

A “PROBLEMÁTICA” DA LITERACIA E DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

THE “PROBLEM” OF LITERACY AND LITERACY AMONG YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN THE BRAZIL LITERACY PROGRAM

Suzana Lopes de Albuquerque

Instituto Federal de Goiás
sualopes@hotmail.com

Kamila da Silva Gonçalves

Instituto Federal de Goiás
kamilagoncalvesifg@gmail.com

Arianny Grasielly Baião Malaquias

Instituto Federal de Goiás
arianny.malaquias@ifg.edu.br

RESUMO

Pesquisar a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) torna-se tanto um desafio quanto uma forma de resistência por parte de pesquisadores e educadores no Brasil. O objetivo deste estudo é analisar a proposta de reformulação do Programa Brasil Alfabetizado, implementada em 2022, e destinada aos profissionais da EJA. Este escrito adota uma metodologia qualitativa, de pesquisa bibliográfica e documental. Com base nos estudos de Magda Soares (2023), Paulo Freire (1987, 1996, 2023), Mortatti (2004, 2019) e Street (2014) foi possível compreender os conceitos de alfabetização, letramento e a apreensão da dimensão social da prática de alfabetização, a partir de uma visão abrangente da formação do indivíduo, transcendendo uma abordagem educacional restrita a questões metodológicas.

Palavras chave: Alfabetização; Letramento; PBA; PNA; EJA.

ABSTRACT

Researching literacy in Youth and Adult Education (EJA) becomes both a challenge and a form of resistance on the part of researchers and educators in Brazil. The objective of this study is to explore the reformulation of the Literate Brazil Program, implemented in 2022. The methodology adopted was a qualitative, based on bibliographic and documentary research. Based on studies by Magda Soares (2023), Paulo Freire (1987, 1996, 2023), Mortatti (2004, 2019) and Street (2014), it was possible to understand the concepts of literacy, literacy and the apprehension of the social dimension of the practice of literacy, based on a comprehensive view of the individual's formation, transcending an educational approach restricted to methodological issues.

Keywords: Literacy; Literacy; PBA; PNA; EJA.

Introdução

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003 pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003 (Brasil, 2003). O PBA se constitui em um programa que opera independentemente das redes educacionais, utilizando o voluntariado, representado por professores alfabetizadores, como sua principal força de atuação. Através do PBA, a União desempenha seu papel de prestar assistência técnica e financeira aos entes federados que aderirem voluntariamente ao programa, viabilizando a implementação deste por meio da transferência de recursos para cobrir despesas operacionais e fornecer bolsas, treinamentos e materiais para os alfabetizadores¹. O objetivo do programa é atender “[...] à universalização da alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País” (Brasil, 2022a, p. 1).

Porém, devido às inovações introduzidas pelo decreto que reformula o PBA, decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, o ciclo de 2022 do programa foi implementado como um projeto-piloto, no estado de Alagoas. Foi estabelecido como critério de seleção a Unidade da Federação com a menor taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais, conforme os dados do Censo 2010 e da PNAD Contínua. Ambos os indicadores apontaram para o estado de Alagoas².

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, efetivou o alinhamento das práticas educativas da EJA (Brasil, 2021) tanto à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) quanto à Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019). Em seu Artigo 13º, o documento evidencia o alinhamento, que será conduzido, sobretudo, através da adequação dos currículos da EJA à PNA e à BNCC:

Art. 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. (Brasil, 2021, p.5).

A PNA tem por objetivo cumprir a meta nº 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que visa alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. No entanto, o alinhamento das práticas do ensino inicial de leitura e de escrita a essa meta, torna evidente a valorização da alfabetização infantil em detrimento da alfabetização de jovens e adultos. Ou seja, na construção dos currículos da EJA, a Resolução nº 01/2021 do MEC desconsidera as especificidades da alfabetização de jovens e adultos e relaciona o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita aos componentes elencados como essenciais na abordagem fonológica, a qual é excessivamente valorizada na Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019).

Com o intuito de analisar a concepção de alfabetização e letramento definida no âmbito da reformulação do PBA, foram analisados dois documentos relacionados ao curso de formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos, destinado à capacitação de alfabetizadores sob a supervisão do MEC, disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC)³. Entre

1 Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/ultimas-noticias-pba/309-mec-lanca-ciclo-do-pba> Acesso em: 22.07.2023.

2 Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba> Acesso em 22.07.2023

3 Plataforma AVAMEC disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/> Acesso em 22.07.2023

eles, o documento “A problemática da iliteracia e da alfabetização de jovens e adultos” (Brasil, 2022b) e o Currículo Programático para Alfabetização de Jovens e Adultos (Brasil, 2022c).

A fase de análise dos documentos tem como objetivo gerar ou reformular conhecimentos e estabelecer novas maneiras de compreender os fenômenos. É fundamental que os eventos sejam mencionados, pois representam os objetos da pesquisa. No entanto, por si só, eles não explicam nada. Cabe então ao pesquisador interpretá-los, sintetizar as informações, identificar tendências e, na medida do possível, fazer inferências (Sá-Silva *et al.*, 2009).

1. Entre Literacia e Letramento: uma análise da abordagem conceitual no Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, 2022)

Dois renomados intelectuais e estudiosos do campo da alfabetização nacional e internacional, Paulo Freire (1921-1997) e Magda Soares (1932-2023), tiveram suas vozes silenciadas nas políticas de alfabetização durante o Governo Bolsonaro (2019-2022). Segundo Maciel e Resende (2019), a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), ao negligenciar a contribuição de Paulo Freire e os paradigmas sociais, culturais e pedagógicos, limitou a atuação do professor alfabetizador, impedindo-o de adotar uma abordagem dialógica e crítica. Isso resultou em sua transformação num mero transmissor de conhecimento, adotando o modelo que Paulo Freire denominou de educação “bancária” (Freire, 1987). Mortatti identificou possíveis “conjecturas sobre a politicidade intrínseca da PNA” (2019, p.45), evidenciando, entre elas:

[...] a silenciada/ocultada polarização entre, de um lado, as pretensas pureza e neutralidade do método fônico e, do outro, a mistura eclética e ideologizada de construtivismo, do letramento, e do “método Paulo Freire”, além de denunciar desinformação ou desconhecimento de diferenças e divergências epistemológicas, induz a identificar essa polarização com disputas entre evidências/ teorias científicas e sujeitos que as defendem/praticam, especialmente entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros, muitos deles professores universitários, com resultados de pesquisas financiadas por agência de fomento e reconhecidas em suas respectivas áreas, e nos quais, porém, escudam-se alguns obscuros neófitos e empresários de si e da educação, também autores da PNA; (Mortatti, 2019, p. 45-46).

Para além deste silenciamento, Mortatti (2019) constatou a defesa da retomada do uso de cartilhas, comuns na metade do século XX, como uma possível abordagem pedagógica no discurso da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências⁴ (Conabe), realizada em Brasília-DF, entre 22 e 25 de outubro de 2019, como uma polarização às políticas nacionais de alfabetização implementadas historicamente a partir de uma vertente crítica, sobretudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁵ (PNAIC). Conforme Mortatti (2019, p.33),

4 A primeira edição da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), realizada em outubro de 2019, contou com a participação de mais de cinquenta pesquisadores brasileiros e estrangeiros, provenientes de diversas áreas relacionadas à leitura, escrita e matemática. O evento teve como foco principal a discussão sobre a Política Nacional de Alfabetização e o panorama atual das pesquisas relacionadas à alfabetização, literacia e numeracia. Fruto da conferência, o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências-2020 (RENABE) representa o principal resultado da CONABE, uma vez que reúne e estrutura todo o conteúdo científico do evento (Brasil, 2020).

5 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi estabelecido por meio da Portaria nº 867, datada de 4 de julho de 2012, sendo oficialmente lançado em 8 de novembro do mesmo ano. Sua finalidade principal é desenvolver estratégias que assegurassem que todas as crianças alcançassem a alfabetização até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012). Para atingir esse objetivo, o conceito de pacto emerge como um compromisso formal entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, reafirmando e ampliando o que foi estabelecido no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Alferes; Mainardes, 2019, p. 49).

[...] foram feitas críticas às contribuições de Magda Soares e às políticas de alfabetização implementadas até hoje, 'porque estamos seguindo uma religião', o Pnaic não se baseia em 'evidências científicas' e 'não alterou nada', as faculdades de educação, mestrados e doutorados 'não estão ensinando a alfabetizar'; e uma palestrante defendeu o retorno às cartilhas de meados do século XX (Mortatti, 2019, p. 33).

Observa-se, dessa forma, em discursos da CONABE, tentativas de eliminar as contribuições de Freire em relação à alfabetização de jovens e adultos e de Soares – no que tange à questão do letramento – das políticas públicas de alfabetização entre 2019 e 2022, a partir do uso de critérios enviesados e não científicos que negam acontecimentos históricos e tentam reescrever a narrativa sob uma nova perspectiva baseada em evidências científicas do campo da ciência cognitiva. Ao desconsiderar que o conhecimento produzido no Brasil também possui um embasamento científico, o discurso reflete a suposta superioridade da abordagem teórico-epistemológica adotada pela PNA (Mortatti, 2019).

Ao silenciar o termo letramento, a PNA (2019) adotou o termo *literacia*, comumente empregado em Portugal e em outros países de língua portuguesa, que tem se difundido desde a década de 1980, sendo equivalente ao *literacy* em inglês. A escolha pela adoção do termo, de acordo com a PNA, apresentou diversas vantagens, representando uma maneira de alinhar-se à terminologia científica internacionalmente consolidada (Brasil, 2019b).

Todavia, conforme Mortatti (2004), nos últimos anos, tem sido notável a rápida tendência de traduzir *literacy* por letramento, denotando significados bastante próximos entre os dois termos. O conceito de letramento foi introduzido no âmbito educacional brasileiro na década de 1980, coincidindo com o surgimento dos termos *illettrisme* na França, *literacia* em Portugal, e o ressurgimento do termo *literacy* nos Estados Unidos e na Inglaterra, para designar fenômenos distintos daqueles referentes à alfabetização e à *alphabétisation* (Soares, 2004).

Mortatti (2004) apresentou um histórico de linguistas como a Mary Kato e Leda Verdiani Tfouni, destacando que a primeira foi considerada uma das primeiras introdutoras do conceito de letramento no Brasil, focalizando o termo nas práticas sociais de leitura e escrita e nas transformações provocadas por elas na sociedade quando se torna letrada. Com o objetivo de examinar a linguagem de adultos não alfabetizados sob uma abordagem predominantemente psicolinguística, a autora posicionou o letramento no contexto social, destacando que vai além da simples alfabetização, a qual ela situa no âmbito individual, remetendo-se à um processo sócio-histórico.

Mortatti (2004) cita, ainda, outra importante linguista que abordou a questão do letramento na década de 90, a autora Ângela Kleiman, a qual elucida que o termo foi adotado nos meios acadêmicos como uma tentativa de distinguir os estudos relacionados ao "impacto social da escrita" (Kleiman, 1991 *apud* Kleiman, 1995, p.16) das pesquisas sobre alfabetização, as quais, com suas implicações escolares, enfatizam as competências individuais no uso e na prática da escrita. De acordo com a linguista, o letramento

[...] extrapola o mundo da escrita tal qual ele concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p.20).

O propósito do trabalho de Kleiman (1995) foi apresentar ao leitor duas concepções de letramento, que correspondem ao “modelo autônomo” e ao “modelo ideológico⁶” (Kleiman, 1995, p. 20-21), ambas desenvolvidas por Street (1984). A primeira concepção pressupõe que existe apenas uma maneira de desenvolver o letramento, vinculando essa forma quase que casualmente ao progresso, à civilização e à mobilidade social.

Enquanto o modelo ideológico, considera que as práticas de letramento, no plural, são determinadas social e culturalmente. Nesse sentido, os significados específicos que a escrita adquire para um grupo social dependem dos contextos e das instituições nos quais ela foi adquirida. Esse modelo não implica uma relação causal entre letramento e progresso, civilização ou modernidade. Ao invés de conceber uma divisão marcante entre grupos orais e letrados, o modelo presume a existência e investiga as características das amplas áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (Kleiman, 1995).

Segundo Street (2014, p.44), o modelo ideológico “força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento em si mesmo.” Aqueles que seguem o modelo ideológico de letramento concentram-se em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Dessa forma, do modelo ideológico

[...] ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. Trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a “abertura”, a “racionalidade” e a consciência crítica daquilo que ensinam e investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante (Street, 2014, p.44).

Outra renomada linguista que se dedicou ao estudo do tema do letramento, mencionada por Mortatti (2004), foi Magda Soares. Para a autora, o fenômeno letramento possui duas dimensões, uma individual e a outra social. Ao abordar a dimensão individual, o letramento é percebido como um atributo pessoal, relacionado à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Por outro lado, ao focalizar a dimensão social, é concebido como um fenômeno cultural, associado a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, bem como a uma série de demandas sociais relacionadas ao uso da língua escrita (Soares, 2023).

A dimensão individual engloba as habilidades pessoais de leitura e de escrita. Apesar de terem processos distintos de aquisição, a leitura e a escrita não se constituem em categorias opostas, mas complementares. Sob a perspectiva social, o letramento transcende, primordialmente, a noção de ser meramente um estado ou condição individual; ele é, antes, uma prática social; ele

[...] não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico (Soares, 2023, p.155).

A autora observa perspectivas conflitantes no que concerne à dimensão social, as quais podem ser delineadas por meio de duas correntes distintas: uma vertente progressista, de caráter “liberal”, também conhecida como “uma versão *fraca* dos atributos e implicações dessa dimensão”; e uma

6 Conforme mencionado por Street (2014), a utilização do termo “ideológico” para caracterizar essa abordagem indica de maneira explícita que as práticas de letramento constituem não apenas aspectos culturais, mas também estruturas de poder. O modelo ideológico não busca negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim compreendê-los como integrados à cultura e às estruturas de poder.

vertente radical, de cunho “revolucionário”, a qual corresponde à uma “versão **forte** desses atributos e implicações” (Soares, 2023, p.155). De acordo com a autora, o letramento

[...] nessa versão **fraca** de sua dimensão social, é caracterizado em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo **funcione** adequadamente em um determinado contexto social - deriva daí a expressão **alfabetismo funcional** (ou **alfabetização funcional**, como se tem usado no Brasil), que se tornou corrente desde a publicação, em 1956, da pesquisa internacional sobre leitura e escrita, feita por Gray para a Unesco (Soares, 2023, p.155).

Alinhado à esta perspectiva, o documento “A problemática da iliteracia e da alfabetização de jovens e adultos” (Brasil, 2022b), que faz parte do primeiro módulo do curso “Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos⁷” destinado à formação dos alfabetizadores para atuarem no PBA, apresenta como meta auxiliar os alunos a atingirem um nível de “literacia funcional” que lhes permita compreender frases e textos simples e curtos, seja em formato digital ou impresso. O conceito de literacia, conforme o documento,

Remete para um continuum que vai desde capacidades elementares de pronúncia de palavras escritas à capacidade de ler e escrever bem, com fluência, permitindo a ‘identificação, compreensão, interpretação, comunicação e processamento de informação escrita associada a diferentes contextos (...) envolve uma aprendizagem contínua que permite a cada indivíduo alcançar os seus objetivos, desenvolver o seu conhecimento e potencial e participar plenamente na sua comunidade e na sociedade’ (Unesco, 2004, 2017a) (Brasil, 2022b, p.1).

O mencionado documento atribui à Política Nacional de Alfabetização (PNA) uma relevância crucial na garantia do acesso a uma educação de qualidade, com o objetivo de erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos. De acordo com o documento, a PNA desempenha um papel significativo na atenuação dos problemas sociais e econômicos associados ao analfabetismo e considera que os resultados de vários estudos indicam que o processo de aprendizagem da leitura e escrita por parte de jovens e adultos contribui para a redução da pobreza e da criminalidade, impulsiona o crescimento econômico, promove o bem-estar e a saúde, além de fortalecer a participação cívica e comunitária da população (Brasil, 2022b).

Segundo Stromquist (2001), antes de considerarmos que programas de alfabetização podem ser encarados como uma iniciativa meramente educacional, é importante salientar que o analfabetismo não se distribui aleatoriamente, afetando predominantemente as pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ao analisarmos a problemática da pobreza entre a maioria dos analfabetos, torna-se evidente que suas necessidades básicas de sobrevivência emergem com urgência muito maior e precedem quaisquer demandas educacionais. Em muitas regiões em desenvolvimento, a pobreza é resultado da má distribuição de recursos ao longo de períodos prolongados de conquista e dominação colonial. Dessa forma, existe “um campesinato desprovido de poder que continua a ter acesso limitado aos benefícios nacionais” (Stromquist, 2001, p.315). Nesse contexto, conforme a autora,

O enraizamento social do letramento constitui-se tanto num paradoxo quanto em um grande desafio. O paradoxo é: o letramento é necessário para adquirir conhecimento e transcender o local; no entanto, se o local não dá suporte, o letramento não lança raízes. O desafio é oferecer programas de alfabetização para adultos ao mesmo tempo em que se criam ambientes que alimentem o letramento. Isto requer ação no nível educacional, mas também a participação de instituições governamentais e não-governamentais no oferecimento de medidas compatíveis com, ou que dêem apoio ao letramento em outros setores sociais (Stromquist, 2001, p.314).

7 Disponível em <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/15191/visualizar> Acesso em: 15.07.2023.

Na contramão desta prática de enraizamento social, encontra-se uma visão individual de letramento, predominante sobre a alfabetização, que a considera como fundamento para o desenvolvimento de uma nação economicamente mais produtiva, capacitando seus cidadãos a operarem em um ambiente que inevitavelmente se tornará complexo. Segundo a autora,

A perspectiva da alfabetização como habilidade básica, vale dizer, a perspectiva oficial dominante, tende a ser muito retórica. Ela argumenta a favor da importância da alfabetização, mas mostra pouco interesse em informar-se sobre sua complexidade e menos ainda em comprometer os recursos necessários para enfrentá-la. (Stromquist, 2001, p.316)

Diante do exposto, observamos que o PBA (Brasil, 2022) tem como foco tanto a dimensão individual da literacia⁸ quanto a “versão fraca” (Soares, 2023, p.159) de sua dimensão social. Ao priorizar a dimensão individual, o documento adota o conceito de literacia proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que envolve uma aprendizagem contínua, possibilitando a cada indivíduo atingir seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar plenamente de sua comunidade e sociedade. Em outras palavras, o documento privilegia resultados pessoais, sem considerar adequadamente a forma como o processo de aprendizagem ocorre para os participantes e como eles se integram à cultura ao seu redor.

Ao privilegiar a dimensão social liberal e funcional (versão fraca) da literacia, o PBA fundamenta-se em seu valor pragmático, ou seja, na necessidade e importância da literacia para um funcionamento eficaz na sociedade, mantendo-se assim o *status quo*. Fica evidente que essa dimensão liberal e funcional pressupõe que a literacia detém o poder de impulsionar tanto o progresso social quanto o individual, acarretando apenas consequências positivas (Soares, 2023). Considerando o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita como indispensável para “funcionar” (Soares, 2023, p.157) de maneira adequada na sociedade, participar ativamente dela e alcançar a realização pessoal, à literacia é atribuída a responsabilidade pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo avanço profissional e pela promoção da cidadania (Soares, 2023b).

Nessa perspectiva, as concepções de letramento presentes no documento estão alinhadas com o modelo autônomo proposto por Street (2014). No contexto desse modelo, a indagação para as agências e os líderes de campanhas de alfabetização é: como instruir as pessoas na decodificação de sinais escritos. Essa abordagem parte do pressuposto de que as consequências sociais do letramento são amplamente aceitas – tais como oportunidades de emprego expandidas, mobilidade social e uma vida mais plena – e a decisão que as agências precisam tomar é sobre como eficientemente transmitir o letramento (Street, 2014). E essa decisão recai sobre como esse letramento será transmitido aos educandos, sobretudo, por meio do conteúdo programático. No próximo tópico, discorreremos sobre a forma como o conteúdo programático do curso “Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos” deverá ser abordado pelos alfabetizadores no âmbito do PBA (Brasil, 2022).

8 Na análise dos documentos que compõem o PBA, utilizaremos o termo literacia, conforme adotado pelo programa.

2. Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos no PBA (Brasil, 2022): uma análise a partir do Currículo Programático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (Brasil, 2022c)

O curso propriamente dito, intitulado “Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos”, constitui o módulo 3 da formação de professores no âmbito do PBA (Brasil, 2022). Entre os materiais que orientam o curso (Currículo Programático para Alfabetização de Jovens e Adultos, Manual do Aluno, Manual do Alfabetizador e Manual de Avaliação e Monitoramento) destacamos, para essa análise, o Currículo Programático para Alfabetização de Jovens e Adultos, que delinea as metas de aprendizagem para alcançar o nível de Literacia Funcional.

O Currículo Programático fundamenta-se em diretrizes internacionais, estabelecidas pela Unesco e nacionais, delineadas na Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), para alfabetização de adultos, tendo como meta, “o nível de Literacia Funcional tal como definido pela Unesco (1978)”, visando

[...]uma capacidade de leitura e de escrita que lhes permita ler frases e textos simples e curtos, em formato digital ou impresso, localizar uma única informação que seja idêntica ou sinônima à informação dada na pergunta ou diretiva, e escrever informações pessoais num documento (Brasil, 2022b, p.9).

O currículo, segundo o documento, proporciona apoio aos professores alfabetizadores na organização do ensino e na elaboração de sua sequência. Além disso, auxilia-os a atender às necessidades individuais dos estudantes, selecionando habilidades de literacia adequadas para serem trabalhadas com os alunos jovens e adultos em cada etapa de sua trajetória educacional (Brasil, 2022c, p.6).

O Currículo está subdividido em Domínios, sendo que os Domínios Leitura e Escrita formam o núcleo essencial do conceito de literacia que orientou a elaboração do programa. Nesse sentido, os descritores estão incorporados a esse conjunto, os quais correspondem às habilidades e conhecimentos específicos que os estudantes devem adquirir e que devem ser ensinados de maneira explícita para atingir cada objetivo. Ao final do documento, encontram-se as Metas Curriculares, as quais representam os diversos objetivos a serem alcançados no contexto do currículo (Brasil, 2022c). Destarte,

Considera-se também que, a par dessa aprendizagem, é relevante **automatizar** desde o início a leitura e a escrita de algumas palavras muito frequentes que permitam apoiar o uso da escrita de modo funcionalmente útil. O domínio da Linguagem Oral é visto como tendo um papel facilitador das aprendizagens mais específicas da leitura e da escrita, ocupando um lugar de suporte a ser utilizado sempre que necessário. (Brasil, 2022c, p.6, grifo nosso)

O documento apresenta uma tabela de Descritores acompanhados de seus respectivos códigos, tais como: Conceitos sobre o sistema de escrita (CE), Consciência Fonológica (CF), Conhecimento de Letras (CL), Leitura – Exatidão (LE), Escrita - Exatidão (EE), Leitura – Reconhecimento de palavras (LR). Cada Descritor possui uma gama de níveis de conhecimento e habilidades que correspondem às metas que os alfabetizandos deverão alcançar ao longo do programa. Na Figura 1, em relação à consciência fonológica, nota-se a automatização do ensino ao disponibilizar exemplos de perguntas que os professores podem empregar para avaliar o nível de aprendizagem do aluno no processo de alfabetização.

Figura 1: Consciência Fonológica (CF)

Consciência Fonológica (CF)	
CF-1	Repete palavras inventadas com, pelo menos, até três sílabas
CF-2	Compara a extensão fonológica de palavras/pseudopalavras (e.g., <i>casa</i> vs <i>banana</i>)
CF-3	Segmenta palavras em sílabas (e.g., "diga <i>fitá</i> devagar. Quantos pedaços de som (sílabas) tem a palavra <i>fitá</i> ?" [2])
CF-4	Identifica as palavras que têm a mesma sílaba inicial (e.g., "Qual destas palavras começa com o mesmo pedaço de som da palavra <i>foca</i> ? <i>sino</i> - <i>foto</i> ?" [<i>foto</i>])
CF-5	Identifica a sílaba final em palavras com duas ou três sílabas (e.g., "qual é a última sílaba da palavra <i>foca</i> ?" [<i>/ka/</i>])
CF-6	Junta duas sílabas para formar uma palavras (e.g., " Vou dizer duas sílabas separadas e você vai juntá-las para formar uma palavra: <i>si</i> – <i>no</i> . Qual é a palavra?" [<i>/sĩnu/</i>])
CF-7	Junta três e quatro sílabas para formar uma palavras

Fonte: Currículo Programático para Alfabetização de Jovens e Adultos (Brasil, 2022c, p.9-10).

Ao final do curso, conforme ilustrado na figura 2, espera-se que o aluno recém-alfabetizado demonstre habilidade para ler frases curtas contendo palavras com diferentes grafemas ou estruturas ortográficas, as quais foram ensinadas de maneira explícita. Além disso, de acordo com a figura 2, prevê-se que ele seja capaz de realizar a leitura de textos curtos, aproximadamente com 150 palavras, e extrair informações explícitas das frases, identificando dados idênticos ou sinônimos aos apresentados nas perguntas ou diretivas. Como também, espera-se que o aluno seja capaz de registrar informações pessoais em um documento, conforme indicado na figura 3. Ademais, é esperado que o educando leia um conjunto predefinido de nove palavras, conforme ilustrado na figura 4.

Figura 2: Metas finais referentes ao Descritor Leitura-Exatidão (LE)

	Lê frases curtas contendo palavras com qualquer grafema ou estrutura ortográfica ensinados
LE-9	Lê textos curtos (c. 150 palavras)
LE-10	Extrai informação explícita das frases
LE-11	Localiza uma informação que seja idêntica ou sinônima à informação dada na pergunta ou diretiva

Fonte: Currículo Programático para Alfabetização de Jovens e Adultos (Brasil,2022c, p.14)

Figura 3: Metas finais referentes ao Descritor Escrita-Exatidão (EE)

EE-8	Escreve frases curtas contendo palavras com qualquer grafema ou estrutura ortográfica ensinados
EE-9	Escreve informações pessoais num documento

Fonte: Currículo Programático para Alfabetização de Jovens e Adultos (Brasil,2022c, p.16)

Figura 4: Metas finais referentes ao Descritor Reconhecimento de Palavras (LR)

LR-7	Lê rapidamente e sem esforço palavras muito frequentes - Conjunto 6 CINQUENTA TÁXI TRANQUILO EXPLICAR AUXILIAR TROUXE EXATO EXAME EXÉRCITO
------	---

Fonte: Currículo Programático para Alfabetização de Jovens e Adultos (Brasil, 2022c, p.17)

Dessa forma, observa-se a automatização do processo de alfabetização, tanto para os alfabetizadores quanto para os alfabetizandos. Os alfabetizadores recebem orientações para utilizar frases predefinidas com o intuito de estimular os alfabetizandos durante o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, as frases são descontextualizadas, sem a devida consideração ao conhecimento prévio do educando. A definição de alfabetização é baseada na habilidade de ler frases curtas ou textos breves, extrair informações explícitas de sentenças curtas e escrever dados pessoais em um documento. Além disso, considera-se alfabetizado o educando capaz de ler palavras como “cinquenta, táxi, tranquilo, explicar, auxiliar, trouxe, exato, exame e exército” (Brasil, 2022c, p.17).

Em contraste com o que é observado no currículo em análise, na visão freiriana, para o educador-educando que adota uma abordagem dialógica e problematizadora, o conteúdo programático da educação não representa uma doação ou imposição. Ao automatizar o conhecimento, transformando-o em um padrão a ser seguido, percebe-se que a organização do ensino assume a forma de um conjunto de informações a serem depositadas nos educandos. Esse processo de depositar informações nos educandos, Freire caracterizou como “educação bancária” (Freire, 1987, p.58). Dessa forma,

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p.58).

Não causa surpresa, portanto, que nessa perspectiva bancária da educação, os indivíduos sejam percebidos como seres destinados à adaptação e ao ajustamento. À medida que os educandos praticam o arquivamento dos depósitos que lhes são concedidos, é de se esperar que desenvolvam cada vez menos a consciência crítica necessária para sua inserção no mundo como agentes transformadores do mesmo (Freire, 1987).

Conforme a perspectiva de Freire (1996), a educação é ideológica e tem o poder de nos condicionar, levando-nos a aceitar passivamente a ideia de que a globalização econômica, por exemplo, é uma invenção intrínseca à educação ou um destino inevitável – quase como uma entidade metafísica – e não um estágio do desenvolvimento econômico sujeito, como toda produção econômica capitalista, a determinada orientação política ditada pelos interesses dos detentores do poder.

Ao negligenciar a importância da “leitura de mundo” (Freire, 1996, p.122) do alfabetizando, conforme destacado por Freire, o currículo em questão transforma o processo de alfabetização em um mero treinamento técnico, desprovido de significado e voltado para a domesticação do educando, em vez de promover sua emancipação. Na visão freiriana,

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (Freire, 1996, p.123).

A alfabetização, segundo Freire (2023), transcende a mera aquisição das técnicas de leitura e escrita. Envolve o domínio consciente dessas habilidades, compreendendo o significado do que se lê e sendo capaz de expressar em palavras escritas esse entendimento. A alfabetização não se resume a uma memorização visual e mecânica de sentenças, palavras ou sílabas desconectadas de um contexto existencial. Nesse sentido, o papel do educador torna-se crucial, sendo essencial que ele dialogue com o alfabetizando sobre situações concretas, proporcionando-lhe os instrumentos necessários para seu processo de alfabetização. Nessa perspectiva, a alfabetização não deve ser abordada de maneira impositiva ou doada de forma unilateral, mas sim ser um processo que ocorre de dentro para fora, impulsionado pelo próprio alfabetizando e com a colaboração ativa do educador.

Segundo Soares(2023), a abordagem de Freire consiste em escolher palavras do vocabulário específico dos alfabetizados, além de selecionar palavras que sigam uma sequência apropriada para a aprendizagem das relações fonema-grafema. Contudo, a escolha não recai sobre palavras aleatórias; são selecionadas aquelas que carregam consigo significados sociais, culturais, políticos e vivenciais. Como exemplo,

[...] no Rio de Janeiro, selecionava-se favela, comida, batuque, salário...E palavras que não sejam apenas objeto de mecânicas operações de decomposição e recomposição, mas que se insiram no universo semântico de situações existenciais das quais brotam, plenas de significados. Na verdade, não só palavras geradoras, mas temas geradores⁹ (Soares, 2023, p.181).

Dessa forma, a abordagem freiriana para a alfabetização compreende a introdução de palavras geradoras (palavras-chave) associadas às experiências dos educandos. Essas palavras devem estar relacionadas a temas que gerem discussões sobre aspectos da vida política e social do Brasil, favorecendo a formação de um vocabulário abrangente. Portanto, diferencia-se da abordagem “bancária” e mecanicista proposta no currículo em análise.

Na visão de Freire, o ato de ensinar demanda o respeito pelos saberes dos educandos (Freire, 1996, p. 30), especialmente pelos conhecimentos construídos pelas classes populares. O educador defende que uma educação dialógica é fundamental na edificação do conhecimento, ultrapassando uma abordagem meramente compensatória e comprometendo-se com a formação integral do educando, não se limitando à mera preparação para o mercado de trabalho.

9 Ao término da obra “Educação como prática da liberdade” (Freire, 2023), situam-se, no apêndice, as situações existenciais que viabilizaram a compreensão do conceito de cultura, acompanhadas das 17 palavras-chave que compuseram o currículo dos Círculos de Cultura realizados no Rio de Janeiro e em Guanabara. As situações eram ainda representadas através de imagens que ilustravam o contexto abordado. Essas imagens foram produzidas pelo pintor brasileiro Vicente de Abreu, que, estando também exilado, recriou as pinturas do pernambucano Francisco Brennand (Freire, 2023, p.161).

Considerações Finais

O processo de alfabetização de adultos na Política Nacional de Alfabetização (PNA), sobretudo, na reformulação do PBA (Brasil, 2022), é abordado sob uma perspectiva semelhante à alfabetização de crianças, com base exclusivamente nas ciências cognitivas. Isso implica ignorar todo o contexto histórico, político e social no qual o adulto em processo de alfabetização está inserido, um contexto que é substancialmente diferente daquele de uma criança. É fundamental destacar também que as dinâmicas envolvidas no processo de aprendizado da língua escrita por um adulto apresentam diferenças significativas em relação às de uma criança e de um jovem, em função de questões cognitivas (Arantes; Rocha, 2022).

Outro aspecto relevante a ser destacado é a ausência de reconhecimento das contribuições de Paulo Freire, considerado o patrono da Educação e uma figura de destaque internacional no campo da alfabetização de jovens e adultos. O programa, ao negligenciar a influência de Paulo Freire, limita a capacidade do professor de alfabetização de jovens, adultos e idosos de atuar de maneira dialógica e crítica.

Para além de um método de alfabetização, Paulo Freire efetivamente introduziu e, de certa forma, inaugurou uma nova concepção de alfabetização que revolucionou os paradigmas então vigentes (Soares, 2023). Freire concebeu de maneira política as propostas metodológicas já existentes, empregando-as em prol de um projeto voltado para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Sua contribuição transcende a simples técnica de alfabetização, incorporando uma perspectiva transformadora que busca não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também a promoção de mudanças profundas no indivíduo e na sociedade.

A proposta de alfabetização para a EJA no PBA não é neutra ou puramente técnica, pois ela está influenciada por agendas políticas que moldam suas direções e prioridades. Segundo Paulo Freire (1987), a educação é inerentemente um ato político. Não existe uma educação neutra. Toda forma de educação possui uma inclinação, é uma intervenção no mundo, uma manifestação de posicionamento. Pode-se utilizar a educação para promover a libertação dos oprimidos, ou pode-se usá-la para perpetuar a dominação.

Ademais, ao fazer uma leitura inicial do PBA reformulado, denota-se que seu objetivo é, em primeiro lugar, posicionar o Brasil entre os países que baseiam suas políticas de alfabetização na ciência. No entanto, o que presenciamos na prática é uma tentativa de descontextualizar a alfabetização de jovens e adultos e desmembrá-la de sua luta histórica, resultando em um retrocesso.

Referências

ARANTES, Marilza Borges; ROCHA, Juliano Guerra. Uma página da Política Nacional de Alfabetização (2019) e seus desdobramentos na alfabetização de jovens e adultos no Brasil. *Linha Mestra*, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 23-31, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n46p23-31>. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1132>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. *A problemática da iliteracia e da alfabetização de jovens e adultos*. Brasília, DF: Sealf/MEC, 2022b.

BRASIL. *Currículo Programático para a Alfabetização de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: Secretaria de Alfabetização/MEC, 2022c.

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto no 4.834, de 19 de dezembro de 2003**. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria- Geral. **Decreto no 10.959, de 8 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022a.

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Organização: Ministério da Educação – MEC; Coordenação: Secretaria de Alfabetização - Sealf. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

BRASIL. **Resolução no 01, de 25 de maio de 2021**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 55 ed.-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; RESENDE, Valéria Barbosa de. Alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização-ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 129-133, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.375>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/375>. Acesso em: 8 jan. 2024

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **OLHARES - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares> Acesso em: 8 jan. 2024

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. 6 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

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

STROMQUIST, Nelly P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.301-320, jul./dez. 2001. DOI: 10.1590/S1517-97022001000200008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000200008>. Acesso em: 8 jan. 2024.

Recebido em: 24/05/2024

Aceito em: 10/06/2025