

# ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NEGAÇÕES, RESISTÊNCIAS E DESAFIOS

## YOUTH AND ADULT LITERACY: DENIALS, RESISTANCES AND CHALLENGES

**Marta Lima de Souza**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro  
souzamartalima@gmail.com*

**Resumo:** No Brasil, a persistente negação do direito à alfabetização para maiores de 15 anos (IBGE, 2017) revela os excluídos do acesso à escola antes da década de 1930, mas também os que ingressaram após 1988. Evidenciamos a redução de atendimento na rede pública e como as políticas atuais tratam a escolaridade desses sujeitos, que constroem outros letramentos como resistências em sociedades grafocêntricas. Discutimos os desafios da formação inicial do professor alfabetizador aliada à revisão, ao estabelecimento e à implementação sistemática de políticas públicas que contribuam, de fato, para efetivar o direito humano à educação de milhões de pessoas sob pena de criarmos e aprofundarmos as exclusões vividas.

**Palavras-chave:** alfabetização, jovens e adultos, letramento, direito humano.

**Abstract:** In Brazil, the persistent denial of the right to literacy for children over 15 years old (IBGE, 2017) reveals those excluded from access to school before 1930s, but also those who entered after 1988. We evidenced the reduction of attendance in the public and how current policies treat the education of these subjects, who build other literacies as resistances in graphocentric societies. We discuss the challenges of initial teacher education combined with the review, establishment and systematic implementation of public policies that actually contribute to the human right to education of millions of people, under penalty of creating and deepening the lived exclusions.

**Keywords:** literacy, youth and adults, literacy, human right.

## Introdução

No Brasil, as políticas públicas de atendimento à alfabetização<sup>1</sup> aos maiores de 15 anos foram implementadas de forma mais significativa após a Constituição Federal de 1934, quando a legislação acolheu os segmentos de mulheres, negros e indígenas excluídos do direito à educação. Nos períodos de 1940 a 1960, ocorreram campanhas de alfabetização para adolescentes e adultos com o objetivo de alfabetizá-los, no entanto dialogavam pouco com as necessidades de aprendizagem deles, com exceção das propostas de educação popular e de Paulo Freire. Estas ações foram interrompidas com a ditadura militar em 1964, sendo substituídas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, em 1969 (HADDAD e SIQUEIRA, 2015).

O MOBRAL não teve êxito na alfabetização desse público e ainda contribuiu para ampliar o preconceito em relação aos que não sabiam ler nem escrever, tendo sua extinção em 1989. Com a redemocratização da sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988 garantiu o direito à escolaridade básica para todos e extensiva aos jovens e adultos. De 1994 a 2002, as ações do Programa Alfabetização Solidária visaram a alfabetizar jovens e adultos em todo o território nacional e foram substituídas pelo Programa Brasil Alfabetizado, em 2003. Apesar de pequenas diferenças entre eles, não romperam o caráter de campanha semelhante ao modelo de décadas anteriores, tampouco conseguiram reverter à situação de milhões que não sabiam ler e escrever.

As políticas acima não lograram o Brasil de conviver com uma taxa de 11,5 milhões (IBGE, 2017) de pessoas não alfabetizadas com mais de 15 anos e, se considerarmos a expansão da oferta e de acesso à educação a partir de 1988, observamos que boa parte desse contingente é de pessoas que ingressaram na escola depois da “constituição cidadã e democrática”, o que se configura uma persistente negação do direito.

O presente artigo propõe-se, então, a discuti-la ao demonstrar que as estatísticas atuais evidenciam o não atendimento da escolarização para os mais novos pós-1988, não sendo mais resíduo de políticas passadas. Salientamos como a rede pública vem, com base nos dados do município do Rio de Janeiro (Serra et al, 2017), reduzindo drasticamente a oferta e o atendimento à alfabetização da população entre 15 e 60 anos. Desse modo, destacamos também como os milhões de excluídos do sistema de ensino, ou com rápidas passagens por ele, constroem outros modos de viver em sociedades grafocêntricas, resistem e reexistem por outros letramentos. Por fim, enfatizamos os desafios postos à formação inicial de professores,

---

1 Trataremos da alfabetização, entretanto as políticas devem abarcar a educação básica de forma ampla para jovens e adultos.

a partir da experiência de estágio obrigatório, bem como a urgência de revermos, estabelecermos e implementarmos políticas públicas efetivamente comprometidas com o direito humano à educação de milhões de pessoas, sob pena de criarmos e ampliarmos as exclusões vividas.

## **Alfabetização de jovens e adultos: negações do direito à educação no Brasil**

A Constituição Federal de 1988 instituiu a educação como direito de todos, dever do Estado e extensiva aos que não puderam efetivá-la por diversas razões na idade socialmente referenciada na lei. Em diálogo com o preceito constitucional, a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996) ratificou a Educação de Jovens e Adultos – EJA como uma modalidade de ensino da educação básica destinada ao atendimento escolar desse público nas etapas e nos níveis de alfabetização, ensinos fundamental e médio. A EJA está amparada também em outros documentos nacionais<sup>2</sup> que a conceituam como direito de todos, dever do Estado e normatizam a sua oferta nos sistemas de ensino, porém sua efetivação com qualidade é ainda um grande desafio.

Neste artigo, focalizaremos apenas a etapa da alfabetização que compreendemos como fundamental, todavia inicial para a continuidade e a conclusão da educação básica de jovens e adultos, de modo que, ao seu término, os estudantes devem ser encaminhados às escolas públicas a fim de prosseguirem no processo de escolarização, visando à sua consolidação plena e à finalização de ensino básico.

Definimos a alfabetização<sup>3</sup> como um processo de apropriação do discurso escrito na escola, em sua diversidade de usos sociais, incluindo aspectos gráficos, ortográficos e gramaticais e na perspectiva evidenciada por Smolka (2012) de que é mais do que aprender a escrita de letras, palavras e orações, pois implica a constituição do sentido, a interação com o outro e mediada pelo trabalho de escrever: para quem, o que e por que se escreve.

As estatísticas dramáticas e constrangedoras em relação aos que não sabem ler e escrever maiores de 15 anos deveriam ser uma vergonha “para um país que não garantiu, à maioria da população, as condições necessárias ao acesso e à permanência na escola” (RUMMERT, 2003, p.34). Nos anos 2000, Cury já nos advertia que a ausência de condições ao acesso e à permanência na escola deveria “ser motivo de autocrítica consciente e severa” do Estado (BRASIL, 2000, p.5).

2 Emenda Constitucional n.59/2009; Parecer n.11/2000 e na Resolução n.1/2000; Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, n.6/2010.

3 Compreendemos que a alfabetização implica um trabalho discursivo e dialógico, que privilegie a oralidade, a leitura e a escrita (SOUZA, 2011).

Tal advertência baseava-se nos números de 1996, quando havia 15.560.260 pessoas “analfabetas”, o que correspondia a 14,7% do universo de 107.534.609 de brasileiros. Segundo a Pesquisa de Amostra por Domicílios Contínua – PNAD Contínua (IBGE, 2017), há 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever referente aos 7% em mais de 200 milhões da população brasileira. Uma análise rápida desses dados leva-nos a afirmar que, em 33 anos, o Brasil não conseguiu reparar a dívida histórica e social com os que não tiveram acesso à escola ou tiveram de interrompê-la por questões socioeconômicas, pelo postergamento de políticas ou pela ineficiência delas.

Contudo, ainda que ações e programas educacionais tenham sido implementadas desde 1930 com vistas a reparar a dívida histórica e social com os jovens e adultos, ressaltamos que grande parte desse contingente refere-se aos que ingressaram na escola pós-Constituição Federal de 1988. Isso nos leva a concordar com Ferraro (2008) de que não se trata somente de dívida histórica no sentido de passado, porque grande parte da educação escolar não realizada é coisa atual, gerada no contexto de vigência da Constituição “cidadã e democrática”. Ou seja, as estatísticas não se referem unicamente ao resquício quanto à ausência de políticas públicas nos períodos anteriores, mas à intermitência delas; a propostas aligeiradas, com caráter de campanhas e sem continuidade nas redes de ensino; ao encerramento de turmas; à redução de matrículas; ao fechamento de escolas e, até, ao recrudescimento de desigualdades socioeconômicas para as classes populares trabalhadoras.

Desse modo, por não saber ler e escrever na perspectiva hegemônica, esse grupo sofreu e sofre por não estar em condições de igualdade perante aos outros grupos, o que o leva a ter uma cidadania restrita, limitada e a arcar com as consequências relativas ao preconceito e à exclusão que o deixa à margem de processos igualitários. Daí que reparar essa realidade é uma “dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece os adventos para todos deste princípio de igualdade” (BRASIL, 2000, p.6).

Nesse sentido, a função reparadora da EJA não significa apenas o acesso aos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas, sobretudo, “o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p.7), implicando ser imprescindível o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante cuja negação acarreta a exclusão dos bens simbólicos e sociais. Nessa perspectiva, reiteramos a Declaração de Hamburgo (1997), da qual o Brasil é signatário, de que a alfabetização é um direito humano fundamental para a promoção da participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, bem como requisito para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2000).

Todavia, tem sido reiteradamente negada quando analisamos as estatísticas de analfabetismo, de redução de matrículas, de fechamento de turmas e escolas da EJA nos últimos anos. Em pesquisa sobre a situação no estado do Rio de Janeiro, Serra et al (2017) analisam, com base no Censo Escolar da educação básica (BRASIL, 2016), a redução drástica de matrículas de 43% entre 2010 e 2016, na qual a queda de oferta foi de 76.079 para 32.378 respectivamente (SERRA et al, 2017, p.30).

As pesquisas (Serra et al, 2017) evidenciam a reiteração da negação do direito à alfabetização, nas faixas etárias de 15 a 60 anos, no ensino fundamental<sup>4</sup>, que são os excluídos da efetivação de um direito humano. Como, por exemplo, o município do Rio de Janeiro que possui 21,5% de sua população entre 15 e 29 anos sem instrução ou ensino fundamental completo, revelando um contingente alto de jovens a serem atendidos em seus direitos à educação. Os autores apontam também que a função da escola democrática, assentada no princípio da igualdade e da liberdade como direito de todos e dever do Estado, encontra-se em risco à medida que as instituições de ensino para a EJA vêm diminuindo a oferta de matrículas e de ações escolares para a reparação quanto à dívida histórica e social.

Ao retomarmos os dados mais amplos, observamos, como afirmaram Haddad e Siqueira (2015, p.100), com base no Censo de 2010, que havia 65 milhões de brasileiros/as com 15 anos ou mais sem instrução ou que não completaram o ensino fundamental; 13 milhões (Censo Escolar, 2014), aproximadamente, que nunca foram à escola; e mais de 28 milhões de analfabetos funcionais, que totalizavam mais de 106 milhões pessoas demandantes para a EJA. Em contrapartida, nos cursos presenciais da EJA havia 3,1 milhões de pessoas frequentando, sendo 2,1 milhões no ensino fundamental. Cabe questionarmos: em quais espaços educativos estas pessoas estão sendo atendidas em seus direitos à educação?

Então, consultamos as metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) para compreender como a oferta da EJA de qualidade para os trabalhadores tem sido efetivada, focalizando a meta 9 por ser a mais específica para a alfabetização, com o objetivo de:

elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015, e até a vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p.159).

---

4 Incluída a alfabetização.

A proposta da meta é o enfrentamento das estatísticas do analfabetismo, no entanto, a sua ambição evidencia-se já comprometida. Considerando os dados apresentados e discutidos anteriormente, bem como as análises históricas e a pouca efetivação de políticas em curso, podemos afirmar que dificilmente será alcançada, mesmo que falem quatro anos para o término da vigência do PNE. A elevação da “taxa de alfabetização para a população com 15 anos para mais de 93% até 2015” não se efetivou nem se efetivará. Além das evidências acima, outras apontam para o não êxito da meta, mediante as ações implementadas pelo atual governo federal, tais como: a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI em 2019; a redução e o corte de financiamentos; a suspensão do PNLD da EJA; a incerteza sobre a continuidade do Programa Brasil Alfabetizado – que configuram a negligência com a EJA e seus sujeitos, em geral, os esquecidos das políticas públicas.

Instituída pelo Decreto n.9765 (BRASIL 2019), a Política Nacional de Alfabetização – PNA apresenta como objetivos melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e não formal<sup>5</sup>, “por meio de implementação de programas e ações, com colaboração entre União, estados e municípios” (Art. 1º.). O Decreto define alfabetização como ensino de habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, de modo que o estudante seja capaz de ler e de escrever palavras e textos com autonomia e compreensão (Art.2º). Nos princípios elencados destacam-se seis componentes essenciais no ensino para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita (Art.3º).

O conjunto desses três artigos aponta a inexistência de uma relação com as especificidades de jovens e adultos, com a análise histórica quanto à ineficácia de programas de alfabetização calcados em uma única perspectiva metodológica e com os resultados de pesquisas realizadas na área. Concordamos com Mortatti (2019) que a PNA, além de autoritária e antidemocrática, “pode representar apenas a reedição ou mais um capítulo da querela dos métodos, para ‘inglês ver’ ou para desviar a atenção da célere destruição ‘democrática e modernizadora’ do Estado de Direito (...)” (MORTATTI, 2019, p.49) em curso neste país.

Em relação ao público-alvo da PNA, os jovens e adultos estão presentes nos incisos “IV” e “V” (Art. 6º), contudo no parágrafo único são definidos

5 Segundo o documento, entende-se por analfabetismo absoluto aquele que “não sabe ler nem escrever”; funcional, aquele que “possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto”; como educação não formal, “processos de ensino e aprendizagens que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino” (BRASIL, 2019, p.1-2).



como “beneficiários prioritários (...) os grupos a que se referem os incisos I e II do *caput*” (Brasil, 2019, p.3), ou seja, as crianças na primeira infância (I) e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (II). Cabe destacar que as crianças devem ser, tanto na infância quanto nos anos iniciais, de fato, as prioritárias de políticas públicas, inclusive para que no futuro não venham a ocupar os bancos escolares da EJA. Como modalidade de ensino da educação básica, no entanto, a EJA deve gozar de princípios de proporção, equidade e diferença (Brasil, 2000), o que lhe confere o mesmo tratamento das demais modalidades, porém assume um lugar de menos valia como tem sido ao longo da história. Em tempos de políticas redutoras de recursos financeiros e de direitos, sabemos o que acontece com as ações educativas destinadas ao atendimento da EJA, isto é, tendem a não se concretizarem nos estados e municípios, principalmente, quando o governo federal deixa de ser um importante indutor dessas ações para a área.

Ao tratar de sua implementação no artigo 8º, no inciso “V”, a PNA faz referência à EJA quando enfatiza o “desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal” (BRASIL, 2019, p.4). Podemos inferir, na forma como a modalidade aparece nos demais artigos e incisos, que o desafio dessa área de importante relevância social restringe-se ou limita-se à produção e ao envio de materiais didáticos. De modo que esses sujeitos são focos da PNA apenas como possíveis consumidores de livros e, talvez, pelo desenvolvimento das políticas, jamais venham a lê-los de fato, assim a história vai se repetindo.

No caderno da PNA, que visa ao detalhamento desta “política de Estado” (Mortatti, 2019), observamos em relação à EJA que a proposta para a alfabetização deve conter os mesmos componentes de trabalho com as crianças: “consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita” (KRUIDENIER, 2010; apud BRASIL, 2019, p.35). Ressaltamos que, mais uma vez, a política não considera o que pesquisas (Kleiman e Vovio, 2015, p.192) “nos ensinam sobre as necessidades e os desejos de jovens e adultos pouco escolarizados” quanto aos usos culturais, aos significados que atribuem ao letramento e ao que necessitam aprender em sociedades grafocêntricas, investindo apenas em um aspecto técnico do processo de alfabetização.

O cenário acima possibilita-nos afirmar que haverá uma ampliação de desigualdades socioeconômicas em função da negação do direito à educação e, portanto, teremos mais jovens e adultos mutilados em seus direitos humanos com reflexos em suas inserções no mundo do trabalho e, deste modo, mais vulneráveis socioeconomicamente. Isso leva-nos a ratificar

que está em curso uma persistente negação do direito à alfabetização e, por consequência, à educação de jovens e adultos, ou seja, há reiteradas negações de direitos que incidem em novas exclusões, resultando em outras desigualdades educacionais, sociais e simbólicas.

A alfabetização de jovens e adultos continua sendo tratada por uma série de equívocos que nos trazem o passado novamente. A metáfora mais apropriada é a de um mal-estar político que relembra a fala de Darcy Ribeiro nos anos de 1980: “deixem os velhinhos morrer em paz” (FÁVERO e BRENNER, 2004, p.15). Talvez, dessa perspectiva, a política de “erradicar o analfabetismo” esteja alcançando o êxito. Contudo, a dívida histórica e social não se refere mais aos “velhinhos”, mas a uma geração de jovens que, tendo nascido no âmbito de uma sociedade “mais cidadã e democrática”, também teve e tem interrompido seu direito humano à educação. Resta-nos, por enquanto, indagarmo-nos: como esses sujeitos têm se reinventado diante de negações reiteradas pelo direito de “ser mais” (FREIRE, 1987)?

## **Outras alfabetizações: letramentos como resistências**

Considerando o que discutimos na seção anterior e os dados estatísticos que nos informam a existência milhões de pessoas maiores de 15 anos sem escolaridade referente ao ensino fundamental, mas que, no entanto, produzem a vida cotidiana, a cultura, o trabalho, os bens materiais se constituindo na, pela e com a linguagem e constituindo a linguagem, temos buscado compreender o que fazem com a escrita e o que a escrita faz com eles em nossas pesquisas (SOUZA, 2003; 2011). Reconhecemos a criatividade no cotidiano para fazer uso social da leitura e da escrita como um movimento político de resistência e reexistência dos excluídos de diversas formas da efetivação do direito à educação.

Para Street (2014, p.205), o letramento é parte de uma relação de poder, sendo o modo como as pessoas se apropriam dele contingências de práticas sociais e culturais e não somente de fatores pedagógicos e cognitivos. Para o autor, as pessoas pouco ou não escolarizadas entendidas como “iletradas” engajam-se em atividades letradas, evidenciando-nos que as fronteiras entre letrado/não letrado são menos óbvias do que sugerem os cálculos individuais de letramento.

Dessa forma, em uma sociedade extremamente desigual como a brasileira, calcada em uma perversa distribuição dos bens simbólicos como, por exemplo, a educação, devido à sua implementação precária por um Estado opressor, os oprimidos são obrigados a buscar formas de subsistência para permanecerem vivos. Nessa perspectiva, a escola torna-se uma utopia e um sonho distante ao entrar em conflito com a necessidade de trabalhar, de



trabalhar para viver desde a infância ao ciclo adulto. É nesse sentido que o letramento autônomo pauta-se em uma relação de poder, de modo que determinados grupos dirão quais aqueles que poderão ou não se apropriar de bens simbólicos.

Advertimos, contudo, que a ausência de escolarização não pode nem deve ratificar uma visão preconceituosa desses sujeitos e reduzi-los às funções de baixa qualificação no mundo do trabalho, visto que boa parte deles produz cultura com base na oralidade como a literatura de cordel, o teatro popular, os repentistas, as festas populares e religiosas das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000, p.5). Tratá-los como “analfabetos” não só não faz sentido intelectualmente como é também social e culturalmente nocivo, já que participam ativamente de atividades nas quais a leitura e a escrita têm presenças fortes como a leitura de jornais, a leitura e escrita de cartas por outrem, entre outras – que nos levam a defini-los como letrados por envolverem-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998; apud BRASIL, 2000, p.6).

É desse lugar que temos compreendido os jovens e adultos com os quais temos dialogado nas escolas de estágio na formação inicial de professores e em nossas pesquisas. Nesse sentido, temos buscado com o material de pesquisa compreender o que fazem com a escrita e o que a escrita faz com eles em sociedades atravessadas pela escrita; buscando dialogar com os saberes que trazem para a alfabetização e a escolarização sem abrir mão da aprendizagem e do ensino do sistema da língua como modos de potencializar seus horizontes. O eixo principal de pesquisa tem sido o discurso escrito materializado nos textos escritos de jovens e adultos que constituem um banco de textos.

Compreendemos que a linguagem tem uma natureza social e dialógica na produção da cultura e de nós mesmos, e que ao usarmos diferentes formas de enunciados (orais e escritos) elaborados nas diversas esferas da produção humana vamos constituindo os gêneros do discurso vinculados às mudanças históricas e, dessa maneira, extremamente heterogêneos. É na interação com o outro que os sujeitos organizam a experiência no mundo, seu conhecimento sobre ele, nas relações dialógicas (Bakhtin, 2003). Daí que o homem não pode ser compreendido fora do texto (oral e escrito), pois todo ato humano é um texto em potencial no contexto dialógico de seu tempo e espaço. Portanto, o texto é o enunciado, constituído na interação, na produção social, na atividade humana em que há projeto do discurso, há o querer dizer do autor e há modos de realizá-lo em dadas condições e por meio da escolha de gêneros do discurso e em relação aos outros participantes do discurso.

Apesar de partirem de perspectivas diferentes, aproximamos a filosofia bakhtiniana ao “Letramento como Prática Social” – LPS, do Street (2014),

pois compreendemos que a diversidade cultural em relação aos usos sociais da leitura e da escrita dos poucos ou não escolarizados em sociedades grafocêntricas aproxima-se da produção de enunciados orais ou escritos nos contextos da produção humana. O material de pesquisa potencializa a dimensão sócio-ideológica do letramento por evidenciar nos textos orais ou escritos a inevitável presença deste, inclusive para aqueles que não leem nem escrevem, mas se relacionam com a cultura escrita nas relações dialógicas de que participam. Aproximamos o conceito de alfabetização ao de letramento por compreender que falar, ler e escrever fazem parte de atividades humanas complexas, como um processo que está estritamente associado às condições e às instituições socioculturais em um determinado contexto (STREET, 1995).

As estatísticas apresentadas sobre aqueles que não sabem ler nem escrever também evidenciam a falência do letramento autônomo ao suporem que a alfabetização técnica causaria por si só, e portanto autonomamente, grandes impactos em termos das habilidades sociais, cognitivas e de desenvolvimento nos jovens e adultos pouco ou não escolarizados. Estudiosos como Graff (1999) relacionam o baixo letramento como mais um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa para esses grupos. Os números das estatísticas comprovam que a alfabetização em si mesma não promove a mobilidade social, a igualdade econômica ou o progresso, pois as práticas letradas são específicas aos contextos políticos e ideológicos e as suas consequências variam conforme a situação.

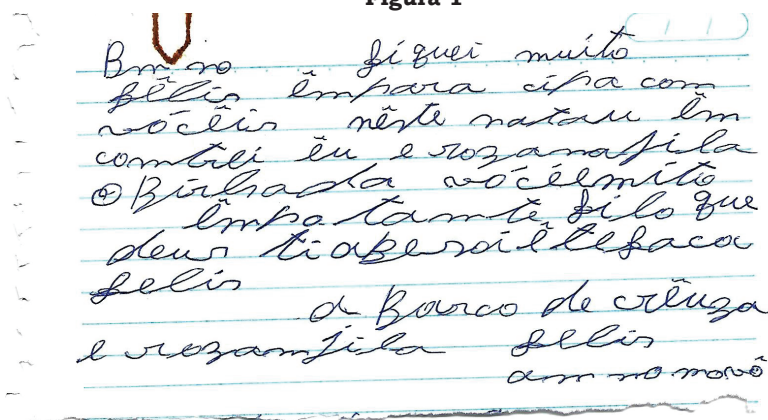
Então, cabe perguntar: quem tem poder para falar/escrever na alfabetização da EJA? Quem está autorizado a falar/escrever na alfabetização da EJA? Quem os autoriza a falar e a escrever? O que sabem sobre os textos escritos? Como os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais?

Na dimensão do letramento ideológico há um “lugar de tensão entre a autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e a criatividade, de outro” (STREET, 2014, p.173). Tensão que se constitui por meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo, particularmente, a língua e o letramento como lugares de disputa, nos quais as práticas são produtos da cultura, da história e dos discursos. Mas, também pela apropriação de práticas sociais de uso da escrita e da oralidade pelos oprimidos, pouco ou não escolarizados, expressões de um poder criativo como formas de resistência e de luta política contra políticas de dominação que querem mantê-los anônimos e mudos (HOOKS, 2019, p.36). É uma luta política, interna e externa, para saírem do lugar de objetos para o de sujeitos, em um movimento de reexistência, pois, como afirma bell hooks: “esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (HOOKS, 2019, p.39). Nesta perspectiva, apresentamos

Creuza, uma mulher letrada e que vem, por meio de sua escrita, rompendo o silêncio e constituindo-se como sujeito.

Creuza foi um dos sujeitos coautores da pesquisa (Souza, 2011). É uma mulher negra, aposentada, na faixa dos setenta anos, migrante de Minas Gerais nos anos de 1970, que não pôde ir à escola quando criança porque precisava trabalhar na lavoura de subsistência da família para ajudar a alimentar seus irmãos, tendo estudado até a terceira série primária. Ela demonstra uma necessidade intensa de interagir com o outro por meio da escrita e a faz no trabalho como podemos observar no bilhete para o empregador na figura 1, a seguir:

Figura 1



Fonte: Material de pesquisa (SOUZA, 2011).

No bilhete escreve: Bruno, fiquei muito feliz em participar com vocês neste Natal [?], eu e Rosângela. Obrigada. Você é muito importante, filho. Que Deus te abençoe e te faça feliz. Abraço de Creuza e Rosângela. Feliz Ano Novo.

O bilhete de Creuza insere-se como um enunciado escrito, concreto e único: há o que dizer, como dizer, por que, para quem e para que dizer. Ainda que o escrito apresente grafias não convencionais quanto à norma-padrão, a remetente consegue dizer a sua palavra, o seu querer-dizer, ao expressar a felicidade de partilhar de uma festa junto ao destinatário, ao demonstrar sua gratidão, ao desejar votos de felicidades para o novo ano, que analisamos como marcas de sua autoria e de uma interação com o outro por meio da escrita em um universo social do qual tentaram e tentam excluí-la.

A escrita de Creuza aponta para uma interação, uma prática social, discursiva, dialógica com o outro. Mas, em geral, para a escola não é uma escrita possível, visto que não se considera a alfabetização como um processo de construção do conhecimento nem de interação, tampouco um processo discursivo, dialógico, o que reduz a linguagem e limita as possibilidades do dizer e do escrever. Contudo, ainda que a linguagem esteja limitada e a

fala bloqueada, não é possível bloquear o discurso interior que se dirige ao social e ao outro. É neste sentido que escritas como a de Creuza não podem ser analisadas tendo somente como base as regras lógicas, ortográficas ou gramaticais, pois não dão conta de sua expressividade que vai em direção às relações dialógicas específicas entre as enunciações no processo de comunicação discursiva (BAKTHIN, 2003).

Se retomarmos os dados, escritas como as de Creuza são mais comuns do que imaginamos, pois, como Street (2014) afirma, são expressões de uma sociedade desigual, na qual o letramento é um instrumento de poder, que autoriza quem pode falar ou escrever. De forma criativa, resistindo e reexistindo, Creuza participa e faz uso de práticas sociais de escrita em sociedades grafocêntricas, busca por meio de sua escrita romper com o lugar de objeto, erguendo a voz, inserindo sua palavra no mundo como sujeito que é. Como a escola, a formação de professores e as políticas públicas têm dialogado com essas escritas?

## **Alfabetização de jovens e adultos: desafios à formação de professores e às políticas públicas**

Cabe enfatizar que Creuza é uma vítima em uma sociedade que negou e lhe nega a efetivação do direito à educação, no entanto sua resistência e reexistência são formas de inscrever-se e se escrever em outro lugar, o que não invalida a dívida que o Estado tem para com ela.

As reflexões sobre os desafios para alfabetizar maiores de 15 anos em escolas públicas, como direito humano, e também para a formação de professores e para as políticas públicas, são oriundas da experiência que temos construído no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nessa experiência, marcada pelo diálogo com as escolas públicas e as professoras-alfabetizadoras da EJA, o estágio curricular ganha centralidade como um momento de encontro entre as professoras em formação e as que estão atuando na EJA, como uma experiência de formação em serviço para todas.

O reconhecimento do direito que têm os jovens e adultos, maiores de 15 anos, ao atendimento escolar em instituições públicas de ensino traz para o debate como na prática isso tem se efetivado, para além das negações reiteradas na primeira parte do artigo. Cabe indagarmos de que alfabetização estamos tratando. Como as práticas alfabetizadoras têm lidado com jovens e adultos que são letrados? Que conhecimentos sobre a escrita constroem em sociedades grafocêntricas? Como as práticas alfabetizadoras têm lidado com a especificidade dos jovens e adultos?

Levantar as questões acima implica também refletir como esse direito à alfabetização, vem se efetivando em termos de qualidade desse atendimento.

A qualidade dos serviços, como necessidade e condição de concretização do direito proclamado, no âmbito das escolas que vão buscando compreender as especificidades, ou seja, as demandas, os desejos, as necessidades nessa volta para a escola. Compreender que esse retorno significa uma nova oportunidade de a escola contribuir para a efetivação de uma educação negada, bem como para ampliá-la, implica reconhecê-los como vítimas de uma sociedade extremamente desigual socioeconomicamente que excluiu negros, mulheres e indígenas do direito à educação. Nesse sentido, a volta à escola configura-se em dois objetivos: reparar e educar.

Cumprir tais objetivos significa organizar, planejar, desenvolver um trabalho alfabetizador no cotidiano das escolas respeitando-lhes como sujeitos de direitos e credores do Estado brasileiro. Significa compreender que são produtores de cultura que se apropriam de formas diferenciadas da linguagem oral e escrita por meio de relações sociais e dialógicas. Significa entender que a ausência de escolaridade formal não os transforma em seres de capacidades inferiores, mas sim em pessoas que foram obrigadas a forjarem outras lógicas para darem conta de situações de vida, portanto, construindo saberes fora da escola, assim como Creuza.

O que implica também reconhecer que jovens e adultos não devem ser infantilizados, isto é, que trazem para a escola, para seus processos de ensino-aprendizagem, como seres com mais idade e, por isso, com mais experiência na esfera social e cultural, os saberes construídos na vida cotidiana que Freire (1987) denominou de “saberes da experiência feita” ou “saberes de classe”. E, por fim, implica reconhecer que devem usufruir, como sujeitos de direitos que são, de professores formados, espaços adequados às suas condições de ciclo de vida (KOHL, 2004), materiais didáticos e pedagógicos específicos, alimentação, transporte e todos os demais recursos necessários para a efetivação do direito à educação, ressaltando que, na maioria das vezes, para concretizá-la torna-se imprescindível que outros direitos sociais, econômicos, culturais sejam acionados.

Assentada nos princípios da igualdade e liberdade, a escola pública deve ser lócus por excelência de um serviço público que efetive o direito de todos e o dever do Estado, entendido como aquele que deve interferir nos campos das desigualdades sociais por meio de políticas públicas que possibilitem a constituição de sociedades mais igualitárias. Destaca-se a importância de políticas públicas que possam diminuir essa inequidade de relações sociais, nas quais a função reparadora constitui-se como uma oportunidade de uma alternativa concreta para pensar as especificidades socioculturais de jovens e adultos com base em um modelo pedagógico próprio que atenda as situações e as necessidades de aprendizagem de sujeitos distintos (BRASIL, 2000).

Pensar numa alfabetização para jovens-adultos-sujeitos-de-direitos implica pensar numa escola e numa prática alfabetizadora que caibam na vida desses sujeitos, que dialoguem com seus saberes da experiência feitos, daí o fato de o Parecer n.11/2000 (BRASIL, 2000) não ser restritivo, uniforme ou prescritivo. Além disso, o cumprimento de tais princípios, em direção à efetivação do direito, requer um profissional formado e que articule educação e reparação na sua prática cotidiana, na ação alfabetizadora com jovens e adultos.

Desta compreensão extraímos questões fundamentais: quem é o professor da EJA? Quem é esse sujeito na relação com outro sujeito jovem ou adulto? Como deve ser a sua formação? Que atitudes deve ter? Que conhecimentos e instrumentos profissionais devem balizar a sua formação?

O Parecer n.11/2000 (BRASIL, 2000, p.56) orienta-nos a respondê-las ao trazer o perfil desse professor da EJA e ao reafirmar as exigências mínimas para sua atuação nos diferentes níveis e nas modalidades da educação básica, porém ressaltando que, na EJA, esse profissional precisará ter outras qualidades “relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”.

Além de apontar a importância de um professor qualificado tecnicamente para o magistério e não um voluntário ou alguém com boas intenções, o Parecer n.11/2000 (BRASIL, 2000) enfatiza a necessidade de um profissional que interaja de modo empático com os jovens e adultos e as suas especificidades por meio de um diálogo que reconheça o outro como igual e como ser de potencialidades, com autonomia e conhecimentos para participar ativamente da construção de seu próprio processo de aprendizagem na relação com um educador/professor como um mediador entre o conhecimento e os estudantes.

Esse professor-alfabetizador deve também ser um pesquisador de sua prática, de modo que possa aproximar o máximo possível a prática alfabetizadora às demandas e especificidades dos jovens e adultos, elaborando propostas que dialoguem com as experiências e as expectativas de diversos grupos que chegam à sala de alfabetização. Nesse sentido, a formação inicial é fundamental, mas precisa ser complementada constantemente pela continuada e permanente.

A alfabetização deve ter suas atividades propostas tendo como ponto de partida a identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que a procuram, possibilitando o desenvolvimento de suas autonomias. Mas, sobretudo, precisa partir dessa escrita da vida, do diálogo, da interação humana e não de uma técnica centrada nos aspectos fônicos, em pseudopalavras e sem relação com o cotidiano vivo e com a vida.



## Considerações Finais

Neste artigo discutimos como as políticas públicas no Brasil reiteram a negação do direito à educação para jovens e adultos desde 1930 até os dias atuais, revelando a interdição do direito para os grupos mais jovens que ingressaram na escola após 1988. Evidenciamos como a oferta de atendimento tem se reduzido no município do Rio de Janeiro na faixa etária entre 15 e 60 anos, demonstrando a interrupção do direito também para os grupos mais jovens. Essas medidas expandidas para o território nacional levam ao comprometimento em especial da meta 9 sobre a alfabetização do PNE.

Em contrapartida, para atender aos desafios dessa importante área de relevância social, o atual governo federal instituiu a PNA por decreto, com o objetivo de reeditar o método fônico e limitando o direito à educação de jovens e adultos à produção e ao envio de materiais didático-pedagógicos. Tal medida evidencia-se em um profundo distanciamento da realidade vivida nas escolas públicas deste país, bem como das necessidades de aprendizagem de jovens e adultos quanto à linguagem e das pesquisas realizadas na área.

Isso tudo expressa o quanto a linguagem é um lugar de poder, revelando as disputas em curso. Nesse sentido, refletimos como o letramento autônomo por meio da relação de poder define quem pode falar ou escrever em sociedades grafocêntricas, entretanto os milhões de sujeitos excluídos criam formas de resistência e reexistência pelos usos sociais que fazem da escrita nas relações dialógicas de que participam, inscrevem-se e escrevem em outras lógicas, erguendo as vozes como sujeitos, como Creuza.

Por fim, ressaltamos os desafios para a formação de professores e para as políticas públicas na revisão, no estabelecimento e na implementação de uma alfabetização na perspectiva de educar e de reparar uma dívida histórica e social com milhões de pessoas maiores de 15 anos alijadas do direito à educação por questões socioeconômicas. Todavia, de modo a não repetirmos os equívocos do passado e do presente, essa alfabetização precisa ter como ponto de partida as especificidades de jovens e adultos, suas identidades culturais, o que fazem com a escrita e o que a escrita faz com eles em sociedades grafocêntricas. Precisa ir além da questão técnica, possibilitando o diálogo da escrita da vida com a escrita da escola na interação humana e na ampliação do direito à educação de milhões de pessoas maiores de 15 anos, sob pena de ratificarem as exclusões socioeconômicas, reiterando a negação do direito à educação de jovens e adultos.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE n° 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em [http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf). Acesso em: 19 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em 19 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Emenda Constitucional n.º 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 26 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB, n.º 6/2010*, aprovada em 5 de maio de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 26 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 19 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 19 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 9765*, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/697347146/decreto-9765-19>. Acesso em: 19 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Caderno da Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <https://www.cadernodeeducacao.com.br/2019/04/decreto-n-97652019-e-politica-nacional-de-alfabetizacao.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FAVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. *Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)*. Caxambu: 27ª. Reunião da ANPEd, GT18, 21 a 24 de novembro de 2004.

FERRARO, Alceu R. *Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?* *Revista Educação e Pesquisa*: São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio-ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>. Acesso em: 19 dez.2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAFF, Harvey. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Tradução: Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HADDAD, Sergio; SIQUEIRA, Filomena. *Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil*. In: \_\_: *Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF*. Vitória: v.1, n.2, p.88-110, jul./dez.2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/issue/view/2/showToc>. Acesso em 19 dez. 2019.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad.: Cátia Bocaliúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KOHL, Marta. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago, 2004. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua*: Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 12 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. *Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”*. In: *Revista Olhares*, v.7, n.3, Guarulhos, Nov./2019. Disponível em: [https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980?fbclid=IwAR3A8HhNrbog4v6q3KB4v7njAKCiFUTEawNB7blGPWpeDlcwKIOZT\\_IShk](https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980?fbclid=IwAR3A8HhNrbog4v6q3KB4v7njAKCiFUTEawNB7blGPWpeDlcwKIOZT_IShk). Acesso em 02 dez. 2019.

SERRA, Enio; ALVARENGA, Márcia; VENTURA, Jaqueline; REGUERA, Emilio. *Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro*. In: *Revista Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez.2017. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i3.243>. Acesso em 01 nov. 2019.

SOUZA, Marta Lima de. *Os sentidos da escrita para mulheres adultas: família, religião e trabalho*. 2011. (Tese). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação.

\_\_\_\_\_. *Cartas de jovens e adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita: resgatando suas funções de autores das próprias histórias e das histórias do mundo*. 2003. (Dissertação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação.

SMOLKA, Ana. Luiza B. 13ª ed. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2012. (1ª ed., 1988).

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman, 1995.

RUMMERT, Sonia Maria. *Princípios e especificidades a serem considerados numa proposta para EJA*. Versão ampliada da palestra proferida na abertura do Primeiro Encontro Municipal de Educação de Jovens e Adultos do Município de Niterói. Niterói: RJ, 2003.

VÓVIO, Claudia; KLEIMAN, Angela B. *Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica*. *Cadernos Cedes*: Campinas, v.33, n.90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 19 dez. 2019.