgadas no aspecto individual do fracasso e não no aspecto coletivo da violação dos direitos a educação para todos. (Prof. 5).

O analfabetismo, de fato, é um problema social ainda presente em todo o país. Durante grande parte da nossa história, apenas uma minoria seleta usufruía dos direitos à leitura e à escrita. As habilidades de ler e escrever sempre estiveram associadas ao poder econômico. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mais recente, realizada em 2014 e divulgada em 2015, mostrou que 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não sabem ler ou escrever. (BRASIL, 2012).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a taxa de analfabetismo no país vem caindo consideravelmente nos últimos 15 anos. Com a modernização e as inovações tecnológicas do novo século, ler e escrever tornaram-se habilidades não apenas necessárias, mas essenciais a todos os indivíduos, independentemente de classe social.

Ser alfabetizado, atualmente, é muito importante e imprescindível, pois a escrita é uma das principais ferramentas utilizadas para a comunicação entre as pessoas. Vivemos numa sociedade grafocêntrica, cercada pela palavra escrita, e que

exige que sejamos letrados, pois no cotidiano todas as pessoas se deparam com a necessidade de ler e escrever.

Diante das informações analisadas, pode-se considerar que para ensinar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é necessário, preliminarmente, estar motivado, gostar da profissão; ter conhecimentos de como alfabetizar letrando; aplicar métodos pedagógicos que facilitem o aprendizado dos alunos; fazer uso de textos que tenham significado para os alunos nas práticas de leitura, reconhecer a importância da apropriação da leitura e da escrita, tornando a sala de aula um ambiente de socialização da linguagem verbal e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo, intitulado “Os Sentidos do Letramento e da Alfabetização Para o Professor da Educação de Jovens E Adultos (EJA)” tem com o objetivo principal de compreender como os educadores da EJA concebem os sentidos do Letramento e da Alfabetização, proporcionou conhecimentos significativos, os quais norteiam a prática pedagógica dos professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino com características bastante peculiares, razão pela qual são necessários esclarecimentos no que tange ao conhecimento da trajetória daqueles que dela fazem parte.

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva abordada neste trabalho, exige que a educação se torne, efetivamente, um instrumento de transformação humana. Para Freire (1992), não há perspectiva de intervenção nem de mudança social sem um projeto, sem um sonho possível.

A educação é percebida como ato político, pois conduz o indivíduo à libertação das forças opressoras que o impedem de ser participativo na sociedade que o determina. Uma reflexão essencial proporcionada por este estudo é que, para além do ensinar e aprender, do saber da língua oral e escrita, o educador deve ter um compromisso com a educação emancipatória e democrática, para a construção do sujeito ativo, participativo e crítico.

Na Educação de Jovens e Adultos, o planejamento precisa levar em conta as exigências do contexto social no qual os alunos estão inseridos, suas aspirações, projetos e necessidades. O planejamento deve ser um processo de decisão que norteia a ação educativa. Exige uma mudança na visão do ensino e, portanto, de diferenciação de estratégias didático pedagógicas. O grande desafio é levar os educadores da EJA à formação continuada, para que realizem trabalhos diferenciados na perspectiva de alfabetizar letrando.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos tem evoluído, porém ainda enfrenta muitas dificuldades. Dentre elas, destacam-se questões relativas ao processo de planejamento e gestão do ensino, à falta de recursos didáticos, à formação continuada dos professores, à relação entre teoria e prática, à articulação e aplicação de um currículo adequado, à insegurança demonstrada por grande parte

dos alunos quando retornam à escola, às dificuldades na compreensão e domínio da leitura e escrita, no saber matemático, em questões relativas à natureza e sociedade, na pertinência das avaliações aplicadas e nas questões de gênero.

Há uma constatação de que o sujeito aprende em diferentes fases da sua vida. A alfabetização, portanto, é um processo longo, que não se executa de uma hora para outra e também não se encerra em determinado ciclo da vida escolar. Pode percorrer alguns ou longos anos da vida de um sujeito.

Na Educação de Jovens e Adultos, alfabetizar requer determinados direcionamentos, os quais se curvam para as práticas e eventos de letramento. Na atual sociedade grafocêntrica, que é centrada na escrita, homens e mulheres estão em permanente contato com as palavras. O domínio da escrita e da leitura representa uma importante forma de inserção nos espaços sociais e da própria autonomia enquanto cidadão, visto que estamos numa sociedade *grafocêntrica*, na qual o código da escrita possui posição de destaque. Neste cenário, entende-se que ler e escrever são processos imprescindíveis para a inclusão social. É, pois, o letramento, em seus eventos e práticas, também responsável pela alfabetização.

Diante das análises das informações obtidas dos professores entrevistados, compreendeu-se que os sentidos atribuídos ao alfabetizar e letrar são processos indissociáveis na prática pedagógica. Alfabetizar é codificar os signos, ler e escrever, ou seja, um indivíduo é alfabetizado quando conhece o código, quando sabe ler e escrever. Letrar significa apropriar-se da leitura e da escrita, favorecendo a interpretação dos veículos sociais, ou seja, um indivíduo letrado é aquele que é capaz de fazer uso da língua em seu contexto social, produzindo seus próprios discursos, e se fazendo entender por seu interlocutor. Enfim, alfabetizar letrando constitui um grande desafio. É a descoberta da escrita, o seu uso e a condição de relacionar essas informações no contexto das suas vivências.

Apesar de o país ainda apresentar índices insuficientes de níveis de letramento, o tema vem sendo discutido por vários estudiosos na área da educação e da linguagem, de modo que já existem alguns encaminhamentos para promoção e ampliação desses níveis. Os educadores precisam apropriar-se dessas contribuições teóricas e investir nessa proposta em sua prática docente.

É preciso que a preocupação com a qualidade da educação permaneça não pela “vergonha” de ocupar os últimos lugares nas pesquisas, mas, sobretudo, pela conscientização de que é por meio da educação que se desenvolve um país.

Este estudo incita a proposta de novas pesquisas na EJA, como a questão do currículo e a formação do professor, sob o viés de como alfabetizar letrando, preconizando aos jovens e adultos a garantia do direito de aprender na escola e, assim, inserirem-se no meio social, conscientes de seus direitos como cidadãos.

Na minha opinião, saber quais são os sentimentos ideias e ações dos professores dentro do processo pedagógico, sem dúvida, passa pela consideração do ponto de vista dos mesmos, pela compreensão de como é que eles, de fato, vivem, avaliam e interpretam tal processo. Tudo isso pode ser de grande valia para as construções curriculares teórico-práticas no campo da EJA, desde que sejam realizadas análises e interpretações rigorosas com base nos dados adquiridos, nas vozes e ações dos professores, ao que se propõe nesta pesquisa.

Com este estudo, procurei estabelecer uma relação de reflexibilidade metodológica, enfatizando que os sentidos se constroem de modo intersubjetivo e não imposto, buscando reconhecer a mútua influência das interpretações, através da análise da fala dos professores.

A pretensão desta pesquisa é fazer com que cada professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao ler esta dissertação, reflita sobre sua prática educativa, se está de acordo com a realidade e necessidades dos nossos alunos. Neste contexto, faz-se necessário, continuamente, (re)pensar o trabalho pedagógico, refazer objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias que sejam adequadas à formação que hoje é exigida pela sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Revista Cedes – Dossiê: Educação do Campo. São Paulo, SP: Cortez. v. 27. n. 72. mai/ago. 2007.
- BATALHA, E. **O abecê da escrita**. Publicado em 18/07/2007. Disponível em <<http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=911&sid=7&tpl=printerview>> Acesso em 10 de agosto/2017.
- BATISTA, A. A. G. **Alfabetização, leitura e escrita**. In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 13-17.
- BRAZIL. Constituição Política do Império do Brasil (De 25 de março de 1824). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em 10 de agosto/2017.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos Do Brasil (De 16 de julho de 1934) Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em 15 de março/2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Nº 9394/96**. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em 15 de março de 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de jovens e adultos é prioridade para o governo**. Publicado em 14 de novembro de 2016. Assessoria de Comunicação Social. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/204-noticias/10899842/41601-educacao-de-jovens-e-adultos-e-prioridade-para-o-governo>> Acesso em 10 de agosto/2017.
- BRASIL. PORTAL DO MEC. **Latu-sensu – Saiba mais**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32116>> Acesso em 20 de agosto/2017.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. Dissertação de Doutorado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Aprovada em: 20 fev. 2006. **Revista brasileira de**

história da educação n° 11 jan./jun. 2006. Disponível em
<file:///C:/Users/PC/Downloads/162-497-1-PB.pdf> Acesso em 10 de agosto/2017.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (orgs.) **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Artmed Editora. Porto Alegre. 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 26º Ed. RJ: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** 7 ed. São Paulo. Centauro, 2005.

FREITAS, M. C. **História Social da Educação no Brasil.** São Paulo/SP. Cortez, 2009.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** Teoria, Prática e Proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire,2008;

GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. J. G. **História da alfabetização de adultos no Brasil.** In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T.F. *A alfabetização de jovens e adultos:* em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GLOBO.COM G1. **Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos, diz UNESCO.** Reportagem publicada no Bom dia Brasil, dia 29/01/2014. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html>> Acesso em 20 de agosto/2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HADDAD, S. PIERRO, M.C.. Escolarização de Jovens e Adutos. In: **Revista Brasileira de Educação,** mai-ago, n.14, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p.108-130, 2000.

HAMZE, A. **Alfabetização ou letramento?** Brasil Escola. Disponível em <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>> Acesso em 02 de abril/2017.

HARNIK, S. **Brasil: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres.** Da Redação do Todos Pela Educação. Publicado em 03/03/2011. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>> Acesso em 20 de agosto/2017.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

KLEIN, L. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica.** Brasília: Universa, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento** – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komed/Arte Escrita, 2001.

LEITE, S. C. **Urbanização do processo escolar rural.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia/MG, 1996.

LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. **EJA:** uma educação possível ou mera utopia? CEREJA. 2010. Disponível em: Acesso em:20 de agosto/2017.

MELLO, T. **Amazonas, pátria da água.** São Paulo: Boccato, 2007.

MELLO, S. A. A construção da natureza humana na educação de jovens e adultos. In: GIROTTO, C. G. G. S.; MIGUEL, J. C. (Org.). **Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens em EJA.** São Paulo: UNESP/ Cultura Acadêmica, 2009. p. 31-40.

MILLER, S. Perspectiva metodológica em EJA à luz do enfoque histórico-cultural. In: GIROTTO, C. G. G. S.; MIGUEL, J. C. (Org.). **Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens em EJA.** São Paulo: UNESP/ Cultura Acadêmica, 2009. p. 41-52.

MINAYO, M. C.S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PAINI, L. D. et al. Retrato do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences:** Maringá, v. 27, n. 2, p. 223-230, 2005.

- PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, 1987
- PEREIRA, M. L. C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 1. ed. 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica/FHC –FUMEC, 2005.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. RJ, Forense-Universitária, 1999.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.
- RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. Estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras da Pesquisa em Seres Humanos.
- RIBEIRO, V. M. **Analfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.
- RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- SACONI, R. **Mobral, fracasso do Brasil grande**. Jornal Estadão de São Paulo. Publicado em 8 de setembro/2010. Disponível em <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,mobral-fracasso-do-brasil-grande-imp-,606613>> Acesso em 10 de agosto/2017.
- SAUNER, N. F.M. **Alfabetização de Adultos**. Curitiba: 1º ed. Juruá, 2002.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22a ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, E. L.; da: MENESES, E.M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3ª ed. Florianópolis: 2001
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25.
- STEPHANOU, M. (org.), BASTOS, M. (org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- VAL, Maria G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.
- VOLI, F.A. **Auto-estima do professor**. São Paulo, Ed. Loyola, 2002

APÊNDICES



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES – FICS CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA EJA

1. Qual o seu sexo?

Masculino Feminino

2. Qual a idade?

Menos de 25 anos

25 a 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

50 a 59 anos

3. Qual o seu nível de escolaridade?

Ensino Médio

Curso Superior

Especialização em Lato Sensu

Mestrado

Doutorado

4. Há quanto tempo você atua como professor na EJA?

Menos de 1 ano

1 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

20 a 25 anos

5. Em qual Tempo de Aprendizagem (TAP) você leciona?

TAP I

TAP II

TAP III

6. Você fez alguma disciplina específica para ser professor na EJA?

Sim Não

7. O que o (a) motivou a ensinar na Educação de Jovens e Adultos?

8. Qual a sua concepção sobre Alfabetização e Letramento?

9. Como você trabalha a alfabetização e o letramento na Educação de Jovens e Adultos?

10. Quais os métodos pedagógicos que você utiliza para facilitar o aprendizado dos alunos na alfabetização e no letramento?

11. Como os gêneros textuais podem ajudar sob a perspectiva do letramento?

12. Que dificuldades você encontra em alfabetizar letrando na EJA?

13. Na sua visão, qual a importância da apropriação da leitura e da escrita para os alunos da EJA?

14. Na sua opinião, o analfabeto é percebido sem preconceitos na sociedade?



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES – FICS
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa: **“Os Sentidos do Letramento e da Alfabetização Para o Professor da Educação de Jovens E Adultos (EJA)”** realizada pela pesquisadora, *Rosimara Inês Ferreira da Cunha*, aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Facultad Interamericana de Ciências Sociales – FICS, sob a responsabilidade da orientadora *Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Alves Ferreira*, com o objetivo de compreender como os professores da EJA concebem os sentidos do Letramento e da Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sua participação é voluntária e se dará por meio da participação em entrevistas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a compreensão do processo de Alfabetização e Letramento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Salvador-BA.

Se depois de consentir sua participação o Sr (a) desistir de continuar terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, pelo telefone (71) 991456208 ou poderá entrar em contato com a Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante

Salvador-BA, _____ de _____ de 2017.

Facultad Interamericana de Ciências Sociales – FICS.