

REVISTA BRASILEIRA de ALFABETIZAÇÃO

11

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

Publicação semestral da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf

COMISSÃO EDITORIAL

Sara Mourão Monteiro (UFMG)

Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP - Marília)

Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

Martinho Guilherme Fonseca Soares (UFES)

CONSELHO EDITORIAL

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Anne-Marie Chartier (INRP)

Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)

Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)

Eliane Teresinha Peres (UFPEl)

Jean Hébrard (CRBC)

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT - Rondonópolis)

Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Ana María Margallo (UAB)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO - ABAlf

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) foi criada em 18 de julho de 2012, em Assembleia realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, durante a realização do 18º Congresso de Leitura do Brasil, com o objetivo de constituir-se em espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins.

Gestão 2018-2019

DIRETORIA

Presidente: Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG – Belo Horizonte/MG)

Vice-Presidente: Lourival José Martins Filho (UDESC – Florianópolis/SC)

Secretária: Cancionila Jankovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis/MT)

Vice-Secretária: Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN – Natal/RN)

Tesoureira: Valéria Barbosa Resende (UFMG – Belo Horizonte/MG)

Vice-Tesoureira: Mônica Correa Baptista (UFMG – Belo Horizonte/MG)

REPRESENTANTES REGIONAIS

Região Norte

Titular: Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP – Macapá/AP)

Suplente: Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão (Escola de Aplicação da UFPA – Belém/PA)

Região Nordeste

Titular: Telma Ferraz Leal (UFPE – Recife/PE)

Suplente: Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB – João Pessoa/PB)

Região Centro-Oeste

Titular: Regina Aparecida Marques de Souza (UFMS – Dourados/MS)

Suplente: Bárbara Cortella Pereira de Oliveira (UFMT – Rondonópolis/MT)

Região Sudeste

Titular: Dania Monteiro Vieira Costa (UFES – Vitória/ES)

Suplente: Elaine Constant Pereira de Sousa (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

Região Sul

Titular: Gabriela Medeiros Nogueira (FURG – Rio Grande/RS)

Suplente: Maria Aparecida Lapa de Aguiar (UFSC – Florianópolis/SC)

CONSELHO FISCAL

Presidente: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ – São João Del Rei/MG)

Secretária: Sônia Maria dos Santos (UFU – Uberlândia/MG)

Titular: Eliane Teresinha Peres (UFPel – Pelotas/RS)

Suplente: Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF – Niterói/RJ)

Titular: Ana Luiza Bustamante Smolka (FE/UNICAMP – Campinas/SP)

Suplente: Norma Sandra de Almeida Ferreira (FE/UNICAMP – Campinas/SP)

Titular: Fernando Rodrigues de Oliveira (UNIFESP-Guarulhos – Guarulhos/SP)

Suplente: Patrícia Corsino (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



Julho/Dezembro 2019 | v. 1 | n. 11

ISSN Online: 2446-8584

A Revista Brasileira de Alfabetização tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita a crianças, jovens e adultos.

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Comissão Editorial

Sara Mourão Monteiro (UFMG)
Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP – Marília)
Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)
Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)
Martinho Guilherme Fonseca Soares (UFES)
Valéria Barbosa de Resende (UFMG)

Conselho Editorial

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)
Anne-Marie Chartier (INRP)
Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)
Eliana Albuquerque (UFPE)
Eliane Teresinha Peres (UFPE)
Jean Hébrard (CRBC)
Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)
Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)
Ana María Margallo (UAB)

Projeto Gráfico

Edson Maltez Heringer

Editoração

Thômaz Souza

Capa

Valter Valin Natal

A revisão dos textos foi realizada pelos autores dos artigos deste número.

R454 Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.11 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte : ABAlf., 2019.

Semestral.

e-ISSN : 2446-8584

Disponível em : <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf>>.

[v. 1, n. 1 (Jan./Jun. 2015) publicado em Vitória, ES : ABAlf, 2015-].

1. Alfabetização -- Brasil -- Periódicos. 2. Política e educação -- Periódicos. 3. Educação e Estado -- Periódicos. 4. Educação -- Brasil -- Periódicos.

I. Associação Brasileira de Alfabetização (Brasil).

CDD : 372.412
CDU : 372.4(05)

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Sumário

EDITORIAL	8-13
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: “DE DENTRO PARA FORA” <i>Francisca Izabel Pereira Maciel, Juliano Guerra Rocha e Sônia Maria dos Santos</i>	
DOSSIÊ	14
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NEGAÇÕES, RESISTÊNCIAS E DESAFIOS	15-31
<i>Marta Lima de Souza</i>	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO ESCOLAR: EXPECTATIVAS, TENSÕES E RESISTÊNCIAS	32-54
<i>Leila Britto de Amorim Lima e Telma Ferraz Leal</i>	
O PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE A ESCRITA DE PALAVRAS	55-78
<i>Juliane Gomes de Oliveira e Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL – DISPUTAS DE CONCEPÇÕES NAS DÉCADAS DE 1950 A 1990	79-99
<i>Cláudia Borges Costa, Leila Maria de Jesus Oliveira e Maria Margarida Machado</i>	
<i>BENEDITO E JOVELINA: A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE TRABALHADORES RURAIS EM GOIÁS NOS ANOS SEXTENTA (SÉCULO XX)</i>	100-123
<i>Maria Emilia de Castro Rodrigues, Juliano Guerra Rocha e Diane Valdez</i>	
A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (1990 A 2005)	124-140
<i>Fernanda Afonso Bernardes e Sônia Maria dos Santos</i>	
PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA ARGENTINA: OS PROGRAMAS “BRASIL ALFABETIZADO” E “ENCUENTRO”	141-173
<i>Silvana Oliveira Biondi e Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	
ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA ARGENTINA: UM DIÁLOGO COM MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI	174-183
<i>María del Carmen Lorenzatti, Silvana Oliveira Biondi e Juliano Guerra Rocha</i>	
NORMAS PARA COLABORADORES	184-186

Summary

EDITORIAL	8-13
YOUTH AND ADULT LITERACY: “FROM THE INSIDE OUT” <i>Francisca Izabel Pereira Maciel, Juliano Guerra Rocha e Sônia Maria dos Santos</i>	
DOSSIER	14
YOUTH AND ADULT LITERACY	
YOUTH AND ADULT LITERACY: DENIALS, RESISTANCES AND CHALLENGES	15-31
<i>Marta Lima de Souza</i>	
LITERACY PRACTICES OF YOUNG AND OLD STUDENTS IN SCHOOL: EXPECTATIONS, TENSIONS AND RESISTANCE	32-54
<i>Leila Britto de Amorim Lima e Telma Ferraz Leal</i>	
THE INVENTED WRITING PROGRAM ON YOUNG AND ADULTS LITERACY: AN ANALYSIS ABOUT WORD SPELL	55-78
<i>Juliane Gomes de Oliveira e Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	
LITERACY OF YOUTH AND ADULTS IN THE FEDERAL DISTRICT - DISPUTES OF CONCEPTIONS IN THE 1950S TO 1990S	79-99
<i>Cláudia Borges Costa, Leila Maria de Jesus Oliveira e Maria Margarida Machado</i>	
<i>BENEDITO AND JOVELINA: HISTORY OF GOIÁS RURAL WORKERS LITERACY IN THE 60's (20th CENTURY)</i>	100-123
<i>Maria Emilia de Castro Rodrigues, Juliano Guerra Rocha e Diane Valdez</i>	
YOUTH AND ADULT LITERACY IN THE CITY OF UBERLÂNDIA (1990 A 2005)	124-140
<i>Fernanda Afonso Bernardes e Sônia Maria dos Santos</i>	
DIDACTIC PROPOSALS FOR YOUTH AND ADULT LITERACY IN BRAZIL AND ARGENTINA: THE PROGRAMS “BRASIL ALFABETIZADO” AND “ENCUENTRO”	141-173
<i>Silvana Oliveira Biondi e Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	
ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA: UN DIÁLOGO CON MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI	174-183
<i>María del Carmen Lorenzatti, Silvana Oliveira Biondi e Juliano Guerra Rocha</i>	
RULES FOR COLLABORATORS	187-189

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: “DE DENTRO PARA FORA”

YOUTH AND ADULT LITERACY: “FROM THE INSIDE OUT”

Organizadores:

Francisca Izabel Pereira Maciel

*Universidade Federal de Minas Gerais
emaildafrancisca@gmail.com*

Juliano Guerra Rocha

*Secretaria de Estado da Educação de Goiás e
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara/GO
professorjulianoguerra@gmail.com*

Sônia Maria dos Santos

*Universidade Federal de Uberlândia
soniaufu@gmail.com*

O título deste Editorial é inspirado no pensamento de Paulo Freire, publicado em sua obra *Educação e Mudança*. Ele nos diz: “a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas *de dentro para fora* pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador” (FREIRE, 1979, p. 72, grifos nossos). Dessa forma, o processo de alfabetização se faz *com o educando*, na *interação* e nos *diálogos* contínuos. Os métodos, os livros e as propostas didáticas só fazem sentido se apreenderem a realidade concreta dos educandos. Não é possível pensar num processo de alfabetização em que os alunos são apenas ouvidos atentos e passivos, tal como Freire (1987) mencionou. Esse educador também propõe que, pelo viés de uma educação libertadora, se fortaleça a “co-laboração”, a “união”, a “organização” e a “síntese cultural” (FREIRE, 1987).

A assertiva “de dentro para fora” também nos inspirou a reunir amigos (professores e pesquisadores) do campo da alfabetização, para um diálogo sobre o processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita dos jovens e adultos. Esses professores e pesquisadores falam “de dentro” do campo: ou têm/tiveram a experiência em alfabetizar adultos, ou trabalham/trabalharam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou até mesmo atuam/atuarão no ensino, na pesquisa ou na extensão, nessa área, na universidade.

Vale aludir que os olhares “de dentro” propõem perspectivas “para fora”, na medida em que incitam o diálogo e a congregação de saberes e práticas

de diferentes campos do conhecimento, em favor do direito constitucional de todos serem alfabetizados, como bem nos ensinou nossa mestra Magda Soares.

Os textos aqui reunidos são escritos e publicados num momento em que a extrema direita está no poder. No que tange à alfabetização, as aspirações antidemocráticas deste governo se configuraram pela instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a). Embora os jovens e os adultos que não dominam a leitura e a escrita convencionalmente estejam incluídos como alvo das ações a serem implementadas por essa “política”, uma leitura atenta da legislação mostra a desatenção a esse público. O Caderno que explicita os desdobramentos da PNA (BRASIL, 2019b), publicado pelo Ministério da Educação em agosto de 2019, traz, em uma página, o consolidado de cinco parágrafos acerca do processo de alfabetização de jovens e adultos em nosso país¹. Ademais, seguindo um referencial estrangeiro e marcadamente calcado nas “evidências” da Psicologia Cognitiva, da Neurociência Cognitiva, e na Ciência Cognitiva da Leitura, a PNA equipara o processo de alfabetização da criança ao do adulto.

Sobre a PNA, desde a sua divulgação, diferentes professores e pesquisadores brasileiros se manifestaram publicamente acerca dessa política, que se constituiu como uma “‘guinada’ (ideo)metodológica para trás e pela direita” (MORTATTI, 2019, p. 26). A Edição Especial da *Revista Brasileira de Alfabetização*, número 10, de 2019, reuniu esses posicionamentos, sendo um Manifesto Coletivo a favor de uma alfabetização popular e plural, que não pode se sustentar pelas bases de uma “política” que não traduz a realidade brasileira e os anseios dos professores e alunos espalhados por este país.

Há que se lembrar que são 758 milhões de adultos “analfabetos” no mundo. Desse total, a parcela de 11,5 milhões são brasileiros com mais de 15 anos que não sabem ler e escrever.

Todo esse panorama delinea a proposta do Dossiê Temático “Alfabetização de Jovens e Adultos”. O objetivo foi congregar professores e pesquisadores, problematizando questões sobre o ensino inicial da leitura e da escrita para jovens e adultos, a partir das experiências em diferentes grupos de pesquisas e localidades.

Inspirados em Paulo Freire, este Dossiê reúne oito textos que fazem uma análise crítica da alfabetização de jovens e adultos em diferentes territórios e tempos, de modo a considerá-la “um ato político, jamais como um *quefazer* neutro” (FREIRE, 2001, p. 28, grifos do autor).

1 Para uma análise sobre a alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização, cf. Maciel e Resende (2019).

Marta Lima de Souza, que atua como professora no Rio de Janeiro, abre o Dossiê com o texto intitulado **“Alfabetização de jovens e adultos: negações, resistências e desafios”**. A autora propõe uma análise crítica sobre aspectos do analfabetismo e da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, fazendo um debate sobre o letramento como uma forma de resistência para se pensar a participação do sujeito que não sabe ler e escrever nas práticas cotidianas. Propõe também uma reflexão sobre a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos e a sistematização de políticas públicas específicas para a alfabetização desses sujeitos. Dessa maneira, alerta que a “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”.

Leila Britto de Amorim Lima e Telma Ferraz Leal, professoras em Recife, no artigo **“Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos no espaço escolar: expectativas, tensões e resistências”**, discutem os “usos simbólicos da escrita e os conceitos de letramento; os usos escolares da língua escrita e as relações de representações e expectativas atribuídas aos sujeitos jovens e adultos no processo de escolarização e a discussão de alguns eventos de letramento escolares, assim como as tensões produzidas entre as atividades propostas e as ressignificações feitas pelos estudantes”. Trazendo as vozes de estudantes da EJA, as autoras mostram os sentidos atribuídos por eles sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Juliane Gomes de Oliveira e Francisca Izabel Pereira Maciel, ambas professoras em Minas Gerais, divulgam o texto **“O programa de escrita inventada na alfabetização de jovens e adultos: uma análise sobre a escrita de palavras”**. Com uma pesquisa pioneira no campo da EJA, Maciel e Oliveira buscaram analisar e compreender o processo de aprendizagem inicial da aquisição da escrita em adultos, a partir de um Programa de Intervenção com Escrita Inventada. Seguindo os princípios de Freire, as autoras apresentam a importância da alfabetização de adultos, enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometido com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, propulsor de (re)construções e ressignificações. A investigação “foi realizada em três turmas do ensino fundamental da EJA, situadas em três escolas distintas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”. As autoras explicitam, no texto, os testes aplicados pelo Programa de Intervenção com Escrita Inventada, que tomaram como referência os

estudos de Margarida Alves Martins, professora do Departamento de Psicologia da Educação/Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA/Lisboa.

Na sequência, há um bloco com três textos que trazem elementos da história da alfabetização de jovens e adultos em três localidades do Brasil: Distrito Federal, Goiás e Minas Gerais.

Tomando como referência o recorte temporal dos textos, inicialmente, temos o artigo **“Alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal – disputas de concepções nas décadas de 1950 a 1990”**, de Cláudia Borges Costa, Leila Maria de Jesus Oliveira e Maria Margarida Machado, professoras em Goiás. A proposta do texto foi reconstituir “a história da alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal (DF). No artigo, as autoras destacaram, “entre as práticas de alfabetização voltadas para jovens e adultos trabalhadores no DF, ações de alfabetização de adultos, no contexto do final dos anos 1950 e início de 1960, utilizando-se ou não do referencial freiriano, e que foram repreendidas, principalmente pelos governos do Regime Militar, após o Golpe de 1964. Por outro lado, o Mobral tornou-se o movimento de alfabetização oficial, cuja proposta principal resguardava os interesses da Teoria do Capital Humano, presente nas reformas educacionais do contexto do Regime Militar”.

“Benedito e Jovelina: a história da alfabetização de trabalhadores rurais em Goiás nos anos sessenta (Século XX)” é de autoria de Maria Emilia de Castro Rodrigues, Juliano Guerra Rocha e Diane Valdez, professores em Goiás. Os autores analisaram a história da alfabetização de adultos em Goiás, a partir da materialidade do Conjunto Didático *Benedito e Jovelina*, organizado pelo Movimento de Educação de Base de Goiás em 1964, no contexto das Escolas Radiofônicas. *Benedito e Jovelina* é um material “eminentemente goiano” e “baseado no sistema Paulo Freire”. Rodrigues, Rocha e Valdez ressaltaram que esse Conjunto Didático “não se constituiu como uma cartilha de alfabetização, um livro de leitura ou um livro/caderno de atividades; também não foi resultado de uma autoria específica, mas, sim, de um grupo de educadoras/es e trabalhadoras/es rurais, em um movimento coletivo de pesquisas, diagnósticos da realidade e experiências nas comunidades rurais goianas”.

Escrito por Fernanda Afonso Bernardes e Sônia Maria dos Santos, professoras em Uberlândia/MG, o texto intitulado **“A alfabetização de jovens e adultos no município de Uberlândia (1990 a 2005)”** objetivou analisar o processo de alfabetização de jovens e adultos no município de Uberlândia, sob uma vertente historiográfica, entre os anos de 1990 a 2005. As autoras concluíram, a partir das fontes consultadas, que “a educação foi e continua sendo vista como mercadoria, uma vez que propõe a escolarização como forma de inclusão no mercado de trabalho. Apesar de, nas últimas décadas,

terem ocorrido avanços no âmbito das políticas públicas educacionais no campo da EJA, constatou-se que tal modalidade ainda não está consolidada nem mesmo nos cursos de formação de professores, o que fica evidenciado pela interrupção de políticas públicas e projetos que possuíam um bom fundamento e intencionalidade, a cada mudança de governo uberlandense”.

Os dois textos que encerram este dossiê são análises de aspectos da alfabetização de jovens e adultos na Argentina. Silvana Oliveira Biondi e Francisca Izabel Pereira Maciel, respectivamente professoras na Bahia e em Minas Gerais, analisaram duas **“Propostas didáticas para alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Argentina: os programas ‘Brasil alfabetizado’ e ‘Encuentro’”**. Biondi e Maciel discutem qual “base teórico-metodológica assentam as propostas alfabetizadoras e, conjugado a isso, como esse episteme se operacionaliza nas atividades didáticas produzidas e aplicadas nos dois programas”. Os livros didáticos dessas propostas foram analisados. “Inicialmente, revelam uma caracterização semelhante e aproximam-se do trabalho desenvolvido por Paulo Freire na sua experiência alfabetizadora com adultos que, sistematicamente, apresentava-se com a sequenciação das atividades com uso da palavra geradora com uma escala progressiva de apresentação das famílias silábicas, a fim de ser compreendido o processo de formação das palavras”.

O último texto do dossiê trata de uma entrevista com María del Carmen Lorenzatti, professora da Universidad Nacional de Córdoba e da Universidad Nacional de Chilecito, na Argentina. Os brasileiros, Juliano Guerra Rocha e Silvana Oliveira Biondi, promoveram um diálogo com essa pesquisadora, acerca da **“Alfabetização de adultos e o direito à educação na Argentina”**. Lorenzatti “apresenta reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de pessoas não alfabetizadas, enfatizando a importância de o educador orientar para uma realidade na qual se insere o adulto com o propósito de ajudá-lo a ter consciência do seu lugar no mundo”.

Por fim, a leitura dos textos mostra-nos que uma das palavras (ou suas derivações sinônimas) que foi mencionada repetidas vezes nos artigos deste Dossiê foi RESISTÊNCIA. Notamos que não se tratou da banalização de um vocábulo, e, sim, de um convite para a luta. Resistência é uma palavra que sempre orientou as nossas práticas enquanto educadores e pesquisadores do campo da EJA. No atual momento político do Brasil, mais do que nunca, resistir é uma (re)afirmação às nossas convicções em defesa de uma educação pública, popular, laica e para todos.

Referências

- BRASIL. *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.
- _____. *PNA – Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia da Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira; RESENDE, Valéria Barbosa de. Alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Associação Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, Edição Especial, jul./dez. 2019, p. 129-133.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Associação Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, Edição Especial, jul./dez. 2019, p. 129-133.

DOSSIÊ

“ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”

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 alfabetização¹ 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 nacionais² 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 alfabetização³ 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 fundamental⁴, 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 formal⁵, “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.

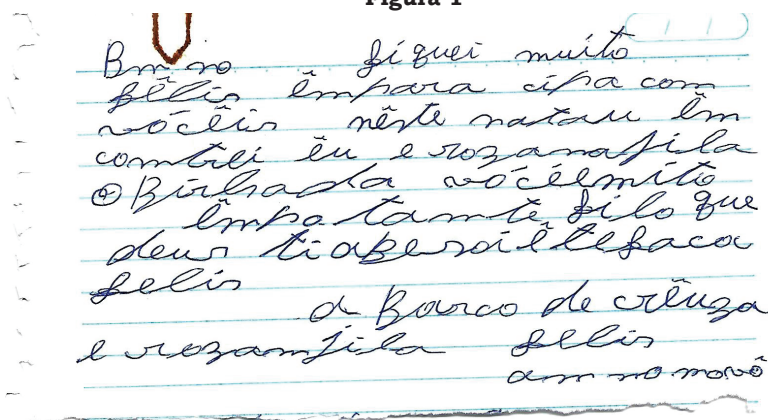
Então, cabe perguntar: quem tem poder para falar/escrever na alfabetização da EJA? Quem está autorizado a falar/escrever na alfabetização da EJA? Quem os autoriza a falar e a escrever? O que sabem sobre os textos escritos? Como os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais?

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. 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. 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. 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. 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. 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. Acesso em 19 dez. 2019.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO ESCOLAR: EXPECTATIVAS, TENSÕES E RESISTÊNCIAS

LITERACY PRACTICES OF YOUNG AND OLD STUDENTS IN SCHOOL: EXPECTATIONS, TENSIONS AND RESISTANCE

Leila Britto de Amorim Lima

*Prefeitura de Olinda/PE
lbalima@yahoo.com.br*

Telma Ferraz Leal

*Universidade Federal de Pernambuco
telmaferrazleal36@gmail.com*

Resumo: Na tentativa de compreender as práticas e eventos de letramento escolares e as interfaces com as expectativas dos sujeitos da EJA, buscaremos nesse artigo discutir os usos simbólicos da escrita e os conceitos de letramento; os usos escolares da língua escrita e as relações de representações e expectativas atribuídas aos sujeitos jovens e adultos no processo de escolarização e a discussão de alguns eventos de letramento escolares, assim como as tensões produzidas entre as atividades propostas e as ressignificações feitas pelos estudantes. As conclusões apontam movimentos de resistência pelos estudantes de EJA, que criam expectativas de aprendizagem sobre a leitura e escrita para combater a discriminação que sofrem na sociedade.

Palavras-chave letramento, Educação de Jovens e Adultos, escola, expectativas, tensões e resistências.

Abstract: In order to understand the school literacy practices in relationship to the expectations of EJA students, this article aims to investigate: the symbolic uses of writing in relationship to the concepts of literacy; the uses of the written language in school and its relationship to the social expectations about EJA students, as well as the discussion about some school literacy events. We also have observed some classroom exercises and how EJA students re-signified these exercises. The results have revealed some resistance movements made by students as well as their expectations about reading and writing to face social discrimination.

Keywords: literacy, EJA, school, expectation, tension.

Introdução

No debate contemporâneo sobre o papel social dos usos da leitura e da escrita, não podemos deixar à margem uma reflexão sobre a valorização e a reprodução de práticas sociais dominantes no âmbito da cultura escrita nos espaços escolares e não escolares.

A legitimidade das práticas da leitura e da escrita são construções históricas e, conseqüentemente, os efeitos delas decorrentes advêm dos prestígios ideológicos que cada grupo cultural e econômico atribui aos usos dos materiais escritos. Desse modo, é preciso reconhecer que se debruçar sobre as práticas de letramento é também pensar nas reconfigurações dos papéis sociais caracterizados por uma diversidade cultural e linguística e por uma multiplicidade de saberes, experiências e singularidades dos contextos nos quais os indivíduos estão inseridos.

Soares (2006) destaca que o letramento e o termo letrado não possuem um sentido uniforme e estático, pois se relacionam aos contextos históricos e ideológicos de cada época. Nesse sentido, os estudos sobre letramento partem da perspectiva de que a leitura e a escrita são atividades discursivas, com múltiplas finalidades e articuladas a diversas práticas sociais nas quais se realizam.

Sob esse viés, acreditamos que as práticas de letramento também estão situadas em um campo de tensões no qual os sujeitos materializam as diversas formas de conceber a cultura e suas representações de ser e estar no mundo. Trata-se de compreender não só as relações de poder que ocorrem nas práticas e nos eventos mediados pela língua escrita nas mais diversas instâncias e instituições nas quais os sujeitos participam, mas, principalmente, entender as interfaces entre os eventos e as práticas de letramento que ocorrem, de forma mais específica, na instituição escolar na qual os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão inseridos. Nessa direção, o estabelecimento e o estudo das dimensões das práticas de letramento nos diversos espaços que esses estudantes participam nos ajudarão a entender quais são as práticas de uso da escrita vivenciadas por esses sujeitos no seu cotidiano e em sua cultura, suas expectativas em relação à escola, as relações de poder que se estabelecem com maior ou menor grau da legitimidade dos usos da escrita na sociedade e as implicações desses usos para a ressignificação da(s) identidade (s) dos estudantes da EJA.

Tomando por base a constituição do letramento como práticas situadas em contextos culturais singulares (STREET, 2013) e a noção de que episódios mediados pela escrita podem ser observados nos processos interativos entre as pessoas (STREET, 2013; HEATH, 1983), ajustamos a lente para compreender como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos fazem usos da língua escrita dentro do espaço escolar. Destacamos, ainda, que os diferentes

significados atribuídos ao letramento e suas implicações para a referida modalidade (VÓVIO e KLEIMAN, 2013; VÓVIO, 2010; MARINHO, 2010; dentre outros) nos permitiram analisar os usos culturais que esses sujeitos querem ou devem aprender em relação à leitura e à escrita.

A participação dos jovens e adultos na escola representa uma possibilidade de inserção em uma rede de inter-relações. Há, portanto, entre as especificidades da instituição escolar e as expectativas dos estudantes, tensões e confrontos gerados, sobretudo, pelas necessidades e peculiaridades de cada indivíduo ao conviverem em grupo em uma instituição já constituída historicamente.

Assim, partimos do pressuposto de que quando as práticas de letramento escolares se relacionam às múltiplas situações nas quais a escrita se faz presente e necessária, elas possibilitam não só o atendimento às especificidades dos sujeitos jovens e adultos, seus tempos e espaços de aprendizagem, mas, principalmente, a valorização de suas experiências, conhecimentos, reflexões sobre si e sobre o mundo no processo de elaboração de quais habilidades, saberes e reflexões precisam ser contempladas nas práticas escolares de letramento.

Nesse sentido, necessitamos, pois, escutar as expectativas e vivências que esses sujeitos expressam em relação às práticas de letramento escolar, de forma a fomentar uma educação que possibilite aos discentes compreender, interpretar a realidade ao seu redor e nela interferir de forma ativa. Para iniciar tais reflexões, começamos pela concepção de letramento adotada.

LETRAMENTO (S): CONCEITOS E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA PESQUISAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A designação NLS emergiu no fim dos anos 1970, nos Estados Unidos e Reino Unido, a partir de estudos que procuravam compreender as práticas de letramento de grupos específicos de diferentes contextos e a valorizar a leitura e a escrita situadas nas práticas cotidianas. A partir de um ponto de vista antropológico, a necessidade de desenvolver um aparato conceitual para realização de seus estudos e pesquisas resultou em um status de “novos estudos”. Nesse sentido, concebe-se que o fenômeno letramento não advém meramente de um conjunto de competências cognitivas individuais. Passa, na realidade, a ser associado ao universo plural das práticas de leitura e de escrita das pessoas em seus respectivos grupos e/ou comunidades. Essa perspectiva surgiu como “uma nova tradição em se considerar a natureza do letramento, focalizando não muito a aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas, ao contrário, sobre o que significa pensar o letramento como uma prática social.” (STREET, 2003, p.1).

O reconhecimento desses estudos em relação à diversidade de práticas de letramento que fazem parte das relações culturais e sociais de diferentes grupos e a busca por conceitos da área da Antropologia, da Linguística e da Sociologia se desenharam em um momento “em que a antropologia começa a considerar a escrita como um objeto importante para se conhecer uma cultura” (MARINHO, 2010, p.72). Para compreender as variadas formas de letramentos de diferentes sociedades e grupos culturais e os efeitos e funções que a escrita assume em contextos situados, os NLS geralmente partem da necessidade de estudos amplos de um grupo social ou cultural (cf. STREET, 2012).

Trata-se de adotar a etnografia como opção metodológica de pesquisa, buscando refletir sobre suas implicações para um trabalho de campo que compreenda os sentidos da língua escrita nas configurações sociais e culturais de determinados grupos ou comunidade. Todavia, ao refletir sobre seu próprio trabalho de campo antropológico no Irã, Street (2014, p.66) alerta-nos que

A etnografia por si só não é solução mágica para o “problema” de investigar o letramento: sem clareza teórica, a investigação empírica do letramento apenas reproduzirá nossos próprios preconceitos, qualquer que seja o sentido que atribuíamos a “etnografia”.

Com isso, o referido autor destaca que as novas etnografias sobre as práticas de letramento não podem deixar de considerar que a escrita é um bem simbólico intrínseco às vivências econômicas, políticas, culturais e sociais de qualquer comunidade e traz consigo valores que precisam ser compreendidos, observando-se as instâncias privilegiadas, conhecimentos de prestígio e de poder. Ou seja, “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.” (STREET 1984, apud KLEIMAN 1999, p.21).

Considerando a multiplicidade das práticas de letramento e sua relação com as estruturas de poder de uma sociedade, Street (1984) propõe uma definição de letramento ideico, diferenciando-o do modelo autônomo do letramento. Tal definição se distancia da ideia de que o letramento é neutro e que existe uma única maneira universal de ser letrado.

Nesse sentido, o letramento ideológico está relacionado a um arquétipo de atividades sociais que requerem o uso da leitura e da escrita por parte das pessoas. Em outros termos, os usos da escrita são dependentes dos contextos em que as relações de poder se fazem presentes e retratam maneiras de conceber o conhecimento, os modos e formas de ser e estar no mundo, e, portanto, estão vinculados aos usos contextualizados que os indivíduos fazem da língua em seu caráter dialógico. Segundo Street (2013, p.54) “[...] O modelo “autônomo”

então é, na verdade, profundamente “ideológico” no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas”. [...]

O letramento associado a uma abordagem ideológica também traz problemas quando é considerado unidade ou objeto de estudo, uma vez o termo “ideológico” sempre estará imbuído de forças e relações de poder. (cf. STREET, 2013). Nesse sentido, para ampliar tal discussão, os teóricos do NLS propõem a utilização dos termos prática de letramento e eventos de letramento para usos nas pesquisas e ensino.

As práticas de letramento remetem “ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais.” (STREET, 2013, p.55) Trata-se de uma acepção mais vasta em que as habilidades de leitura e de escrita são tecidas no contexto de práticas sociais e envolvem uma relação com a identidade, a cultura e o discurso. Por estarem situadas em um período e local em que ocorrem e por serem determinadas por características sócio históricas, as práticas de letramento, conseqüentemente, orientam a formação dos eventos de letramento e representam “uma tentativa de lidar com os eventos e como os padrões de atividades do letramento, mas pode ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza social e cultural.” (STREET, 2012, p.76).

Os eventos de letramento, por sua vez, correspondem a episódios situados, mediados pela escrita, passíveis de serem observados nos processos interativos entre as pessoas. Tal conceito constitui-se como [...] uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a língua falada e escrita. (HEATH, 1983; p. 95).

Street (2013, p.54-55), ao explicar o termo eventos de letramento, também destaca que: Shirley Brice Heath adicionalmente caracterizou um “evento de letramento” como “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1983, p. 93).

Nessa direção, os conceitos de práticas e eventos de letramento assumem, portanto, uma relação de interdependência na medida em que a compreensão sobre o fenômeno do letramento não pode ser descolada do seu contexto de uso e das agências externas e, ao mesmo tempo, não podem estar dissociada das ações e dos significados atribuídos pelas pessoas ao se relacionarem com a leitura/escrita.

Tais conceitos ajudam o pesquisador a compreender as funções que as atividades e habilidades de leitura e escrita exercem na vida social, bem como a fazer interpretações sobre as práticas e funções do letramento (MARINHO, 2010). Os modos de olhar as práticas de escrita do outro, por sua vez, se

afastam de uma perspectiva etnocêntrica para conseguir acessar os sentidos que as pessoas atribuem à escrita.

Dada a centralidade no processo de escolarização e no domínio da escrita nas sociedades contemporâneas, a escola se configura com uma das instituições de letramento mais importantes. Compreendendo que esse espaço é dotado de contradições e está em constante construção social (EZPELETA E ROCKWELL, 1989), como as práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos estão sendo vistas no espaço escolar? Quais são as interfaces entre os eventos escolares de letramento e as expectativas de ampliação do letramento desses sujeitos? Quais as tensões que demonstram as disputas de poder que estão presentes nas situações que requerem usos da escrita nos espaços escolar?

Vóvio e Kleiman (2013), ao fazerem uma análise das produções científicas no campo da Educação de Jovens e Adultos, no período de 2001 a 2010, encontraram, ao total, 124 produções científicas que abordam o letramento em sua relação com a EJA. Segundo as autoras, embora tais dados demonstrem uma produção contínua na primeira década do século XXI, o quantitativo ainda é pequeno quando comparado a outros campos de saberes. Ainda sobre esse balanço, as referidas autoras constataram que na distribuição da produção científica, segundo temas e subtemas de pesquisas, 32 produções estão agrupadas na categoria “Práticas de letramento escolar”. As produções incluídas nessa categoria têm como lócus de pesquisa unidades escolares pertencentes aos sistemas de ensino e programas de alfabetização da sociedade civil e/ou parceria com o Estado. Os trabalhos dentro dessa categoria se situam:

Para além da descrição e compreensão de como se desenvolvem as práticas de letramento no processo de escolarização, há trabalhos que tecem comparações entre letramento escolar, o qual em algumas pesquisas, ganha conotações depreciativas, em oposição com o letramento social, este entendido como um conjunto de práticas de usos da linguagem escrita em outras esferas, para outros fins, com outras formas de regulação. (VÓVIO E KLEIMAN, 2013, p.188)

Em números menores, também foram encontrados trabalhos que versam sobre a produção de discursos escritos no processo de escolarização, enfocando como os estudantes da EJA lidam com a produção textual e como se caracteriza a questão da autoria nesses textos (VÓVIO E KLEIMAN, 2013).

No presente artigo, partimos da premissa de que os alunos da EJA estão imersos em práticas de letramento que oportunizam o conhecimento da escrita e da leitura, independente de sua inserção ou não na escolarização. Sob esse viés, acreditamos, tal como salienta Soares (2006), que a dimensão social do letramento consiste nos usos da leitura e da escrita para atender às necessidades, valores e práticas sociais do contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Portanto, não basta apenas considerar as experiências de letramentos dos sujeitos jovens e adultos, mas também refletir sobre os usos culturais e significados atribuídos a esses sujeitos sobre o que querem ou devem aprender em relação à leitura e à escrita¹. Corroboramos com Kleiman (2001) quando destaca que a aprendizagem da língua escrita traz consigo um caráter de instrumento de poder, pois é marcada por um jogo de conflitos, processo de aculturação de perda e ganho na luta social. Todavia, quais as nuances de tensão no momento em que as práticas de leitura e escrita se tornam objeto de ensino e aprendizagem no espaço escolar? Tal aspecto será discutido no próximo item.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA OS ESTUDANTES DA EJA

Para compreender o processo de escolarização numa perspectiva sociocultural, é preciso entender que, ao mesmo tempo em que a escola, como instituição, orienta os processos de ensino e aprendizagem, selecionando saberes e conteúdos distribuídos em anos, séries ou ciclos, favorece que os sujeitos também vivenciam processos sociais, inclusive as práticas de leitura e de escrita, criando e recriando significações. As práticas escolares, em função dessas circunstâncias, se fundam na relação de tensão, conflitos e negociações.

Tal relação está imbricada na constituição da própria identidade da escola que, como um campo de disposições historicamente situadas, agrega às experiências dos indivíduos relações com os conhecimentos por ser a instância reconhecida pela sociedade como responsável pela inserção formal do processo de escolarização e certificação. Soares (2004) destaca que o processo de escolarização é inevitável, uma vez que os procedimentos de formalização do ensino, a seleção de saberes, a organização do ensino, as definições das formas de ensinar e aprender conteúdos institui e constitui um espaço legitimado de ensino e de um tempo de aprendizagem.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que o espaço escolar também é um campo privilegiado de propagação de capital cultural. Segundo Bourdieu (1987), para compreender as relações de dominação e as desigualdades na sociedade, não basta apenas relacioná-las ao capital econômico, mas também entender que saberes e conhecimentos podem ser transformados em estratégias de dominação. A sociedade, por sua vez, vista como um local de disputas e de espaços específicos, define formas

1 Conferir Amorim (2009)

diferenciadas de controle e estabelece relações assimétricas entre indivíduos e grupos, atribuindo aos agentes diferenças pelo capital simbólico.

Essa representação pluridimensional do social ajuda-nos a entender o espaço escolar, associando-o aos movimentos, jogos e relações de poder na luta entre grupos que buscam reconhecimento e dominação uns sobre os outros. Assim, esse espaço é atravessado pela imposição de um conjunto de bens simbólicos de determinados grupos que propagam papéis e legitimam sua cultura como superior às demais. A cultura, nessa dimensão, é um instrumento de poder e possui valor simbólico (BOURDIEU, 1987).

A partir dessa compreensão, qual o papel da escolarização para a Educação de Jovens e Adultos? O espaço escolar, instituição das estruturas simbólicas, pode ou não contribuir para o empoderamento dos sujeitos da EJA?

Os distanciamentos provocados pelo não acesso ou o acesso deficitário aos bens simbólicos compõem um capital simbólico que ajuda na manutenção de certas posições dos sujeitos no espaço social. Segundo Bourdieu (1998), na busca pelo monopólio do poder e gestão dos bens, os indivíduos utilizam o capital, de acordo com suas posições na estrutura. Portanto, não reconhecer que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos também buscam acesso aos conhecimentos da cultura dominante como forma de ampliar seus espaços e lutar por direitos historicamente negados seria uma forma de desapropriação e de segunda exclusão no âmbito da escolarização.

As políticas públicas para EJA e as concepções pedagógicas sobre os sujeitos foram marcadas por processos que geraram exclusão em vários períodos históricos do Brasil (HADDAD e PIERRO, 2010). A ideia do adulto analfabeto inferiorizado, pobre culturalmente, em conjunto com as características pragmáticas do modelo econômico vigente, contribuía para a conceituação da alfabetização de jovens e adultos fundamentada em concepções filosóficas positivistas. A ausência de políticas públicas associada ao pensamento de que o adulto não escolarizado era um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, reforçava o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1973).

Ao ressaltar o direito formal da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase em processos educativos embasados na diversidade dos sujeitos, Paiva (2009, p. 60) destaca que “é para eles que os Projetos de Educação de Jovens e Adultos, precisam-se voltar-se, para além da escolarização, embora se saiba, o quanto ainda se deve avançar, de modo a garantir o direito à educação negado a tantos jovens e tantos adultos”.

Nesse sentido, os anos de exclusão do processo educacional não só negam as oportunidades dos sujeitos da EJA repensarem e problematizarem suas próprias posições na sociedade, mas também negam a possibilidade de questionarem quais valores e conhecimentos são configurados com alto valor

simbólico e são ditos como legítimos. Instaure-se, no processo educacional, a tentativa de um movimento de rupturas e de deslocamentos para análise do capital cultural institucionalizado.

Essas tensões, muitas vezes, se materializam nas vozes e expectativas dos sujeitos em relação ao que desejam quando retornam à escola. Tal aspecto foi constatado em um estudo que realizamos (AMORIM, 2009), o qual investigou as expectativas dos alunos jovens e adultos em relação ao que querem aprender na escola, mais especificamente, àquelas que têm relação com o componente curricular de Língua Portuguesa. As marcas de sentimento de exclusão e de diminuição social se associavam aos discursos produzidos historicamente sobre os sujeitos da EJA como indivíduos incapazes e a uma perspectiva simplificada que atribui as causas do analfabetismo tão somente a uma questão individual não relacionada aos problemas econômicos e sociais do país.

Ao ressaltarem suas expectativas em ampliar sua participação em práticas sociais de prestígio, alcançarem a certificação para possibilidades futuras de emprego, garantia de melhores condições de vida, os jovens e adultos estavam denunciando e tentando superar o estigma do adulto analfabeto associado à questão de pobreza cognitiva, cultural, linguística e social. Assim, ficou claro em seus discursos que a ansiedade de inserir-se em outros espaços de prestígio ou o desejo por melhorias de qualidade de vida está associada à busca de apagar as marcas de exclusão que muitos entrevistados relataram. Os estudantes enxergam na escola uma oportunidade de intervir e modificar sua realidade (AMORIM, 2009, pp. 95-96).

Esse estudo nos revelou alguns indícios não só sobre os anseios que os estudantes da EJA possuem em relação à escola, mas também sobre as atribuições e representação de valores que o espaço escolar assume para a conquista da autonomia e ampliações nos locais considerados de “prestígio” na sociedade, ou seja, a busca pela superação das desigualdades sociais e maior valorização e respeito.

Nessa direção, questionamo-nos: quais são as práticas de letramento dos jovens e adultos? Quais são as relações entre os processos de escolarização da leitura e da escrita e as expectativas dos estudantes da EJA? Tais aspectos serão abordados a seguir.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES

“A pessoa num pode baixar a cabeça. A que a pessoa volta a estudar, quer aprender a estudar, mas não pode baixar a cabeça não. Temos que lutar.” (Sérgio, 49 anos, estudante da EJA)

Leitura e escrita dentro do espaço escolar: as vozes dos sujeitos

No que se refere às expectativas mais direcionadas ao que gostariam de ler e escrever no espaço escolar, os sujeitos destacaram diversos focos de interesses e necessidades. Em relação ao que querem ler no espaço escolar, verificamos que a necessidade de autonomia não recai apenas ao uso instrumental da leitura, mas sim representa (1) a possibilidade de ampliação e de independência nas situações nas quais a leitura se faz presente, e, sendo assim, utilizá-la como instrumento de resistência aos discursos que tentam inferiorizar os sujeitos que não realizam a leitura com autonomia, tais como os relatos que representam as expectativas desses sujeitos:

A senhora sabe que em firma tem um quadro. Aí a moça prega umas prega umas folhinhas e coloca nesse quadro. A pessoa que não sabe ler é muito ruim. Aí ela coloca negócio de plano de saúde, se vai ter feriado, vai ser tal dia, não vai trabalhar, mas vai pagar hora depois de tudo. O plano de saúde, ela botou no quadro, a partir de 43 anos já é mais 130, 17. Aí perguntei a ela. Eu entendi um pouquinho do que você botou no quadro. Aí ela explicou que era mudança de faixa. Eu vi que era mais uma coisa pra baixar o salário. O contracheque mesmo. A gente recebe a insalubridade, muito pouco e querem colocar os aparelhos pra tirar do salário para tirar esses 140 contos. A gente tem que saber ler esse contracheque pra reclamar. Não somos burros, não. (Sergio)

[...] Aí, tento pegar um texto para ler e não consigo. Fica muito chato, muito chato. Eu não vou dizer que não sei ler. Só as pessoas que convivo muito próximo que sabem, aí peço para que leia e escreva umas coisas pra mim, eu digo, a pessoa escreve, porque não consigo. A gente tem que disfarçar porque não sou besta. (Pedro)

Tal como podemos visualizar nos relatos, as marcações “A pessoa que num sabe ler é muito ruim”, “Aí, tento pegar um texto para ler e não consigo. Fica muito chato, muito chato” ou “Eu não vou dizer que não sei ler” evidenciam o menosprezo atribuído às pessoas que não têm o domínio da leitura fluente que, historicamente, se associa às representações atribuídas ao analfabeto (PAIVA, 1973). Os processos de exclusão impulsionam, muitas vezes, a incorporação do estigma construído socialmente de que tais sujeitos são incapazes e, nas expectativas relatadas (Mas estou na escola para aprender), atribuem à escola um status e a oportunidade de aprender a ler para não mais vivenciar situações nas quais sofrem discriminação e preconceito.

Nessa direção, o que está em jogo, nas relações de poder, é o fato de que a necessidade de fazer a leitura fluente em certas situações não se resume meramente à aprendizagem automatizada e sem sentido, mas sim à leitura como um instrumento de resistência e luta contra os discursos da nossa sociedade que apontam que os sujeitos que não dominam a leitura são incapazes de aprender e compreender a realidade.

Os movimentos de resistência e da não aceitação do estigma de incapaz também são evidenciados quando os sujeitos apontam: “A gente tem que saber ler esse contracheque pra reclamar. Não somos burros, não” ou “A gente tem que disfarçar porque não sou besta.” Subjacente às referidas falas, está a ideia de que a necessidade de se apropriar da leitura não anula suas capacidades de lutar contra as discriminações ou reclamações que devem ser feitas no âmbito do trabalho. Tais afirmações podem evidenciar as táticas que os estudantes da EJA realizam mediante as prescrições que são estabelecidas em nossa sociedade, as quais determinam a necessidade do domínio da leitura e da escrita para o reconhecimento de situações nas quais podem ser ludibriados.

Nesse sentido, a relação entre ler e conseguir reconhecimento social ou adquirir respeito, nesse momento, é denunciada pela afirmação de que o desejo de ocupar outros espaços não significa autorizá-los a chamá-los de incapazes mediante os discursos produzidos, ou seja, o desejo de inserir-se em determinadas práticas em que o domínio da leitura seja um elemento importante e que não os inviabiliza de lutar em favor de direitos ou contra processos excludentes.

A produção discursiva do analfabetismo se relaciona também à “distribuição de poder e de oportunidades na sociedade, excluindo, pela distinção criada pela escolarização, milhões de pessoas de práticas sociais valorizadas” (VOVIO, 199, p.70). Uma das implicações dessa ideia é conferir uma falsa ideia de “incapacidade” e “inferioridade”, distinguindo, de forma hierárquica, os sujeitos que leem ou não, relacionando-os ao status de prestígio configurado pelo domínio da leitura e da escrita na sociedade.

Ainda em relação ao que os sujeitos desejam aprender no que concerne à leitura, constatamos que (2) a necessidade de compreensão aprofundada dos textos, evidenciando, nas situações sociais, que detém saberes e é capaz de influenciar outras pessoas por meio de suas habilidades;

Ler a Bíblia. As irmãs lê. Vou juntando as letras. Me confundo com as letra da Bíblia. Ai pra quem não sabe muito é ruim pra gente entender só, sabe. A gente quer entender só também, sabe. (Maria)

Ler jornal, notícia. Aquele jornal que parece que agora aumentou, que é cinquenta centavos. Eu tento ler e começo a soletrar, mas a pessoa

tem que ler correto e eu fico gaguejando. Ai não pode, demora muito e complica pra entender o texto. Entender as notícias. A gente às vezes é enrolado. (Sérgio)

A partir dos trechos de entrevista acima, verificamos que os sujeitos também destacam a necessidade de ter autonomia para estabelecer processos de compreensão leitora que não se limitam ao conteúdo expresso no texto. Quando destacam “querem entender só também” ou “Entender as notícias. A gente às vezes é enrolado” estão afirmando que desejam maiores possibilidades de interação com o texto para compreender o que está implícito e utilizar as estratégias necessárias que ultrapassam apenas as informações presentes na base textual.

Trata-se de reconhecer que tais saberes são importantes considerando a necessidade de apropriação do que está sendo dito nos textos (em diferentes suportes jornais, revistas, livros religiosos) para que, dentro dos limites de pistas oferecidas, o sujeito possa questionar e fazer suas próprias interpretações sem, necessariamente, precisar da mediação do outro. Portanto, os entrevistados afirmam não só a necessidade de desenvolver capacidades que os ajudem a perceber o jogo de intenções presentes nos processos de interação, mas também ratificam que a escola é o lugar de discutir as mensagens ideológicas subjacentes aos textos.

Os entrevistados também apontaram à necessidade de (3) realizar a leitura para diversas finalidades e em diferentes suportes, tal como observamos abaixo:

Ler jornais e revistas sozinho para ficar informado. (Sebastião)

Livro de História. Livro mesmo. [...]Gosto de livros pequenos também. Ler poesias ajuda a ir para outro mundo. (Joana)

Não. Pera... gostaria de ler leis de racismo. Gosto do tema preconceito e leis. Tenho que entender. Olha pra minha cor, né? É muito preconceito. (João)

Como podemos observar acima, o desejo de realizar a leitura variada de diferentes gêneros e suportes não só retrata a busca por conhecimentos, mas também se associa à vontade de ampliar suas práticas nas mais diversas esferas de interação e conseguir mobilizar tais conhecimentos para lutar contra as injustiças. Nesse sentido, ao destacarem que os jornais, as revistas e os livros podem contribuir não só para mantê-los informados, estão também chamando a atenção ao prestígio que a leitura e a escrita em diversos suportes e textos possuem em nossa sociedade.

Nessa direção, oportunizar o desenvolvimento da imaginação e o diálogo através de outras linguagens pode permitir aos sujeitos a fruição das emoções que são inerentes às relações humanas. Vovio (2010) destaca que as práticas de leitura e de escrita estão atreladas aos contextos nos quais são desenvolvidas, podendo, assim, mobilizar diferentes saberes, significados e ideologias dos sujeitos voltadas às participações em variadas práticas sociais.

De forma geral, verificamos que os anseios que os estudantes da EJA manifestam estão atrelados a uma compreensão de leitura como construção de significados e acreditam que o espaço escolar pode ajudá-los a selecionar estratégias de acordo com a situação de interlocução e a desenvolver aspectos cognitivos. Trata-se de oportunizar a leitura como instrumento social que “oportuniste a construção de sentidos, a compreensão da realidade e uma intervenção mais consciente dos sujeitos da educação.” (SOUZA, 2004, p. 331)

Já em relação ao que querem escrever no espaço escolar, constatamos, a partir dos dados, a necessidade de desenvolver habilidades de escrita para autonomia em diversas situações de uso. Verificamos que tais expectativas se associam às suas vivências, denunciam a maneira como são vistos na sociedade e materializam suas necessidades de uso em outras circunstâncias. Um primeiro foco de interesse foi (1) a aquisição de habilidades de escrita para fazer uso autônomo da mesma em situações reais de uso, tal como vemos nas falas a seguir:

Eu procuro aprender na escola. Preciso saber. Vai fazer um teste de emprego, marcar o X pra responder as perguntas que tem lá. Tenho que aprender a ficha de cadastro. [...]. (Sebastião)

Nome na agenda telefone. A senhora me diz seu nome e seu número, aí quero colocar no celular. A agenda. Se eu pegar um celular digital, vou me perder[...] (Sérgio)

Anotar receitas. Aquelas receitas que passam na televisão. Como é muito rápido, às vezes não dá tempo de anotar. Lembrar tudo de cabeça também é ruim. [...] (Joana)

[...] Mas sempre quis escrever uma carta, mandar mensagem pela internet ou postar no facebook. Eu não sei mandar, aí peço uma pessoa que sabe, nunca sei sozinho. (Pedro)

Com o acima relatado, percebemos que os objetivos estão atrelados não só aos interesses particulares das práticas em que são solicitados nos usos autônomo da escrita, mas também associados às representações do que o espaço escolar pode oferecer em relação às ampliações dos usos sociais da escrita. Nesse sentido, não se trata apenas do enfoque reducionista

ou mecânico da escrita e alfabetização, mas, sobretudo, de assumir que no espaço não escolar os sujeitos querem fazer usos e inserções para as questões práticas de seu cotidiano: anotar na agenda do celular, preencher fichas de cadastro e formulários, escrever receitas e cartas, anotar recados, escrever mensagens para postar no facebook e no WhatsApp ou anotar as informações no caderno.

Isso não significa afirmar que os sujeitos deixam de se inserir em determinadas práticas de usos da escrita por não dominá-las, como é o caso de Pedro, que, embora afirme “escreve pouco pra não passar vergonha”, não deixa de acessar as redes sociais para interagir com o círculo de amizades. No entanto, ele aponta que gostaria de escrever comentários da postagem no facebook, mas o faz por meio de um escriba. Ou a situação de Sérgio que, quando destaca que “É ruim demorar pra colocar o nome e com celular digital.”, não deixa de registrar os contatos em sua agenda do celular.

Em contrapartida, as falas não só evidenciam a necessidade de autonomia, representada pelo desejo de querer escrever sozinho, mas, principalmente, atribuem ao espaço escolar um lugar típico para apropriação e consolidação de certas habilidades/capacidades em torno da escrita. Tal aspecto configura esse espaço como uma das principais agências de letramento que se preocupa com um tipo de prática de letramento voltada para o desenvolvimento da competência individual (KLEIMAN,1995).

Tal como constatamos no eixo da leitura, há uma preocupação, por parte dos sujeitos, em (3) aprender para escrever diferentes gêneros discursivos, tal como nas situações abaixo:

Eu queria aprender a escrever uma carta para alguém, currículo para emprego, poema...quero aprender, se Deus quiser. Escrever receitas também. . (Joana)

Recados para ajudar minha irmã nas atividades do dia a dia. Comprar as coisas...avisar quando algo acontece em casa (Celina)

Gostaria de saber como escrever uma carta, mandar mensagem na internet para alguém, mandar mensagem ou ler algo. (Pedro)

Como sou taxista, preciso escrever. Tem um papel do roteiro que as pessoas pedem a hora que entrou no taxi e saiu. Tem os dados e o recibo para escrever. (Sebastião)

Como podemos ver acima, os anseios dos sujeitos para a escrita de diferentes textos se voltam para os processos interativos da linguagem nos quais os propósitos comunicativos dos textos estão atrelados aos objetivos,

intenções e expectativas dos interlocutores. Portanto, consideram os usos dos gêneros para o atendimento a uma possível situação de interlocução: carta para diversos destinatários, recados para familiares nas situações cotidianas, mensagens nas redes sociais, recibos de prestação de serviços e poemas para expressão de sentimentos.

A escrita, assim, é compreendida como útil para situações vivenciadas nas práticas do cotidiano, como também um meio de expressão de subjetividades requisitando o desenvolvimento de habilidades permitidas pelos textos literários. Nesse contexto, o outro assume um papel relevante, uma vez que todo enunciado é a contraposição eu/ou caracterizado pelo “fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário” (BAKHTIN, 2000, p.320).

Nas falas, também percebemos que a busca pela autonomia para produzir textos denuncia a necessidade de não ser ludibriado nas relações de trabalho nas quais o uso de gêneros variados é necessário, pois os textos servem como uma prestação de contas do serviço oferecido, como no caso de Sebastião, ao afirmar que, por não dominar as habilidades de escrita, fica receoso de ser enganado: “Tem os dados e o recibo para escrever. Às vezes, só faço assinar o papel que as pessoas dão.” Isso chama a atenção para o fato de que não podemos tratar também os processos de produção de escrita na escola desvinculados das relações de poder nas quais os sujeitos estão imersos ou na valorização social que a escrita ocupa em nossa sociedade.

A partir dos dados da entrevista, percebemos que, subjacente às falas dos sujeitos, está a ideia de que ter contato com uma variedade de práticas de leitura e escrita e aos acervos culturais ora têm relação direta com sua utilidade a partir das vivências, ora não, mas que são consideradas importantes para atuar de forma mais autônoma na sociedade. Nessa direção, atividades de leitura e escrita que podem ser desenvolvidas no espaço escolar incitam a ampliação dos usos para outras circunstâncias, servindo potencialmente como instrumentos de luta para agir criticamente em diversas esferas sociais.

Não se trata, portanto, de associar a gama de expectativas a perspectiva funcional da leitura e da escrita para atender a grupos considerados com “defasados”, por não terem acesso à escola ou interrompido seus estudos, mas sim de considerar que o empoderamento da leitura e da escrita representa a oportunidade de uma apropriação crítica dos discursos que os marginalizam, contribuindo, assim, para um processo de desnaturalização das dominações e valorização dos discursos de resistências.

Na subseção a seguir, destacaremos algumas reflexões sobre os eventos de letramento do espaço escolar a partir das aulas que foram observadas.

2.2 Sentidos, tensões e acomodações: os eventos de letramento no espaço escolar.

Os dados apontaram que os eventos de letramento mais recorrentes nas aulas foram: 1) tempo acolhida, (2) leitura em voz alta dos textos e interpretação oral e/ou escrita, (3) exposição oral de conteúdos específicos e (4) atividades de ortografia a partir da leitura de algum texto.

O tempo-acolhida, geralmente, era no início do turno, com rodas de conversas entre professor-estudante ou estudante-estudante, juntamente com entrega da merenda escolar. As conversas giravam em torno de aspectos da vida pessoal dos estudantes ou do professor, momentos de descontração, de tirar dúvidas específicas de alguma atividade, para fazer reclamações e/ou evidenciar algumas práticas de letramento comuns nos espaços extraescolares, como os usos das redes sociais.

Nesse tempo-acolhida, percebemos algumas atividades nas quais os estudantes realizam mediação com o texto escrito em suportes diferenciados. A mensagem do celular, postada no facebook em uma das observações, por exemplo, que versava sobre a necessidade de enfrentar os desafios da vida, foi um dos motivos das trocas estabelecidas por dois estudantes. Na ocasião em que tal evento foi observado, foi feita a leitura, em voz alta, com pausas curtas para que ambos conversassem sobre a necessidade de não desaminar diante uma dificuldade. Um dos estudantes ressaltou que viu outras mensagens que também davam “força” para os momentos difíceis. Foi uma conversa breve, mas que aponta indícios das práticas que os estudantes fazem com a escrita nas redes sociais e como tais práticas também estão dentro do espaço escolar.

Tal aspecto foi ressaltado nas entrevistas com relação às expectativas dos estudantes para a aquisição de habilidades que possibilitassem fazer uso autônomo da escrita em situações reais de uso. Segundo alguns estudantes, o letramento digital, principalmente o acesso ao Facebook e ao WhatsApp já é prática comum em suas vidas e, com maior ou menor autonomia, não deixam de participar das práticas de escrita. Sendo assim, a forma como os sujeitos jovens e adultos se relacionam com o escrito no cotidiano exige que esses sujeitos utilizem táticas (CERTEAU, 1985) e conhecimentos adquiridos nas experiências e vivências (STREET, 2010). Tal aspecto não descarta o desejo de apropriar-se de certas habilidades de leitura e de escrita no espaço escolar, que, possivelmente, os ajudarão a depender menos das pessoas nos momentos de fazer usos das redes sociais.

No que concerne à leitura em voz alta dos textos e à interpretação oral e/ou escrita, verificamos tal prática em cinco das dez aulas analisadas por nós nesse corpus. A leitura, geralmente, partia de textos xerocados que abordavam conteúdos específicos do componente curricular de Língua Portuguesa, Ciências ou História e, em seguida, eram realizadas atividades

de compreensão oral e/ou escrita. Foram utilizados textos de diferentes gêneros: texto informativo, texto didático, fábulas e literatura de cordel. Todavia, nem sempre as temáticas dos textos partiam de uma escolha mais adequada para o público-alvo, considerando as peculiaridades da educação de jovens e adultos (OLIVEIRA, 1999).

Em uma das aulas, o texto escolhido se assemelhava a um texto cartilhado, com o objetivo de consolidar alguns padrões silábicos e desenvolver a leitura fluente de sílabas, palavras e pseudotextos. No eixo da leitura, as atividades vivenciadas pelos professores e estudantes se voltavam para algumas questões de localização explícita no texto lido pelo leitor mais experiente (Como é o nome do palhaço? O palhaço era o quê? O que chama atenção? O que ele faz?), emissão de opinião (Dê sua opinião para que serve o chocalho do palhaço?), identificar assuntos tratados do texto (Esse texto fala de quê?) e interpretação de palavras no texto (O que quer dizer alegre?). A própria escolha do texto e a proposição das questões de leitura não remetiam a temáticas que considerem o estudante jovem e adulto como produtores de cultura e de conhecimento no processo de alfabetização, mas sim um afastamento das experiências nas quais os sujeitos estão imersos fora da escola.

Há, portanto, uma infantilização da modalidade (OLIVEIRA, 1999) quando se trata da não adequação de perguntas de compreensão leitora voltadas para o “palhaço paçoca”. Tal aspecto fica evidente em uma das aulas, no momento em que os estudantes são convidados a emitir opiniões sobre a funcionalidade do chocalho no pé do palhaço, situação na qual os sujeitos começam a comparar com o chocalho da vaca e atribuir sentidos a uma proposta artificializada. Ao expressarem conhecimentos sobre criação de vacas e a utilização de chips que monitoram seu percurso e desenvolvimento negam o sentido meramente focado no chocalho do palhaço, um movimento de tensão e mecanismos de resistência, por parte de alguns estudantes, à tradição escolar (textos artificializados). Desvela-se, portanto, um movimento de reflexão mais crítica que extrapola o que está sendo abordado no texto, estabelecendo uma conexão mais próxima com os conhecimentos e usos ideológicos da linguagem. Nesse sentido, a movimentação de resistência se materializa quando, na fala dos estudantes, se destaca a relação da criação de bovinos e as condições socioeconômicas dos sujeitos: “[...] Mas aquela pessoa que tem um poder aquisitivo maior coloca chip para organizar a criação das vacas. As vacas são monitoradas na criação. Agora aqueles que são pobres ainda utiliza esse chocalho.”

Embora, nas minientrevistas, os estudantes tenham afirmado que os conhecimentos adquiridos na aula em foco tenham sido relevantes, percebemos que os mesmos não são consumidores passivos (CERTEAU, 1994) de uma tradição escolar, uma vez que há indícios de resistências nos

sentidos e ressignificações a partir da pergunta feita sobre funcionalidade do chocalho no palhaço, resultando nas associações e comparações ao chocalho da vaca, extrapolando o assunto do texto.

Outro evento de letramento, presente em uma aula dessa turma, foi a exposição oral de conteúdos específicos dos textos. Na aula, foram vivenciadas: a exposição sobre a origem da capoeira e os negros no Brasil, a qual foi mediada por um texto escrito, o debate com os estudantes e a montagem de um mapa conceitual no quadro.

Na aula citada, a exposição dialogada e a montagem do mapa conceitual do texto são feitas a partir da discussão de um texto didático. A temática abordada pelo texto é a origem da capoeira no Brasil, mas a aula também enfoca, em muitos momentos, assuntos relevantes, tais como discriminação, preconceito e racismo. Destacamos que, embora a Lei nº 10639/03 venha somar às demandas da luta pela superação do racismo, abordar a questão racial ainda é uma dificuldade para escola e para formação dos professores brasileiros.

Há uma movimentação, nos enunciados produzidos nessa aula, da apropriação dos conteúdos específicos de História (exposição dos períodos do Brasil e a vinda dos negros que foram escravizados), ao mesmo tempo em que verificamos tensões e resistências a partir dos comentários dos estudantes sobre preconceito, discriminação e racismo.

A associação de que a identidade dos africanos se resume à escravidão fica marcada nas informações expostas na aula (“Eles só ganhavam a comida e bebida e não recebiam por isso. Então eles vieram da África e tornaram a terra rica, os negros gostavam de trabalhar e outra diferente dos índios.”; “Por volta de 1530 muitas pessoas foram trazidas da África para o Brasil que foram os negros escravos”). Tal ideia reforça, muitas vezes, a referência ao africano ou ao negro é no sentido de afastamento e da alienação da identidade negra. Quando comparado aos índios (“Os índios tinham um comportamento diferente dos negros: eles trabalhavam pra si e não precisavam trabalhar para os outros, eles pescavam, plantavam e colhiam e distribuíam na tribo. E já os negros gostavam de trabalhar e tinha uma noção do que era plantações...”), não se fala das resistências e da luta da população negra pela superação do racismo ao longo da história do nosso país.

A partir do que estava sendo abordado na aula, os estudantes opinavam sobre a temática e faziam reflexões relevantes: o olhar para si e sua identificação ou não com a raça; relatos de racismo e preconceito e resistências aos discursos de desqualificação e inferiorização dos negros.

Ao destacarem ou levantarem dúvidas sobre sua “cor de pele” (“No Brasil não existe uma pessoa da cor morena, morena mesmo”; “Na reservista tem cor morena, cor negro, olhos claros ou olhos escuros, cabelo, não colocam

assim branco mesmo... lá olha pra pessoa, ver a cor e coloca na reservista no exército”; “É negro.”), chamam a atenção para a falta de discussão sobre a identidade negra no Brasil.

Segundo Bento (2002), há um processo de apropriação simbólica e fortalecimento da autoestima e do autoconceito do branco em detrimento dos demais que faz com que um grupo de padrão seja referência de toda espécie humana (branqueamento). Tal aspecto, associado à mestiçagem e à aposta no branqueamento da população, gera um racismo à brasileira (“Quem diz que somos superiores ao outro. Somos uma raça mestiça”). A não identificação com a raça se materializa também nos relatos de escolhas dos jogadores de futebol e/ou dos artistas em relação aos relacionamentos (“...quem discrimina o negro e o próprio negro. Você vê esses jogadores de futebol, é negão, mas está do lado de uma loira. Você não vê uma negra do lado dele ou de um cantor de pagode”; Veja o exemplo... quem era a Xuxa, não era nada, começou a ser alguma coisa depois que começou a namorar com Pelé.) e negam a discriminação racial em função de uma inferioridade negra apoiada no imaginário social. Ou seja, não se reconhece as desigualdades e a construção negativa de si que são sustentadas no contexto de ideologia e de prática da supremacia branca.

Outro movimento dos estudantes são os relatos de racismo e de preconceito que vivenciaram (“Já me chamaram de negona e eu não gostei.”; “Quando eu comecei a namorar com minha mulher, aí a minha sogra foi me esculhambar no trabalho porque comecei a namorar a filha dela, porque eu era negro, a filha dela mais clara...”) que denunciam como a questão racial é um dos aspectos estruturantes das relações de poder na sociedade. Os sinais mais visíveis da diferença racial (o cabelo e a cor da pele) são visto como símbolos de inferioridade e possuem uma forte dimensão simbólica (GOMES 2005). Observamos ainda, nas falas dos estudantes, as denúncias de discriminação direta que materializam o racismo e o preconceito originados de processos sociais, políticos e psicológicos.

Por último, observamos as resistências aos discursos de desqualificação e inferiorização dos negros, ao destacarem que, muitas vezes, a cor da pele é alvo de preconceito na sociedade (“O senhor fala isso porque é branco, mas se fosse negro não gostaria. O senhor nunca foi discriminado, nunca sentiu. É a dura realidade. [...]”), há um movimento de reconhecer as formas simbólicas da construção da identidade fora do espaço escolar. Ou seja, não existe igualdade de tratamento entre brancos e negros no Brasil e isso é fruto do racismo negado por muitos grupos sociais. Tal ideia ajuda a manter o ideário de que a integração entre negros e brancos é sempre harmoniosa e positiva, o que não ajuda a olhar, de forma crítica, às impressões e às representações das relações de poder a partir das desigualdades e suas dimensões histórica e cultural.

De forma geral, percebemos que, a partir do que está sendo abordado na exposição de conteúdos do componente curricular de História, os estudantes não só narram suas experiências, como também atribuem sentidos aos textos, materializando, muitas vezes, que o que esperam da escola são os usos da escrita para um processo de socialização mais consciente e de luta contra as discriminações.

Outro evento de letramento observado estava voltado para as atividades de ortografia com a leitura de algum texto. Nesse, muitas vezes também se faziam ditados e atividades voltadas para a consolidação das correspondências grafofônicas. É o caso da atividade sobre o conto da Chácara do Chico Bolacha, em que foi realizado o ditado com palavras escritas com “CH”, interpretação escrita e localização de palavras com dígrafos no texto. Nessa aula, houve uma preocupação maior em sistematizar a grafia de palavras com dígrafo, no caso “CH”. Sabemos que, diante de uma tradição do ensino de língua portuguesa voltada para os aspectos meramente estruturais e ortográficos (SOARES, 1998), a atividade de exploração de palavras com dígrafo através do ditado destina-se à apropriação da norma padrão.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES

Com o que foi apresentando nesse artigo, observamos que há movimentos de tensões e resistências, por parte dos estudantes, em alguns momentos das aulas, quando se refere à natureza dos conteúdos dos textos propostos para o trabalho com a leitura. Nessa direção, enquanto as propostas voltadas para leitura e escrita pouco servem de instrumentos elucidativos entre leitor e realidade e para ampliação do entendimento sobre o mundo, os estudantes manifestam suas compreensões críticas e dialogam mais com a realidade a partir das experiências vividas.

Em contrapartida, há uma ritualização de práticas do universo escolar que, embora, em alguns momentos, sejam pouco problematizadoras, são apontadas pelos estudantes como um instrumento que fortalece a aprendizagem na escola. Essas práticas se voltam à valorização do ditado de palavras, à leitura de textos informativos e de textos didáticos que, muitas vezes, estariam dentro do universo escolar e cumpririam o papel da escola.

Observamos ainda que as demandas manifestadas nas entrevistas pelos estudantes apontam um leque variado de práticas de letramento que ocorrem fora do espaço escolar, como, por exemplo, a leitura de notícias, o acesso a fontes na internet, estudo sobre leis que abordam o racismo, dentre outros, ainda são pouco contempladas na escola.

O favorecimento de que a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento e a resistência contra os discursos que a sociedade atribui aos estudantes da EJA pode ser um mecanismo que ajude a revisitar a produção discursiva do analfabetismo, revelando suas relações articuladas à distribuição de poder e de oportunidades na sociedade (VÓVIO, 1999; 2009).

Referências

- AMORIM, Leila Britto. “SERÁ QUE QUERO SOMENTE APRENDER A LER E ESCREVER?” *Quais são as expectativas dos alunos da EJA para o ensino de Língua Portuguesa e o que diz a Proposta Curricular da Rede Municipal do Recife?* Monografia de Especialização: Curso de Especialização, Globalização, Multiculturalidade e Educação de Jovens e Adultos. Recife: UFPE, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.)* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups*. Berkeley Journal Sociology, n. 32, p. 1-49, 1987.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer/ Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.*
- _____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: Ml. de F. Szmrecsanyi (org.), *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. Anais. São Paulo: FAUUSP, 1985.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens a Adultos*. Rev. Brasileira de Educação (online). 2000, n. 14, p 108 – 130.
- HEATH, S. B. *Ways whit Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das letras, 1999, pp. 15-61.
- _____. *Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento*. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 27, n. 2, p.267-281, jul./dez., 2001.
- MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG., 2010, pp. 68 a 100.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades do pensamento. In KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2013, 10^o ed. pp. 147-160.

OLIVEIRA, _____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22a Reunião Anual da ANPED – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e Educação de Adultos/ Contribuições à história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

_____. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. *Práticas de educação de Jovens e Adultos*. Complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. pp. 21-64

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez 1998, n^o 9 . Disponível em: http://forumaja.org.br/gt18/files/RIBEIRO.pdf_3.pdf. Acesso em 27 de junho de 2015.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.125p.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

SOUZA, João Francisco. *E a educação: Quê?* Recife: Edições Bagaço, 2004.

STREET, Brian. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R (Ed.) *The written world: studies in literate thought and action* Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. What’s “new” in New Literacy Studies? *Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2):1-14, 2003.

_____. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. *Literacy and Multimodality: STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars* O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brazil March 9, 2012

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisas etnográficas e formação de professores*. São Paulo: Mercado das Letras, 2012, pp. 69-92

_____. *Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

STREET, Brian; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian, *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Outras perspectivas sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas. In: SERRANI, S. (org.) *Letramento, discurso e trabalho docente*. São Paulo: Horizonte, 2010, p.100-115

VÓVIO, Cláudia Lemos. *Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas*. EJA em Debate, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

VÓVIO, Cláudia Lemos; KLEIMAN, Angela. *Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica*. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

O PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE A ESCRITA DE PALAVRAS

THE INVENTED WRITING PROGRAM ON YOUNG AND ADULTS LITERACY: AN ANALYSIS ABOUT WORD SPELL

Juliane Gomes de Oliveira

*Universidade Federal de Minas Gerais
emaildafrancisca@gmail.com*

Francisca Izabel Pereira Maciel

*Universidade Federal de Minas Gerais
emaildafrancisca@gmail.com*

Resumo: No âmbito do Grupo de Pesquisas em Alfabetização (GPA/Ceale) e do Programa de Intervenção com a Escrita Inventada, este artigo tem como objetivo analisar esse Programa em adultos não alfabetizados. Trata-se de uma pesquisa pioneira no campo da EJA. Participaram três grupos de estudantes da alfabetização de jovens e adultos e no estudo buscou-se analisar as relações entre a metodologia de escrita colaborativa e seus efeitos na escrita de palavras compostas por sílabas com estrutura silábica (CVCV), (CVV) e (CVVV) pelo Programa de Intervenção com a Escrita Inventada. Os resultados evidenciaram diferenças significativas nos grupos analisados, com progressões nas reflexões metalinguísticas sobre a escrita de palavras em contexto colaborativo.

Palavras-chave: Programa de Escrita Inventada, Intervenção, Escrita colaborativa, Alfabetização de Jovens e Adultos.

Abstract: In the scope of the Research Group on Literacy (GPA/CEALE) and of the Intervention Program with Invented writing, this article has as a goal to analyze this Program on non literate adults. It consists of a pioneer research in the field of EJA. In which took part three groups of students of the young and adults literacy program and in the study it was searched to analyze the relations between the collaborative writing methodology and its effects on the spelling of words composed by syllables with syllabic structure of the kind (CVCV), (CVV) and (CVVV) by the Intervention Program with Invented Writing. The results evidenced significant differences within the analyzed groups, with progressions on metalinguistics reflections about word spelling in collaborative context.

Key-words: Invented Writing Program, Intervention, Collaborative Writing, Young and Adults Literacy.

1 APRESENTAÇÃO

Este artigo visa analisar a compreensão dos efeitos de um Programa de Intervenção da Escrita Inventada relacionadas à aquisição da leitura e escrita com estudantes da alfabetização de Educação de Jovens e Adultos – EJA, dentro da Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte – RME-BH/MG. Essa investigação faz parte de uma pesquisa de doutorado¹ desenvolvida com três grupos de estudantes que se encontravam em fase inicial de apreensão do sistema de escrita.

Nosso estudo baseou-se em pesquisas de intervenção com Programas de Escrita Inventada desenvolvidos em Portugal² e, mais recentemente, pesquisas realizadas no Brasil³. A escrita inventada é um campo de estudo que vem se desenhando no campo da alfabetização focalizando a aquisição da linguagem escrita de um ponto de vista do desenvolvimento pela interação.

Nosso estudo baseou-se no conjunto de investigações produzidas pelo grupo de pesquisa *‘Literacy Practices and Written Language Acquisition’*, do Departamento de Psicologia da Educação/Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA/Lisboa, que é coordenado pela Prof^a.Dr^a. Margarida Alves Martins. Há aproximadamente quatro anos, isto é desde 2016, vem constituindo-se na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, um intercâmbio Portugal-Brasil com o objetivo de ampliar as investigações experimentais sobre Programas de Escrita Inventada. Ressalta-se que o campo de estudo da escrita inventada possui maior tradição em Portugal e, por isso, atualmente o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE vem investindo nesse campo, com professores que pesquisam a temática com crianças, jovens e adultos. Nossa investigação foi a primeira que tratou da observação da escrita inventada com estudantes da alfabetização na modalidade da EJA

Com o propósito de tentar entender quais as reflexões metalinguísticas desenvolvidas e registradas pelos alfabetizandos da EJA, estabelecemos um diálogo en-tre as teorias do sociointeracionismo e sociolinguística (VYGOTSKY, 1989, 1993, BAKHTIN, 1992), os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética (FERREIRO, 2013, FERREIRO E TEBEROSKY,

1 Os dados do artigo estão baseados na pesquisa de doutorado intitulada “O Programa de Escrita Inventada na alfabetização de jovens e adultos” (em andamento), com previsão de defesa em fevereiro de 2020, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Francisca Izabel Pereira Maciel.

2 Coordenado pela Prof.^a. Margarida Martins.

3 Estudos de Lanza (2018), Macêdo (2019), Resende e Montuani (2020).

1985, SOARES, 2016, OLIVEIRA, 2004, 2009, MORAIS, 2019, KLEIMAN e VÓVIO, 2013), a Pesquisa de Intervenção (SPINILLO & LAUTERT, 2009, CORREA, 2009, MOTA, 2009) e os Programas de Escrita Inventada (ALVES MARTINS, 2015, ALBUQUERQUE, ALVES MARTINS E SALVADOR, 2011, ALVES MARTINS, ALBUQUERQUE, 2017). As análises apresentadas neste artigo reportam-se, assim, nos resultados da aplicação do Programa de Escrita Inventada e seus efeitos para a aprendizagem dos grupos de estudantes jovens e adultos no contexto da escrita colaborativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO

A Escrita Inventada, em nosso estudo, é definida como o resultado das produções dos alunos, sejam eles crianças ou adultos, com registros de letras conhecidas por eles que nomeamos como registros inventados. Segundo Alves Martins,

a escrita inventada pode ser definida como a tentativa de fonetizar, antes de qualquer aprendizagem formal, os sons das palavras à medida que se procura escrevê-las. Não se trata de um processo de memorização e de restituição de escritas convencionais, mas sim de um processo de experimentação por parte das crianças que, apesar de não saberem ler, usam os conhecimentos que adquiriram sobre as correspondências letras-sons e procuram representar na escrita os sons que identificam o mais fielmente possível (ALVES MARTINS et al., 2015, p. 137).

As escritas formuladas pelos aprendizes podem revelar suas hipóteses conceituais e os níveis de consciência grafofonêmica, além de representar suas reflexões metalinguísticas sobre o sistema de escrita alfabética. Os estudos de Soares (2016) também reafirmam a importância da escrita inventada para o desenvolvimento da escrita. Em muitos estudos outros termos foram usados para designar a escrita realizada pelo sujeito, como: “escrita criativa”, “escrita espontânea”, “escrita temporária”. O termo “escrita espontânea” se difundiu mais no Brasil, contudo, Soares (2016) afirma que não parece adequado, já que nem sempre o sujeito produz a escrita espontaneamente, ou seja, geralmente é por solicitação pelo mediador e muitas vezes, é quase sempre resultado de ditado de palavras. Para a autora, a escrita inventada, de acordo com a expressão mais recorrente da literatura da área, pode ser entendida como aquela que “designa o comportamento da criança que inventa um uso para as correspondências fonema-grafema, quer espontaneamente, quer em resposta à solicitação de um adulto/mediador” (SOARES, 2016, p.70). Em definição posterior um pouco mais detalhada, a autora afirma que na escrita inventada o comportamento infantil revela os níveis de

conceitualização da escrita em que se encontram as crianças; esses níveis avançam em interação com a capacidade de segmentação da palavra oral em partes cada vez menores, ou seja, “na medida em que o sujeito desenvolve a consciência fonológica (silábica e grafonêmica); a segmentação da palavra oral se expressa por meio de grafemas, portanto, depende do conhecimento de letras e seu valor sonoro” (SOARES, 2016, p. 237). Contudo, Soares (2016) diz que ainda são poucas as pesquisas com escrita inventada que investigam as coexistências e correlações entre os níveis de conceitualização da escrita, consciência fonológica e conhecimento das letras.

A Escrita Inventada pode se configurar em situações de produção de escrita individual ou colaborativa. Ela pode estar centrada no processo de desenvolvimento do sujeito ou na interação conversacional entre estudantes e mediador. Em todos os caminhos nos quais os pesquisadores investigam os participantes são mobilizados a explicar, argumentar, a descrever suas hipóteses na construção de seu caminho para a escrita. Dentre os estudos sobre a Escrita Inventada surgiram programas dedicados a área, baseados na interação de pequenos grupos para o entendimento do processo metalinguístico de apropriação do sistema de escrita por meio da escrita coletiva (REIS, 2015). Essa interação favorece o conhecimento de letras e as relações letra/som na escrita de palavras que envolvem uma reflexão metalinguística no nível da consciência fonológica, um das facetas do processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita (SOARES, 2016).

Nesse caminho, nossa escolha pela pesquisa com intervenção também se justifica pela contribuição que ela traz para o campo teórico e para as situações aplicadas a vivências em sala de aula, pois, ao esclarecer e refletir sobre as relações de causalidade entre fatores, sobre compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, os resultados podem contribuir para práticas aplicadas em sala de aula da EJA, voltadas para implicações educacionais e de ensino. Os autores mostram que questões como “o que a aprendizagem pode fazer pelo desenvolvimento e qual o papel do desenvolvimento na aprendizagem podem ser empiricamente tratadas a partir de estudos de intervenção” (SPINILLO e LAUTERT, 2009, p.317).

Os Programas de Escrita Inventada surgem dentro do contexto das pesquisas de intervenção e se caracterizam como estudos no campo da alfabetização de crianças na área de psicologia da leitura e da escrita. Os Programas de Escrita Inventada se baseiam no método de intervenção, e, em sua maioria, tratam de investigações direcionadas às escritas inventadas e no papel da intervenção docente (ou do pesquisador) no processo de aquisição da escrita. Geralmente, se apresentam em situações controladas e que tem como base a estrutura da mediação, realizada por um pesquisador ou docente e grupos de estudantes em processo de alfabetização.

Os Programas de Escrita têm o propósito de buscar responder alguns questionamentos sobre as etapas, os mecanismos e a construção da aprendizagem da linguagem escrita. Segundo Albuquerque, Alves Martins e Salvador (2011), eles levam os alfabetizandos a refletir sobre suas produções escritas, sobre a relação entre o oral e o escrito, e vão mobilizando o conhecimento de sons e letras e, assim, possibilitam experiências adequadas de exploração e aprendizagem de competências que facilitam a aquisição da escrita e da leitura.

Os dados de algumas dessas pesquisas desenvolvidas em Programas têm mostrado avanço em relação ao número de letras corretas representadas nas escritas das crianças que participam das pesquisas, assim como a evolução da consciência fonológica (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, SALVADOR, 2011).⁴ Nesse caminho, confiamos que os Programas de Escrita Inventada e suas atividades com estrutura de escrita colaborativa fazem com que os sujeitos realizem reflexões metalinguísticas sobre a escrita das palavras, proporcionando efeitos positivos que resultam no seu desenvolvimento. É nesses momentos que as ações metalinguísticas se manifestam, com a capacidade do sujeito de se distanciar do uso habitualmente comunicativo da língua a fim de dirigir a atenção para suas propriedades linguísticas, sendo assim, o objetivo é observar as atividades cognitivas geradas nas situações em que ocorre a Escrita Inventada (SOARES, 2016).

3 A ESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA

A pesquisa de intervenção com o Programa de Escrita Inventada foi realizada em três turmas do ensino fundamental da EJA situada em três escolas distintas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). A pesquisa envolveu os três grupos experimentais, sendo dois grupos contendo 3 alunos e um grupo contendo dois alunos. Cada grupo originou de escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, totalizando 8 alunos, todos em processo inicial de alfabetização.

Como se trata de uma pesquisa de intervenção e um de nossos objetivos era buscar compreender o processo de construção de escrita dos participantes, aplicamos um pré-teste e após as sessões, um pós-teste utilizando as mesmas palavras escolhidas no pré-teste. E este será o foco de análise neste artigo.

4 Também apresentamos a pesquisa de Reis (2015), que traz um levantamento de estudos que apontam o Programa Escrita Inventada como uma atividade geradora de conflitos cognitivos para as crianças participantes, levando-as a refletirem sobre a linguagem escrita, partindo de uma perspectiva socio-construtivista. Tais autores compartilham, ainda, das ideias de que o trabalho com a Escrita Inventada permite que as crianças avancem na compreensão e na aquisição do princípio alfabético, uma vez que os programas proporcionam a construção de conhecimentos a respeito da consciência fonológica, da relação entre o oral e a escrita, do conhecimento de letras, de reflexões metalinguísticas e das estruturas do código alfabético (REIS, 2015).

Após o pré-teste foram realizadas oito sessões com cada grupo pesquisado, totalizando 24 encontros. Cada grupo da pesquisa participou do mesmo número de encontros e seguiu a mesma ordem de sequência das palavras. Posteriormente, fizemos uma análise com os resultados finais, comparando o teste do pré-teste e pós-teste que ocorreu após aplicação final das sessões. Em cada encontro referente as sessões realizou-se a escrita de três palavras, conforme o quadro abaixo. Cada encontro durou cerca de 1 hora, não estendendo 1 hora e 30 minutos.

A seguir, apresentamos o quadro com as palavras selecionadas usadas durante as sessões. Grande parte das palavras escolhidas fazem parte de outros estudos da Escrita Inventada do Grupo de Alfabetização (CEALE/FaE/UFMG), contudo, algumas modificações foram feitas com a substituição de palavras consideradas do universo infantil por palavras mais próximas ao vocabulário usual do público adulto⁵.

Quadro 1: *Palavras utilizadas nas sessões de mediação da escrita inventada*

SESSÃO	LETRAS TRABALHADAS	PALAVRAS UTILIZADAS
1^a	D	DEU – DEDO- DIA
2^a	V	VEIA – VOVÓ – VIU
3^a	P	PELO – PATO – PAU
4^a	T	TEIA – TATU – TUDO
5^a	M	MEU – MAU – UMA
6^a	L	LUA – LUVA – LIA
7^a	D/M	DEDO – MEDO – MOLA
8^a	V/P	VELA – PULA – PATO

Fonte: elaborado pelas autoras, adaptado de palavras selecionadas pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), CEALE/FaE/UFMG, 2018.

Como percebemos na tabela acima, as constituições das palavras trabalhadas nas sessões apresentam as consoantes D,V,P,T,M, e V e as vogais do nosso alfabeto - A, E, I, O e U. As palavras utilizadas foram monossilábicas e dissilábicas e, a maior parte delas, apresenta uma estrutura CVCV, por ser a mais simples na língua portuguesa. Os critérios utilizados levaram em consideração a extensão das palavras, a estrutura silábica e a relação de correspondência entre o nome da consoante inicial e sua escrita como sílaba inicial.

5 Lembramos que as palavras substituídas continuaram respeitando os critérios usados pelo GPA, levando em consideração a extensão das palavras, a estrutura silábica e a relação de correspondência direta entre nome da letra e escrita da sílaba inicial.

3.1 Pré-teste e pós-teste

Como realizado nos estudos anteriores nos Programas de Escrita Inventada⁶, os pré-teste e pós-teste foram aplicados de forma individual a todos os sujeitos dos 3 grupos selecionados. Foi realizada a escrita de palavras com os alfabetizandos da EJA, e pedimos para que escrevessem da melhor forma possível um conjunto de 10 palavras que seguiam o padrão de escrita compostas por sílabas com estrutura silábica (CVCV), (CVV) e (CVVV), assim como presente nas sessões de escrita inventada.

Quadro 2: *Palavras utilizadas no Pré-teste e Pós-teste*

ORDEM SEQUENCIAL	LETRAS TRABALHADAS
1^a	DEDO
2^a	GALO
3^a	CASA
4^a	PAU
5^a	BULA
6^a	VILA
7^a	MEIA
8^a	REDE
9^a	FOTO
10^a	PIPOCA
TOTAL	10

Fonte: elaborado pelas autoras.

As atividades foram realizadas em sessões individuais, com uma duração variável conforme o perfil de cada um, contudo, sem exceder o total de 30 minutos. Todos os dados coletados no pré-teste e pós-teste foram registrados em caderno de campo, incluindo as gravações em vídeo dos encontros realizados nos três grupos.

Em relação às atividades do pré-teste e pós-teste, concordamos com as reflexões de Spinillo e Lautert (2009), que afirmam sobre a importância do uso desse instrumento para verificar os conhecimentos dos participantes:

O pré-teste tem por objetivo examinar o conhecimento que o participante traz para a investigação, ou seja, as noções ou espontâ-

6 Reis, 2015, Alves Martins, Salvador, Fernández, 2017; Alves Martins, 1994; Alves Martins, Silva, 2010; Alves Martins, Silva e Lourenço, 2009; Alves Martins e Albuquerque, 2017, Lanza, 2018, Macêdo, 2019, Resende e Montuani, 2020.

neas que apresenta acerca do conceito ou habilidade que se deseja desenvolver. Os dados obtidos no pré-teste podem ser usados na composição da amostra e na formação dos grupos de participantes. (SPINILLO e LAUTERT, 2009, p.305).

Em relação à credibilidade dos instrumentos comparativos, os estudos de intervenção demonstram que as testagens são importantes e confiáveis para pesquisas que envolvem situações controladas. Essa estrutura envolvendo mais de um grupo com pré-teste e pós-teste “é aquela que mais fornece informações ao pesquisador, por permitir o estabelecimento de comparações horizontais e verticais” (SPINILLO e LAUTERT, 2009, p.313). Uma questão importante acerca do pré-teste é que os resultados nele obtidos podem esclarecer se o conhecimento inicial apresentado é apropriado ou não para gerar progressos. Na realidade, o desenvolvimento do estudante não depende exclusivamente da intervenção proposta, mas também do conhecimento que dispõe e aciona durante a situação de intervenção. No caso da Educação de Jovens e Adultos esse é um ponto que merece ser analisado, pois percebemos diferentes situações ocorridas nos momentos de intervenção que podem ser vistas como avanços e progressos pelos sujeitos envolvidos, ultrapassando a análise exclusiva do pré-teste e pós-teste.

As autoras afirmam que é possível realizar um número maior de testes (pré-teste e pós-teste) se as particularidades da pesquisa exigirem detalhamentos precisos.

Dependendo dos objetivos da investigação e das opções metodológicas feitas, é possível haver mais de um pré-teste: um de natureza mais geral e outro de natureza mais específica, em que, como já mencionado, o pré-teste geral era utilizado para compor a amostra de participantes e tornar os grupos equivalentes, e o pré-teste específico avaliava aspectos particulares a respeito do conhecimento das crianças. (SPINILLO e LAUTERT, 2009, p. 313).

É importante salientar que ao compararmos os dados do pré-teste com os do pós-teste é possível observar se houve a evolução dos pesquisados sobre a escrita e se foram capazes de generalizar as suas competências. Isso só foi possível porque pedimos aos estudantes para escrever um conjunto de palavras com letras B, C, F e R, por exemplo, que não foram trabalhadas durante as sessões do Programa de Intervenção, e perceberemos se os estudantes foram capazes de generalizar as aprendizagens a outras letras não trabalhadas.

4 RESULTADOS DAS ANÁLISES DA ESCRITA DE PALAVRAS

Nesta etapa da pesquisa será apresentada a análise e interpretação dos resultados no que diz respeito as aplicações do pré-teste que antecedeu o desenvolvimento das sessões de escrita inventada, e pós-teste, aplicado após o termino das oito sessões da pesquisa. Foram feitas análises específicas de cada grupo e uma análise comparativa entre eles. Além disso, para ilustrar as análises realizadas e facilitar a leitura dos dados foram apresentadas tabelas e/ou gráficos com exemplos de produções escritas dos grupos de investigação.

Quanto ao sistema de contagem de acertos da avaliação de escrita do pré-teste e pós-teste, esclarecemos que buscamos uma análise mais detalhada do processo de construção das palavras pelos alunos, seguindo três procedimentos considerados indispensáveis para nossa análise entre as correspondências oral/escrito comparando o pré-teste e pós-teste. São elas: (i) acompanhamento da produção da escrita da palavra pelo aprendiz e identificação das estratégias usadas no registro escrito das palavras orais; (ii) realização de uma análise comparativa do conjunto das escritas produzidas, identificando registros recorrentes que evidenciem estratégias usadas, pelo aprendiz, no seu confronto com a escrita; e (iii) identificação das dimensões envolvidas no processo de desenvolvimento e aprendizagem da escrita: conceitualização da escrita, consciência fonológica e conhecimento das letras, que se desenvolvem em paralelo, influenciando-se mutuamente. A partir dessas considerações realizamos a contabilização das produções dos participantes e comparamos seus desempenhos em uma análise qualitativa do processo, variando uma pontuação entre 0 e 41 pontos.

A organização das escritas foi sistematizada por grupos: Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3⁷, para detalhar a produção feita por cada sujeito pesquisado no exame do pré-teste e pós-teste. Nessas tabelas detalhamos a escrita de cada palavra e como ela foi registrada por cada pesquisado no momento do pré-teste e pós-teste⁸. Na tabela abaixo apresentamos a escrita do Grupo 1:

7 Os nomes dos participantes são fictícios.

8 Esclarecemos que, pelos critérios adotados em nossa análise, o registro final da palavra não representa por si só a contabilização dos acertos e as correspondências grafo-fonêmicas escritas corretamente pelos adultos. Utilizamos os procedimentos elencados anteriormente citados para nossa análise.

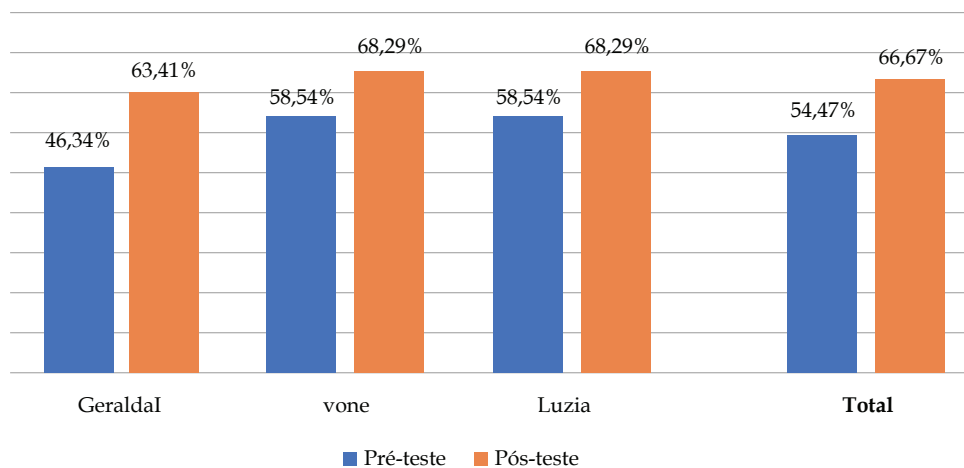
Tabela 1: Grupo 1 - Escrita das palavras nos exames do Pré-teste e Pós-teste

PALAVRAS	GERALDA		IVONE		LUZIA	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
DEDO	DO	DOTO	DEO	DUDO	DUO	DAO
GALO	GLO	ALO	ARO	ALO	AHO	AGO
CASA	CAC	CSA	AEA	ACA	CACA	CACA
PAU	PA	PAPV	AU	PAU	PAO	PUO
BULA	PNA	DLA	UA	BUA	ULA	UAEA
VILA	VINA	VLA	VA	VLA	VLA	VIA
MEIA	MAIA	MAILA	ERIA	BEA	BAI	BIEA
REDE	JI	RITD	REI	EID	EIE	EIDE
FOTO	Y	FTO	OUO	OTU	UOU	TUO
PIPOCA	POA	POLA	PIA	IOA	BOIC	PICA

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Gráfico 1: Escrita das palavras

GRUPO 1



Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Em uma análise geral do Grupo 1 podemos perceber um avanço considerável em relação à escrita das palavras, com um aumento total de 12,20% entre os exames do pré-teste e pós-teste. Na comparação entre os integrantes, há uma equidade entre os avanços alcançados: as integrantes Ivone e Luzia tiveram a mesma proporção de avanço com a margem de 9,75% cada uma. A aluna Geralda obteve 17,10%, quase o dobro da margem das colegas de grupo. Esta

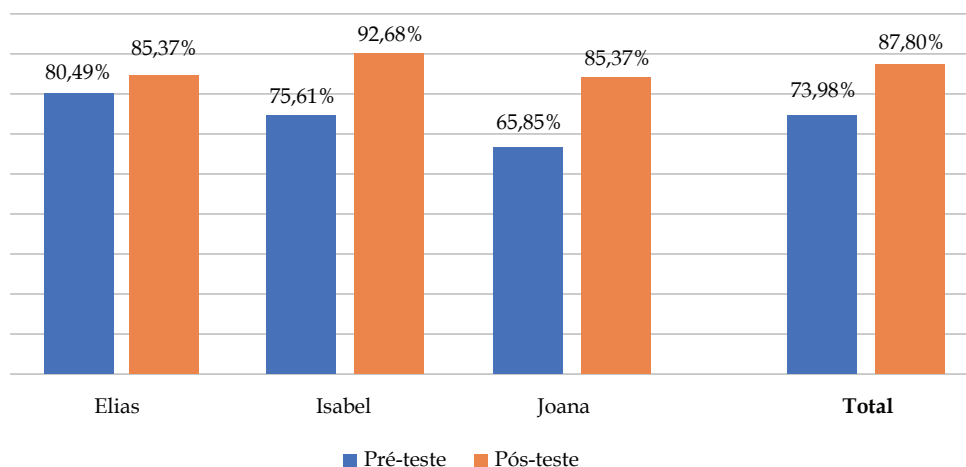
aluna demonstrou uma escrita com menor correspondência grafo-fonêmica no exame do pré-teste, como a escrita de JI para REDE, e PNA para BULA; já no exame do pós-teste a aluna conseguiu representar com maior assertividade mais de uma letra por sílaba, demonstrando um nível silábico com maiores fonetizações, como ALO para GALO e VLA para VILA. Contudo, há uma enorme variedade de correspondências, demonstrando que o nível em que as alunas se encontram oscilam entre escrita pré-silábica, silábica e silábica-alfabética, fato que também é percebido nos momentos das sessões de escrita inventada e pelas especificidades do público jovem e adulto, que possui o traço da heterogeneidade em várias dimensões, inclusive relacionados à aprendizagem da língua escrita.

Vale salientar que em algumas palavras, tanto no pré-teste, como no pós-teste as integrantes representaram uma letra correta para cada sílaba das palavras, como o caso de DO para DEDO por Geralda, e IOA para PIPOCA por Ivone, e já em outros momentos demonstram maior correspondência grafo-fonêmica, chegando a estruturar a mesma quantidade de letras presentes na palavra, mesmo que não seja de forma correta, como ERIA para MEIA por Ivone e EIDE para REDE por Luzia. Esses exemplos demonstram que a compreensão sobre o sistema da escrita possui variedade em sua escrita, e os sujeitos podem variar suas hipóteses, mesmo se tratando de palavras com a mesma estrutura linguística: CV+CV. Nesse caso, verificamos se esta constatação também aparece nos outros grupos - 2 e 3; a tabela abaixo traz a escrita do grupo 2, também composto por 3 estudantes da EJA.

Tabela 2: Grupo 2 - Escrita das palavras nos exames do Pré-teste e Pós-teste

PALAVRAS	GERALDA		IVONE		LUZIA	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
DEDO	LEO	DEODO	DEO	DEDO	DUO	DEDO
GALO	LEO	GALO	GAHU	GALO	AHO	GALO
CASA	CASA	ASA	CACA	CACA	CACA	CASA
PAU	PAO	PALO	POU	PAU	PAO	PAU
BULA	BULA	BULA	BULA	BULA	ULA	BULA
VILA	VILA	VILA	VILA	VILA	VLA	VIA
MEIA	MENA	MIA	EIA	MERA	BAI	MEIA
REDE	REDE	RESE	REI	REDE	EIE	REIA
FOTO	FOTO	FOU	OTDO	FOTU	UOU	VOTO
PIPOCA	PICA	PPOCA	MIOCA	PIPOCA	BOIC	PIPOCA

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Gráfico 2: Escrita das palavras**GRUPO 2**

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Nesse grupo percebemos que as comparações entre pré-teste e pós-teste também apresentam notáveis diferenças, com um aumento total de 13,82%. O destaque foi a progressão da aluna Joana, que avançou exatos 19,51%. O grupo 3, composto por Elias, Iolanda e Joana demonstram maior estabilidade nas correspondências grafo-fonêmicas, tanto no pré-teste, quanto no pós-teste. Todas as palavras escritas tiveram pelo menos 3 letras registradas, demonstrando que os estudantes já ultrapassaram a hipótese de uma letra para cada sílaba e/ou fonema. Em contrapartida, um comparativo entre eles notamos uma discrepância entre os avanços alcançados: Elias, avançou 4,88%, Isabel 17,07% e Joana 19,51%. Esse dado é fortemente corroborado com as análises das participações ocorridas no momento das sessões. Elias demonstra maior conhecimento dos sons das letras e Iolanda exerce com maior destreza o registro escrito quando ditadas pelos colegas; já Joana se coloca em papel coadjuvante, pois é visível que seus colegas possuem maior domínio sobre a língua. Nos resultados finais seu avanço é maior, chegando a equivaler o colega Elias e um pouco abaixo da colega Isabel, conforme o percentual do pós teste: Elias e Joana 85,37% e Iolanda 92,68%.

Por fim, na última análise dos grupos temos a tabela abaixo que apresenta os resultados do grupo 3.

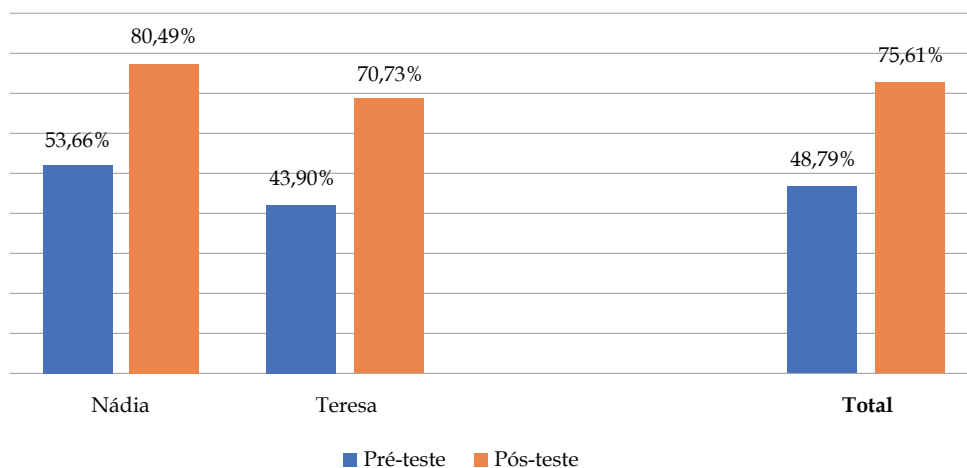
Tabela 3: Grupo 3 - Escrita das palavras nos exames do Pré-teste e Pós-teste

PALAVRAS	NÁDIA		TERESA	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
DEDO	DON	DIDO	DAO	DEO
GALO	HON	GALO	ADERO	AHO
CASA	CAZO	CAZA	CAFA	CAZA
PAU	NALA	PAUO	URA	PAU
BULA	BULA	DULA	BAIA	UBA
VILA	VILA	VILA	VRA	VLA
MEIA	MAN	MAEA	APQ	BIA
REDE	EO	RIDRA	RED	ERAE
FOTO	VOTO	FOTO	MAFL	OTO
PIPOCA	TOEO	TIPCA	OPO	PIOA

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Gráfico 3: Escrita das palavras

GRUPO 3



Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

A análise da escrita nos exames de Nádía e Teresa mostraram que as duas juntas tiveram um avanço de 26,82%, mesmo percentual obtido no nível individual: Nádía, 26,82%, e Teresa também 26,82%. Com esse resultado vimos que o grupo 3 demonstrou maior avanço em níveis individuais e maior equivalência entre os integrantes, comparado aos outros dois grupos.

Na análise das palavras percebemos que as alunas progrediram na representação grafo-fonêmicas, colocando no pós-teste dois ou mais fonemas que compunham corretamente as sílabas das palavras. Bons exemplos podem ser vistos como NALA/ PAUO para a palavra PAU por Nádia, e MAFL/ OTO para a palavra FOTO por Teresa. Esse indicativo pode trazer reflexões acerca do número de integrantes para compor as sessões de escrita inventada, contudo, necessitam de análises mais aprofundadas sobre a dinâmica dos grupos e precisam estar presentes no momento de análise e reflexão sobre o processo de interação entre os grupos.

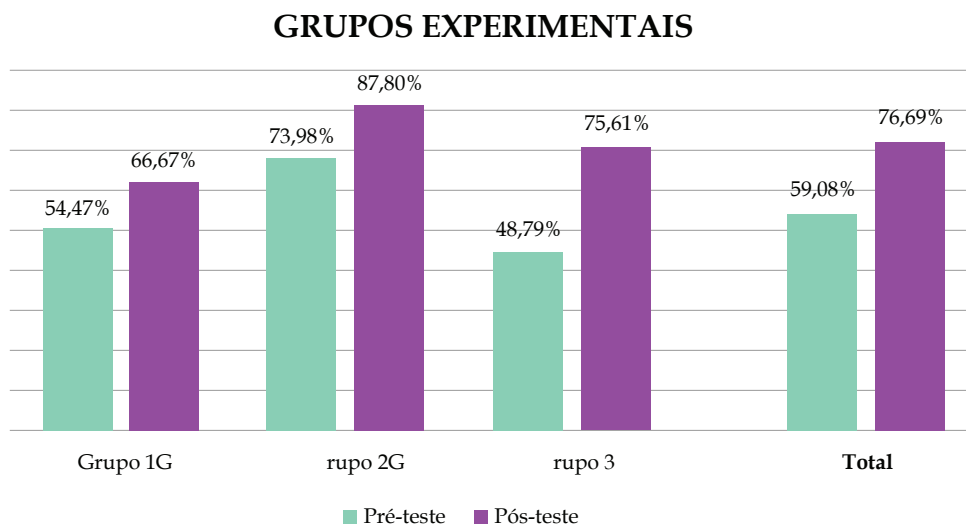
4.1 Análise do comparativo dos grupos

Nesta etapa, adotamos, para fins de análise, um comparativo final entre os três grupos participantes da pesquisa para traçar suas similaridades, discrepâncias, progressões e particularidades. Também buscamos uma perspectiva de análise vertical dos resultados, comparando as duas ocasiões de avaliação, visando examinar se houve progressos advindos da intervenção proposta na pesquisa. Ressaltamos que nossa intenção nessa análise foi a comparação dos dados do pré-teste e pós-teste, inicialmente na prova de escrita de palavras, para percebermos se os sujeitos pesquisados evoluíram ao nível da escrita. Nos dados apresentados não evidenciamos casos de estagnação ou regressão entre os integrantes analisados. Sobre a evolução no nível da escrita, a progressão geral dos três grupos analisados juntos gerou uma média de avanço de 17,61%, conforme tabela abaixo:

Tabela 4: *Evolução dos grupos na escrita das palavras nos exames do Pré-teste e Pós-teste*

	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		VARIAÇÃO
	Média de Acertos	%	Média de Acertos	%	%
GRUPO 1 (G1)	22,33	54,47%	27,33	66,67%	12,20%
GRUPO 2 (G2)	30,33	73,98%	36	87,80%	13,82%
GRUPO 3 (G3)	20	48,79%	31	75,61%	26,82%
MÉDIA TOTAL DE ACERTOS	24,22	59,08%	31,44	76,69%	17,61%

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Gráfico 4: Média dos grupos na escrita de palavra

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Em relação à escrita total das palavras, a tabela e o gráfico acima comparam os três grupos experimentais do Programa de Escrita Inventada e nota-se as discrepâncias e oscilações (heterogeneidade) já tão citadas em estudos sobre o público da educação de jovens e adultos. No grupo 1 percebe um acréscimo de 12,20% comparando o pré-teste com pós-teste, já o grupo 2 houve um aumento percentual de 13,82% e o grupo 3 de 26,82%. Com este resultado, podemos evidenciar a heterogeneidade tão presente na EJA, com percentuais distanciados comparando os grupos no pré-teste e pós-teste.

Verifica-se, também, que na fase de pós-teste os três grupos experimentais apresentam uma média global de fonetizações na escrita superior à média do pré-teste. De um modo geral, observa-se que os três grupos juntos avançaram de 59,08% para 76,69%, aumentando para cerca do 17,61%. O grupo que apresentou maior aumento é o grupo 3, e obteve o menor resultado no exame de pré-teste, com 48,79% de assertividade. Podemos inferir, nesse caso, que o grupo que se encontrou em nível mais inicial na construção da escrita possuiu melhor resultado. Esse fato pode ser explicado pelo próprio formato das sessões da escrita inventada, destinadas, nesse caso, àqueles que estão na fase inicial de aquisição da língua escrita.

Na análise comparativa dos grupos também podemos perceber avanços na escrita de palavras com letras não trabalhadas nas sessões. O objetivo é perceber se os estudantes foram capazes de generalizar suas competências, quando escreveram as palavras com as letras B, R e F, que não foram trabalhadas nas sessões de intervenção. Ditamos as palavras BULA, REDE,

CASA, FOTO. A palavra BULA, por exemplo, foi escrita corretamente em alguns casos e também de outras formas, mas apresentando a letra B na escrita, como BUA por Ivone e UBA por Teresa, ambas no pós-teste. Esse resultado mostra que os integrantes avançaram nas reflexões metalinguísticas sobre a composição das palavras. O gráfico abaixo demonstra a progressão da escrita dessas palavras organizado por grupo e com a variação total.

Tabela 5: *Evolução de palavras com letras não trabalhadas no Programa de Escrita Inventada*

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	VARIAÇÃO
	Acertos %	Acertos %	%
GRUPO 1 (G1)	45,8%	66,65%	12,20%
GRUPO 2 (G2)	74,95%	85,4%	13,82%
GRUPO 3 (G3)	56,25%	75%	26,82%
MÉDIA TOTAL DE ACERTOS	59%	75,68%	17,61%

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Como se vê na tabela, os três grupos pesquisados demonstraram avanço na escrita de palavras com letras não trabalhadas nas sessões. O Grupo 1 obteve maior avanço, seguido do Grupo 3 e com menor proporção o Grupo 2 que visivelmente apresenta maior avanço na escrita das palavras desde o pré-teste, se compararmos com os outros dois grupos pesquisados.

Na análise das palavras que mais evoluíram na escrita encontramos, no Grupo 1, a palavra FOTO, que obteve 41,7% de aumento, seguido de GALO e CASA, ambos com 16,7%. No grupo 2 foram as palavras PAU, 44,4%, GALO e BULA ambas com 33,4%. Já o grupo 3 as palavras que mais demonstraram avanços foram PAU e FOTO, ambos com 50% e GALO com 37,5%. Assim percebemos as semelhanças no progresso das palavras entre os grupos, primeiramente por GALO, seguidos das palavras FOTO e PAU, em que aparecem em dois grupos. Pode-se ver que as palavras FOTO, BULA e CASA fizeram parte dos maiores progressos, analisando os três grupos, e não possuem letras trabalhadas nas sessões do Programa - PEI.

Em uma análise qualitativa dos resultados dos grupos, o pré-teste e o pós-teste demonstraram as várias fases em que o educando pode oscilar, mesmo estando em uma etapa inicial de escrita. Uma pesquisa de Ferreira (2013) sobre consciência fonológica, realizada com o objetivo de classificar as fases da alfabetização vividas pelas crianças, verificou que elas podem ser

divididas em seis níveis, semelhantes àqueles da psicogênese da escrita. Na hipótese silábica ocorre a observação em três níveis: escrita silábica inicial, em que a criança escreve uma sequência de letras e, ao ler a produção escrita, tenta fazer as letras corresponderem às sílabas, ora apontando uma letra ao pronunciar a sílaba, ora apontando para várias letras; o nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes, em que a criança controla a quantidade de letras, mas não há correspondência entre as sílabas orais e as letras escritas e, ao ler sua produção, aponta uma letra para cada sílaba pronunciada; e nível silábico estrito com uso de letras pertinentes, em que há uma correspondência estrita entre as sílabas orais e as letras escritas com o uso predominante da vogal pertinente. A consoante geralmente aparece quando o nome da letra corresponde à sílaba como na palavra DEDO (FERREIRO, 2013). Os resultados da nossa análise também demonstram essa variação, principalmente quando observamos os caminhos que os educandos usam para chegarem à escrita final das palavras. Essa percepção só foi possível pelas observações feitas em vídeo dos exames iniciais e finais.

A escrita dos pesquisados oscilam nos dois exames, o que torna inadequado buscarmos enquadrá-los em níveis de aprendizagem ou afirmamos que o estudante passou para uma etapa seguinte. Como exemplo, a aluna Luzia escreveu VLA no pré-teste e VIA no pós-teste para a palavra VILA, demonstrando que consegue realizar mais de uma letra por sílaba para a escrita da palavra, contudo, em outro exemplo escreveu ULA no pré-teste para a palavra BULA e UAEA no pós-teste para a mesma palavra, o que podemos problematizar sobre um possível retrocesso em suas hipóteses sobre a língua. Outros estudantes também demonstraram comportamento semelhante, indicando o que Ferreiro (2013) demonstrou em seus estudos sobre as várias fases que o sujeito pode vivenciar na alfabetização e suas oscilações, que são possíveis e naturais.

Os estudos de Escrita Inventada em Portugal também apresentam esses indicativos, Alves Martins e Silva concluem, nas pesquisas feitas em 2010, que

Vários estudos salientam que na forma como as crianças utilizam o código escrito não existe uma sequência desenvolvimental idêntica, além de que certas formas de escrita podem aparecer, desaparecer e reaparecer no processo de aquisição da escrita, dependendo de fatores contextuais (ALVES MARTINS; SILVA, 2010, p. 100).

Verificamos, assim, que existem percursos diferentes na compreensão do princípio alfabético e na aquisição das competências de reflexão sobre a língua escrita. Sabemos que os estudos das autoras se referem ao público infantil, contudo, a semelhança de discussão e o resultado de nossa pesquisa demonstram que o adulto também apresenta caminhos comuns na

aprendizagem da língua, principalmente quando demonstram variabilidade na forma de desenvolver sua escrita, com níveis diferentes e oscilantes.

Como já se tem dito sobre a modalidade (OLIVEIRA, 2004 e 2009, KLEIMAN E VÓVIO, 2013, MORAIS, 2010), algumas variáveis do campo são difíceis de se controlar, como a equivalência de idade, as etapas de aprendizagem, os tempos de escolaridade, ou a própria experiência dos sujeitos com o domínio da língua escrita. Isso porque a Educação de Jovens e Adultos já lida com a característica da heterogeneidade ligada às diversas experiências com a cultura escrita ao longo da vida, e que podem refletir nos conhecimentos adquiridos ou não sobre a língua escrita.

De um modo geral, o desempenho em tarefas relacionadas à escrita tem impactos variáveis no nível geral de desenvolvimento cognitivo dos participantes, tanto no seu nível de consciência fonológica, como de escrita e leitura (SOARES, 2016). Os estudos sobre a pesquisa de intervenção nos diz que o padrão de resultados desejado por todo pesquisador em estudos desta metodologia são: (i) as comparações no pré-teste indiquem semelhança (ou equivalência) entre os grupos; (ii) as comparações no pré-teste indiquem uma diferença a favor dos grupos experimentais (quando comparados ao grupo controle); (iii) as comparações entre ocasiões de testagem nos grupos experimentais indiquem uma progressão do pré-teste para o pós-teste; e (iv) as comparações entre ocasiões de testagem nos grupos indiquem uma semelhança entre eles, ou seja, uma estabilidade entre as duas ocasiões de testagem (CORREA, 2009).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada neste artigo leva-nos a refletir sobre os limites e outras possibilidades de leituras sobre os resultados do pré-teste e pós-teste. O resultado de dados com perfil mais quantitativo presente nesse estudo, até o momento, nos fez perceber que foi preciso também centrar nas particularidades do adulto para avaliarmos sua escrita, observar o que ele pensa e como desenvolve seu raciocínio na escrita. Segundo os estudos de pesquisa de intervenção

um aspecto importante a ser ressaltado no que se refere à avaliação da eficácia da intervenção realizada é o de que em algumas circunstâncias a significância psicopedagógica ou clínica não coincidem com a estatística. As mudanças decorrentes da participação em alguns contextos de intervenção podem não alcançar, por sua frequência ou magnitude, o nível de significância exigida em termos estatísticos. Tais mudanças, porém, podem representar transformações qualitativas importantes do ponto de vista psicone-

dagógico ou terapêutico. Neste caso, a análise qualitativa do desempenho das crianças, associada à descrição gráfica dos resultados seria mais pertinente à investigação realizada (CORREA, 2009, p. 287, grifos nossos).

A pesquisa com intervenção, nesse sentido, se revelou uma opção acertada para o trabalho com a EJA. Primeiro, porque essa metodologia nos permitiu uma imersão e uma participação ativas dentro dos grupos pesquisados, possibilitando ações para a compreensão do processo de apropriação da escrita, considerando a perspectiva dos participantes, de acordo com as características individuais e o perfil de cada grupo. Segundo, por viabilizar a elaboração de um acervo de análise consistente que nos ofereceu subsídios sólidos para uma análise macro e micro dos processos de escrita e das práticas de socialização no contexto da escrita colaborativa com a EJA (SPINILLO; LAUTERT, 2009).

Por fim, para a análise final do comparativo das atividades dos exames do pré-teste e pós-teste, lembramos que nosso objetivo foi compreender o desenvolvimento do Programa de Escrita Inventada na alfabetização de jovens e adultos e, em específico, nos 3 grupos experimentais que se encontram em fase de construção do sistema de escrita alfabético. A comparação desta pesquisa sobre os resultados do pré-teste e do pós-teste apontou um percentual de 17.61% na evolução da escrita de palavras. Esse dado vem corroborar com nossa hipótese inicial sobre o programa, qual seja, que ele poderia proporcionar avanço e reflexão sobre a própria escrita com os alfabetizando da EJA. Do ponto de vista da aprendizagem na alfabetização de jovens e adultos, consideramos os progressos quantitativos satisfatórios, pois sabemos que o universo adulto é permeado por diversas vivências, às vezes traumáticas, sobre a escola, e com cotidiano cercado de empecilhos que comprometem os estudos dos adultos e dos idosos. Nesse sentido, o desenvolvimento da escrita pode se tornar um momento complexo e movido por inúmeras variáveis que influenciam em seu aprendizado (OLIVEIRA, 2009). Pelo fato de esta ser uma pesquisa pioneira no campo da alfabetização de jovens e adultos, não temos elementos para realizar estudos comparados.

Em uma análise mais verticalizada, pontual e qualitativa constatamos progressões das escritas exames do PEI e vimos que os alfabetizando de nossa pesquisa vivenciaram produções que avançaram em sua representação sobre a palavra, contudo, com certas diferenciações nos padrões de registro. As variações em suas hipóteses de registro das palavras evidenciaram momentos de representação em nível silábico, silábico-alfabético e alfabético, variações comuns de escrita, principalmente se tratando de alfabetizando jovens e adultos e na situação de escrita coletiva. Os resultados sobre as

progressões da escrita nos exames do pré-teste e pós-teste demonstraram que as escritas do pós-teste apresentaram maior representação da palavra completa, além da percepção da progressão do tempo e da agilidade.

A progressão da escrita tem relação com a apropriação dos sujeitos com o formato do Programa (PEI), assim como foi possível analisar e acompanhar o processo de interação entre participante/participante e participante/mediadora, demonstrando a importância da escrita colaborativa para seu avanço na aprendizagem, além de estarem mais integrados e com maior protagonismo e participação. No caso da nossa pesquisa com adultos, se relacionar com o outro e se expor cada vez mais para ele foi considerado um grande avanço dos alfabetizados da EJA em busca de autonomia e maior segurança para se posicionarem. Esses também foram considerados, por nós, elementos essenciais para sua aprendizagem na alfabetização.

Acreditamos, de acordo com as teorias sociointeracionistas, que a aprendizagem dos sujeitos, quando vivenciado em uma relação de troca entre os pares, pode gerar processos de desenvolvimento interno transformando reelaborações em novos significados, e, conseqüentemente, em novos conhecimentos individuais (VYGOTSKY, 1989). As reflexões sobre os conhecimentos relativos à escrita consistiu numa relação de interação que possibilitou o desencadeamento de vários processos de desenvolvimento interno dos alunos. Os estudantes da EJA pesquisados dentro do Programa de Escrita Inventada demonstraram avançar numa posição prospectiva do aprendizado e trabalharam com maior cooperação e escuta, refletindo em seus avanços individuais. O nível de desenvolvimento proximal, ou seja, aquilo que eles conseguiam realizar com a ajuda uns dos outros e da mediadora demonstrou que a aprendizagem, quando organizada adequadamente, é capaz de despertar processos internos de desenvolvimento que dificilmente ocorreriam de outra forma (VYGOTSKY, 1989).

Esse aprendizado ocorre nas interações com outras pessoas, por meio de perguntas, questionamentos, instruções, e novas informações que possibilitam uma ampliação e desenvolvimento do repertório de reflexões metalinguísticas, avançando em suas hipóteses sobre a língua. Isso mostra que aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados e ocupam centralidade nos espaços de formação de grupos sociais (VYGOTSKY, 1989).

O processo de participação da pesquisadora como mediadora do processo de escrita dos estudantes nos fez refletir sobre a importância de os professores alfabetizadores possuírem um repertório consistente de mediação, ou seja, de terem conhecimento sobre suas próprias ações, que podem partir de uma pergunta bem formulada e fazer com que o sujeito pense e foque a sua atenção, além de promover um conflito cognitivo que aponte para o caminho da compreensão (ALVES MARTINS; ALBUQUERQUE, 2017).

Sabemos que os professores já possuem estratégias similares àquelas que foram vivenciadas nessa pesquisa quando promovem intervenções com seus estudantes com objetivo de avançar no aprendizado do ler e escrever. Nesse sentido, os dados indicados são uma opção de reflexão sobre essas práticas, buscando estabelecer pontes entre o fazer docente e as pesquisas destinadas à compreensão do sistema de escrita alfabético. É desafio de todos tentar entender a complexidade do processo de construção da escrita pelo adulto e perceber quais estratégias são mais assertivas para facilitar o aprendizado das habilidades de leitura e escrita.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa responderam aos seus objetivos propostos, uma vez que ela apresenta as análises macro e micro do processo de implementação do Programa de Escrita Inventada (PEI) com alfabetizando adultos, evidenciando e comparando as semelhanças, divergências e particularidades dos grupos pesquisados. Assim, espera-se que os resultados do presente estudo com jovens e adultos dialoguem com aqueles obtidos nos programas anteriores, referendados com crianças da educação infantil e do ensino fundamental em Portugal e no Brasil, e os expandam.

Esta pesquisa, por ser pioneira no campo das pesquisas sobre PEI de alfabetização de jovens e adultos, gerou um acervo significativo composto por 24 sessões gravadas e transcritas na sua totalidade. Este acervo fará parte dos materiais do Grupo de Pesquisas em Alfabetização (GPA/Ceale) e possibilitará pesquisas futuras.

Referências

ALBUQUERQUE, Ana Carrelhas; ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey ; SALVADOR, Liliana. A evolução da Escrita Inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: O impacto de um programa de intervenção de Escrita Inventada. In: *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. A Coruña/ Universidade de Coruña, 2011.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; ALBUQUERQUE, Ana Carrelhas. Habilidades Iniciais de Alfabetização em Português: Pesquisa Transcultural em Portugal e no Brasil. *Revista Psico-USF*, São Paulo: Bragança Paulista, v. 22, n. 3, p. 437-448, set./dez. 2017.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa, Portugal: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1994.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SILVA, Ana Cristina. *O nome das letras e a fonetização da escrita*. Análise Psicológica, Lisboa, v. 1, n. 17, p. 49-63, 2009.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey. Escrita Inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 137-144, 2015.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SILVA, Ana Cristina; LOURENÇO, Inês. O impacto de programas de escrita na evolução das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SILVA, Ana Cristina. The impact of the articulatory properties of phonemes on the evolution of preschool children's writing. *Applied Psycholinguistics*, n. 31, v. 4, p. 693-709. doi: 10.1017/S0142716410000202, 2010.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SALVADOR, Liliana.; FERNÁNDEZ, Manuel. Montanero. "Otro niño lo escribió así". Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. *Revista de Educación*, n. 377, p. 161-186. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-357, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CID-PROENÇA, Margarida; SILVA, Ana Cristina; REIS, Andreia Cristina da Silva; ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey. Programas de Escrita Inventada desenvolvidos com crianças do pré-escolar. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, [s.l.], v. extra, n. 9, p. 29-33, nov. 2015.

CORREA, Andreia Alves. *Impacto de um programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas na aprendizagem inicial da leitura e da escrita*. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CORREA. Jane A pesquisa-intervenção na investigação do aprendizado da escrita. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes, (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2009. p. 274-293.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. *A Educação de Jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à oficina Regional da UNESCO para a América Latina y Caribe*. São Paulo: Ação educativa, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 13 de agosto de 2010.

FERRARI, Ilka Franco. A Ignorância fecunda inerente à pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes, (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2009. p. 87-94.

FERREIRO, Emília Beatriz Maria. *Alfabetização em processo*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília Beatriz Maria. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. Tradução Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília Beatriz Maria; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita*. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. v. 2. (Coleção Alfabetização e Letramento).

KLEIMAN, Ângela; VÓVIO. Cláudia Lemos. Letramento e Alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 fevereiro 2018.

- LANZA, Paula Moreira Martins de Oliveira. *A mediação pedagógica na escrita espontânea com crianças de cinco anos*. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.
- MACÊDO, Andressa Camargos. *A mediação pedagógica na Escrita Inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos*. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda Becker. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-66, 2014.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes de. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges, MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-69.
- MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. A pesquisa-intervenção no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes, (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2009. p. 269-273.
- OLIVEIRA, Juliane Gomes de. *O Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas: os professores e suas escolhas*. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. 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.
- REIS, Andreia Cristina da Silva. *Impacto de dois Programas de Escritas Inventadas, desenvolvidos em pequeno grupo com crianças do pré-escolar, na aprendizagem da escrita e da leitura*. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – ISPA – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2015.
- RESENDE, Valéria Barbosa de; MONTUANI, Daniela Freitas Brito. A mediação pedagógica na Escrita Inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. *Revista Letra Magna*, ano 4, n. 6, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://www.letramagna.com/falaescrita.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- SALVADOR, Liliana. *Aprender a ler, escrevendo*. Impacto de um Programa de Escrita na Leitura de Crianças do 1º Ano do E. B. em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem 2017. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – ISPA – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, sociais e da vida. Lisboa, 2017.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Proposta Político-Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Vila Fazendinha*. RME-BH, 2016.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. Belo Horizonte: Contexto, 2016.

SPINILLO, Alina Galvão; LAUTERT, Síntria Labres. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes, (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2009. p. 294-321.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY Lev Semyonovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL – DISPUTAS DE CONCEPÇÕES NAS DÉCADAS DE 1950 A 1990

LITERACY OF YOUTH AND ADULTS IN THE FEDERAL
DISTRICT - DISPUTES OF CONCEPTIONS IN THE 1950S TO
1990S

Cláudia Borges Costa

*Secretaria Municipal da Educação de Goiânia
cbc2111@gmail.com*

Leila Maria de Jesus Oliveira

*Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Goiás
leiladejesus@gmail.com*

Maria Margarida Machado

*Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás
mmm2404@gmail.com*

Resumo: O artigo apresenta o contexto histórico da alfabetização de adultos no Distrito Federal (DF), desde o início da construção de Brasília, final da década de 1950, até 1990. Resulta de pesquisa bibliográfica, documental e depoimentos de sujeitos históricos, que vivenciaram experiências de alfabetização de jovens e adultos, numa tentativa de recompor cenário, políticas e sujeitos envolvidos nessas iniciativas. A documentação, as referências bibliográficas e os depoimentos acessados pela pesquisa indicam uma disputa conceitual presente na educação voltada a jovens e adultos trabalhadores do Distrito Federal. Por um lado, uma perspectiva de alfabetização referenciada na formação e conscientização política, desde as primeiras experiências de alfabetização de adultos coordenadas por Paulo Freire, no contexto da década de 1960, e que serão retomadas pelos movimentos populares no final do Regime Militar. Por outro lado, a proposta de escolarização aligeirada e compensatória, através dos programas implementados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), projeto oficial de alfabetização de adultos do Regime Militar, e da consolidação do modelo de educação supletiva.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos; Distrito Federal; Conscientização Política; Educação compensatória.

Abstract: The article presents the historical context of adult literacy in the Federal District (DF), since the beginning of the construction of Brasília, the late 1950s, until 1990. It is the result of bibliographical research, documentary and testimonials of historical subjects, who lived experiences of youth and adult literacy in an attempt to recompose the scenario, policies and subjects. The documentation, bibliographic references and testimonials accessed by the research indicate a conceptual dispute present in education aimed at young and working adults in the Federal District. On the one hand, a perspective of literacy referenced in the formation and political awareness, since the first experiences of adult literacy coordinated by Paulo Freire, in the context of the 1960s, and which will be resumed by popular movements at the end of the Military Regime. On the other hand, the proposed shortened and compensatory education model, through the programs implemented by the Brazilian Literacy Movement (Moblin), the official Military Literacy Adult Project, and the consolidation of the shortened education model.

Keywords: Youth and Adult Literacy; Federal District; Political consciousness; Compensatory education.

Primeiras Palavras

*Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
Diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,
e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão
que o mundo é seu também...
(Thiago de Melo, 1965)*

Refletir sobre a alfabetização, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, é tecer um constante diálogo com a realidade dos trabalhadores e das trabalhadoras desse país. É pensar em um longo tempo na história do Brasil marcado pela exclusão desses sujeitos na educação. É também reconhecer na poesia de Thiago de Melo a memória daqueles que misturaram a lida do trabalho com o sonho de aprender a ler e escrever e, de alguma forma, perceberam-se sujeitos históricos no mundo.

Portanto, registrar e refletir sobre a alfabetização dos adultos do Distrito Federal (DF) é fazer memória de um tempo e espaço, que tornou-se referência aos demais estados, como local que enfrentou o analfabetismo e buscou desenvolver um processo de apreensão do código escrito, integrado à conscientização da realidade que cercava os jovens e adultos trabalhadores, da dominação a que estavam submetidos e da possibilidade de mudanças nessa situação, por meio da organização da população em torno de seus direitos. Ao mesmo tempo em que se conviveu com processos de alfabetização e escolarização com perspectivas compensatórias e aligeiradas de acesso e produção do conhecimento.

Este artigo resulta de pesquisa que buscou reconstituir a história da alfabetização de jovens e adultos no DF, a partir de documentos, produções acadêmicas e depoimentos dos sujeitos que atuaram nas ofertas diferenciadas dessa alfabetização. Foi possível identificar práticas de alfabetização implementadas antes mesmo da inauguração da nova capital, até as iniciativas que vigoram na década de 1990. As principais fontes para a elaboração das reflexões aqui apresentadas foram acessadas no Museu da Educação do Distrito Federal, no Arquivo Público do Distrito Federal, em relatórios das ações de extensão da Universidade de Brasília (UnB), na Hemeroteca Digital Brasileira e em produções acadêmicas sobre a temática.

Não sendo possível esgotar toda a riqueza das fontes acessadas que envolvem a temática proposta para o artigo, optamos por apresentar as análises feitas em duas partes. A primeira busca identificar as ações de alfabetização de adultos do contexto que antecede a inauguração da nova capital federal, as experiências vividas no Governo João Goulart e as mudanças sofridas nas ações de alfabetização de adultos com o Golpe Militar de 1964. A segunda revela as resistências presentes nas ações de alfabetização dos movimentos populares e a atuação do sistema público de ensino neste campo.

Dos fonemas da alegria à penumbra da censura

A constituição de 1891 foi o primeiro marco legal para a interiorização da capital. No artigo 3º, a lei reservou à União uma área com 14.400km² no Planalto Central, que seria oportunamente demarcada para nela estabelecer-se a futura Capital federal. Conforme a publicação da Secretaria de Estado de Educação comemorando os 40 anos de educação em Brasília (DISTRITO FEDERAL, 2001, p. 17) nos antecedentes históricos a constituição de “Brasília veio cercada de uma atmosfera de entusiasmo e de abnegação ao trabalho, que sempre acompanham a concretização dos grandes ideais.”, revelando o valor simbólico atribuído a nova capital, os pronunciamentos enfatizavam

a “capital da esperança”, que logo após a inauguração, o sonho de Brasília idealizado confronta-se com a Brasília real, envolvida na totalidade dos problemas da sociedade brasileira, tais como: desemprego, baixos salários, desigualdade social (FREITAG, 2003).

O ideário de desenvolvimento e a modernidade passava pela educação. Por meio da universidade de Brasília, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira aspiravam que a nova capital se transformasse no centro inovador do pensamento crítico brasileiro. No âmbito da alfabetização de adultos, primeiro registro localizado, consta da Exposição de Motivos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), presente no Decreto Presidencial Decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959, que institui a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb), na seguinte afirmação: “Até o momento vem a NOVACAP¹ mantendo e administrando as escolas primárias de Brasília; as escolas secundárias são particulares e as de alfabetização de adultos são mantidas por este Ministério.”

Na exposição de motivos do Decreto de 1959, que instituiu a Caseb, era o MEC o órgão responsável pela política de alfabetização de adultos em nível nacional e, assim, pelas iniciativas que aconteciam no DF antes da transferência da capital em 1960. O desenvolvimento dado por essa comissão ao processo de organização do sistema educacional de Brasília, não são citadas, diretamente, ações voltadas para atender o público jovem e adulto trabalhador, à margem dos processos de escolarização.

A presença de adultos só é mencionada nos relatórios da Caseb, quando se referem aos Centros Culturais e de Recreação para a Comunidade, onde estes eram esperados para atividades de aprendizagem de trabalho ou para práticas esportivas. Porém, esta mesma publicação trará um conjunto de indicações de como a escola noturna e o atendimento a jovens e adultos trabalhadores vai ocupando o cenário deste sistema educacional em construção.

Na Revista de Educação², a nota intitulada: *124 Classes para Alfabetização dos Trabalhadores em Brasília*, apresenta outra referência de classes de alfabetização de adultos, assinalando a abertura de novas classes de educação de adultos na Capital em construção. Essa Revista informa, ainda, a colaboração de representantes de diversas instituições e da Fundação Casa Popular à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos do MEC, que “além de contribuírem com as escolas, ainda facilitam o estudo dos trabalhadores, dispensando-os do serviço, uma hora por semana, a fim de frequentarem as aulas.” (GOIÁS, 1959, p. 22)

1 A Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap) foi criada através de lei, em 19 de setembro de 1956, pelo então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek de Oliveira. A finalidade única era gerenciar e coordenar a construção da nova Capital do Brasil.

2 Edição Nº 41, fascículo de outubro-novembro-dezembro de 1959, periódico publicado pela Secretaria de Educação e Cultura de Goiás. A nota faz referência à notícia veiculada no Boletim Mensal de Educação de Adultos, Ano II N. 3, junho de 1959, de publicação do MEC.

A partir de 1962, o Distrito Federal tornou-se referência nacional, pois foi sede do Plano de Mobilização Nacional Contra o analfabetismo, implantado pelo Presidente da República João Goulart, e coordenado através do Ministério da Educação pelo Professor Paulo Freire. Essa experiência ocorreu em conjunto com mais seis estados brasileiros: Santa Catarina, Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Maranhão, conforme Portaria de 14 de junho do mesmo ano.

Existem alguns registros dessas experiências, denominadas Círculos de Cultura, fundamentadas pelo professor Paulo Freire, que se baseava na linguagem do diálogo, onde a “roda” permitia a escuta e a fala de alunos e professores, a interação entre todos. Essa proposta de alfabetização previa uma pesquisa que tinha como ponto de partida o levantamento investigativo do contexto vocabular e dos temas significativos da vida dos sujeitos, assim, definia-se o material a ser utilizado na aprendizagem da leitura e escrita. No diálogo, na leitura dos fonemas, na construção de palavras, lia-se também o mundo e todas as contradições vivenciadas na sociedade. O tecer da crítica e da consciência de ser sujeito histórico e a possibilidade de constituição de “um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no Homem.” (BRANDÃO, 2015, p. 2).

Os Círculos de Cultura funcionaram nas cidades satélites de Sobradinho, Núcleo Bandeirante, Candangolândia e Gama, na perspectiva de alfabetização e conscientização dos sujeitos envolvidos. O trabalho desenvolvido por universitários e professores da Universidade de Brasília (UnB), contavam com um processo de apreensão do código escrito e da busca de conscientização dos adultos trabalhadores (as), da realidade que os cercava, do processo de dominação a que estavam submetidos e da possibilidade de mudanças nesse processo, mediante a organização da população em torno da busca pelos seus direitos.

A UnB teve um papel de destaque na oferta de alfabetização de adultos desde a sua origem, através de ações extensionistas de seus professores e da atuação do movimento estudantil. Outros agentes que se destacaram nesta pauta foram as igrejas, as associações de moradores, os sindicatos e organizações populares constituídas, principalmente, nos últimos anos do Regime Militar.

No que tange às concepções de alfabetização, Paulo Freire e seu referencial pedagógico de educação emancipatória esteve presente, tanto em práticas propostas por órgãos oficiais, como MEC e UnB, como por diferentes organizações da sociedade civil. A pesquisa realizada para essa reconstituição histórica propiciou a leitura de um Relatório³ escrito em 1963 por Lauro de

3 Publicado como apêndice do livro Tecnologia, educação e democracia, pela Editora Civilização Brasileira, em 1965.

Oliveira Lima, que acompanhou turmas de alfabetização em algumas cidades satélites e, posteriormente, considerou importante registrar seu depoimento individual. Na opinião dele a alfabetização na concepção freiriana:

[...] em vez de impor-se como algo estranho ao mundo psicossociológico do analfabeto – ajusta-se neste quadro como decorrência natural da tomada de consciência lúcida dos problemas. A consciência crítica (que substitui a consciência mágica) tende para a mobilidade crescente que tem como instrumento natural a utilização da leitura, porta de entrada em novo mundo cultural simbolizado pela linguagem escrita. (OLIVEIRA LIMA, 1965, p. 174)

Para Freire (1979, p. 30), quando “o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.” Por isso a leitura do mundo é uma ferramenta necessária para o acesso à leitura e escrita e de posse desse mundo letrado poderá de forma coletiva, transformar sua realidade e construir outra, para ser mais humano e destituir-se de sua condição de objeto.

O trabalho acadêmico elaborado por alunos de mestrado da UnB, denominado: “A experiência de aplicação do Sistema Paulo Freire de Alfabetização em Brasília, em 1963” (BARBOSA et. al, 1980), traz a especificidade das experiências em alfabetização de adultos no DF, relatada em entrevistas dessa pesquisa. Os depoentes confirmaram ter outras experiências de alfabetização ocorrendo naquele início da capital, ainda nos canteiros de obra. Conforme os autores, o Dr. Inezil Pena Marinho,

Disse ter trabalhado num outro projeto de alfabetização de adultos, nos anos de 58, 59 e 60 entre operários da construção civil. Esses cursos eram dados nos próprios acampamentos de obras; os funcionários e engenheiros das firmas atuavam como professores e as classes funcionavam nos refeitórios das firmas. Chegaram a funcionar 293 classes atingindo cerca de 10.000 alfabetizando. (BARBOSA et. al, 1980, Depoimento 3)

Francisco Salles, chefe do Centro Social da Fundação de Serviço Social em Sobradinho, no período de 1962 a 1965, em entrevista, relatou que quando assumiu a chefia do Centro Social no ano de 1962,

[...] baseando-se em sua experiência com Escolas Radiofônicas no Rio de Janeiro - o Sistema SIRENA, do MEC - resolveu desenvolver experiência similar em Sobradinho. Fez, contando com o trabalho do pessoal do Centro, levantamento ini-

cial sobre “lideranças” existentes, e conseguiu 38 monitores, que foram de casa em casa, levantando o número de analfabetos e sensibilizando para o programa a ser implantado. Segundo o depoente o número de analfabetos encontrados foi muito pequeno, e talvez por este motivo, o interesse pelo curso foi decrescendo, a experiência “desmanchou-se”. (BARBOSA et. al, 1980, Depoimento 4)

Esse outro depoimento apresenta o vínculo, aparentemente não institucional direto, mas pedagógico, pois as experiências relatadas foram motivadas pelo MEC, como foi o caso das escolas radiofônicas. Outro elemento importante deste depoimento é o envolvimento dos profissionais de outras áreas, não apenas da educação, como no caso dos profissionais da área da assistência social, em ações de alfabetização de adultos. A descontinuidade das ações de alfabetização, referida pelo depoente 4, naquela experiência da cidade-satélite de Sobradinho, se deu por falta de pessoas não alfabetizadas. Isso revela uma contradição, pois os dados do IBGE (1960) indicavam que 28% da população de 15 anos e mais do DF não sabiam ler nem escrever. A realidade, não apenas do Plano Piloto, mas de todas as cidades satélites de Brasília, à medida que a construção da cidade vai avançando ou não, é de um número crescente de imigrantes de todos os cantos do país, para trabalhar na construção civil, sendo uma imensa maioria de trabalhadores sem escolarização.

O período final do Governo João Goulart, o MEC por meio da Portaria Ministerial nº 195 de 8 de julho de 1963, em seu Art. 1º “Institui junto ao Gabinete do Ministro uma Comissão de Cultura Popular”; e ainda informa no Art. 2º “Essa Comissão será integrada por cinco membros designados por Portaria Ministerial” (BRASIL, 1963). O educador Paulo Freire é nomeado presidente desta Comissão. No dia 23 de junho outra portaria, a de número 233, define os objetivos daquela Comissão e cria também as Comissões Regionais de Cultura Popular, com o objetivo de desenvolver pesquisas relacionadas aos temas da cultura popular em geral, porém a temática da educação tomou a maior parte da pauta dessas comissões, sobretudo no que dizia respeito ao analfabetismo no Brasil.

A revista Brasília⁴, ano 7, nº 65-81, Leão Filho (1963), teve artigo publicado intitulado *A Revolução dos Analfabetos*, em que faz um resgate da trajetória de Paulo Freire para chegar a Comissão Nacional de Cultura Popular – CNCP, da ampliação e convênios do projeto citando Brasília como o exemplo a ser seguido pelas demais unidades da federação. Conforme referido autor, dentro do Sistema Paulo Freire, a CNCP põe em funcionamento, em Brasília, 95

4 Brasília é uma revista de publicação da NOVACAP, cumprindo com a determinação de fazer registro e divulgação da Nova Capital. Foi publicada mensalmente de janeiro de 1957 a maio de 1963. A revista Brasília pode ser acessada em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/507005>

círculos de cultura, nas cidades satélites de Taguatinga, Sobradinho e Gama.

É a primeira parte de um projeto de três etapas, cuja execução deveria se concluir no primeiro semestre do ano de 1964, tendo alfabetizado em toda a área do DF, cerca de 40 mil pessoas, o que significa dizer, que toda a população de analfabetos adultos indicada pelas estatísticas locais. Leão Filho (1963, p. 77) afirma, ainda, que os círculos de cultura no DF, no que dizia respeito ao aspecto organizacional do Sistema Paulo Freire, “além dos círculos extraordinários em funcionamento para servidores da Novacap e Prefeitura, no Plano Piloto, todos oferecem um testemunho de singeleza.”

Na opinião do autor havia uma intensa formação e acompanhamento aos coordenadores, realizada por supervisores, todos escolhidos pela equipe de Paulo Freire. O autor descreve, também, o tempo de uma hora e meia de dois círculos a cada noite com o mesmo coordenador. O sábado era reservado para o momento de reflexão sobre o trabalho realizado, diálogo dos coordenadores com os supervisores. Nas palavras do autor:

Na sua maioria, os supervisores de Brasília são estudantes, professores primários e funcionários públicos. Os coordenadores, quase todos, são operários, nem todos possuindo o curso primário completo, mas que, não obstante, após o treinamento, revelaram plena aptidão para o novo mister, além da vantagem de residirem nos locais onde estão os círculos. (LEÃO FILHO, 1963, p. 77)

A imprensa local relatou sobre a presença do movimento estudantil, nas ações de alfabetização de adultos no DF, principalmente os estudantes secundaristas que faziam uma parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do DF (SEC/DF). Em reportagem do jornal Correio Braziliense, de 03 de março de 1964, há um registro histórico sobre estudantes secundaristas que trabalhavam a alfabetização com turmas de adultos no Plano Piloto desde 1960.

No âmbito da Legislação merece destaque o Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização e indicou como opção metodológica para a alfabetização de adultos e os mecanismos para sua operacionalização, conclamando ao “esforço nacional concentrado para a eliminação do analfabetismo”. O Decreto instituiu como sistema oficial para o Programa Nacional de Alfabetização⁵, o Sistema Paulo Freire, pois o Ministério da Educação e Cultura reconhecia a eficácia do referido sistema para alfabetização de adultos. Esse decreto foi identificado como a principal meta daquele governo, no campo da educação popular e educação

5 Disponível para consulta em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html>

de adultos, resultado das experiências realizadas nos círculos de cultura que foram coordenados por Paulo Freire, no DF, no ano de 1963.⁶

Nesse acervo do Portal dos Fôruns encontra-se o texto intitulado “Sistema Paulo Freire: experiência de Brasília 1963”, que relatou algumas experiências dos círculos de cultura, inclusive, algumas visitas que as turmas recebiam pelo Ministro Paulo de Tarso e por Paulo Freire. Nas palavras de Barreto (1998), “Numa destas visitas, o ministro assistiu o momento em que, após a discussão da palavra geradora tijolo, o educador chamou a atenção dos educandos para o estudo das famílias silábicas do ti, do jo e do lo.” A autora registra nesse mesmo texto, que a partir de 1964 um vendaval assolou o Brasil, apreendeu e destruiu grande parte dos registros das experiências vivenciadas em Brasília. O descarte ocorreu, também, com o material utilizado para o processo da alfabetização, bem como com o pessoal envolvido. A alfabetização a partir da realidade, da crítica, do diálogo advindo da palavra, das letras, dos fonemas da alegria deu lugar ao tempo da censura, do silenciamento, da repressão, da alfabetização mecânica.

Em contraposição a proposta de uma alfabetização conscientizadora, o Mobral torna-se o projeto de alfabetização oficial do governo militar, marcado pelas concepções de formação na perspectiva da Teoria do Capital Humano (Paiva, 2003), presentes nas reformas educacionais do período, embora nas pesquisas mais recentes sobre o movimento, tenham sido encontrados depoimentos de monitores que afirmavam ter utilizado diferentes práticas pedagógicas para alfabetização, inclusive com referenciais freirianos.

Com a instauração da Ditadura Civil Militar, a partir de 31 de março de 1964, muitos inquéritos policiais tiveram de ser respondidos pelas pessoas envolvidas, desde os que ocupavam os cargos no MEC, aos mais simples alfabetizadores, que atuaram nos círculos de cultura. O acesso às informações que estão disponíveis no site Memórias Reveladas (<http://www.memoriasreveladas.gov.br/>), do Arquivo Nacional, nos inquéritos instaurados pelo Serviço Nacional de Informação (SNI) no período do regime militar, encontra-se os dossiês de vários dos sujeitos envolvidos nas ações de alfabetização de adultos. Por meio da palavra-chave “alfabetização de adultos” é possível entrar no Banco de Dados, que permite ler os relatórios que eram elaborados nos processos dos interrogatórios.

Nesse site Memórias Reveladas, outra linha de documentação acessada, foi a elaborada a partir das solicitações da Comissão Nacional da Verdade, aos órgãos públicos, especificamente às suas Coordenações de Documentação

6 Algumas dessas experiências estão disponibilizadas no Portal dos Fôruns de EJA, que foram recolhidos pela pesquisa sobre Memória e História da educação popular e da educação de jovens e adultos, coordenada pelo Professor Osmar Fávero, da Universidade Federal Fluminense, que pode ser acessado em: <http://forumaja.org.br/node/2976>.

e Informação (CDI), que disponibilizassem a documentação da Divisão de Segurança da Informação (DSI) do Regime Militar de 1964 a 1985. O relatório do MEC, disponível no Portal Memórias Reveladas é a prova de que a alfabetização de adultos naquele período foi tratada como um projeto subversivo.

O exame do processo de alfabetização do professor PAULO FREIRE (doc. de fls 655 a fls 692), posteriormente elevado à categoria de MÉTODO, já permite vislumbrar sua vinculação ao movimento revolucionário, de caráter comunista, e que se processava dentro da moderna técnica “revolucionária” dos comunistas. Assim é que, já ali encontramos ligação da tese de alfabetização preconizada por PAULO FREIRE com a tese defendida por ÁLVARO VIEIRA PINTO, ex Diretor do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS (ISEB), a Universidade da subversão no país, em seu livro “A QUESTÃO DA UNIVERSIDADE» (documento constante do IPM da UnE-UBES), editado pela UNE e cuja orientação claramente esquerdista foi amplamente debatida/ antes mesmo da Revolução de 31 de março de 1964. (BRASIL, 1965, Ação Penal 166 fl. 841)

Dentre os vários relatórios do SNI, um deles (BRASIL, 1970) chamou a atenção para análise, por tratar-se de uma proposta apresentada ao Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, em 1970, de um sistema mecânico de alfabetização de adultos, inventado pelo Professor Joston Miguel Silva, que se propunha a testá-lo no DF. Os aparelhos denominados ortógrafo (máquina de ensinar a escrever e desenhar) e audiodiscriminógrafo (máquina de ensinar a ler), seriam acompanhados de uma cadeira específica, denominada Cadeira Alfa-Ômega, e comporiam o Kit básica para alfabetização. Tratava-se de uma adaptação da experiência de aplicação de um sistema mecânico de aceleração do aprendizado americano, conhecido por este professor em 1968, quando cursava a State University of New York at Stony Brook.

Da proposta relatada acima, coube uma primeira análise no que diz respeito ao conceito, o processo de alfabetização da proposta é tido como um ato mecânico, bastando somente lançar mão das instruções programadas e o sujeito aprenderia a escrever; a repetição dos símbolos grafados seria o suficiente para o alfabetizando chegar ao aprendizado da leitura. Até o momento no decorrer dessa pesquisa não se encontrou registros de que tenha sido realizada nenhuma experiência com esses aparelhos.

Nesse contexto da década de 1970, em reportagens do Correio Braziliense foi possível acompanhar a instalação do Mobral no DF. A primeira delas, na Edição 03256, página 5a, de 26 de julho de 1970 anuncia e convida para reunião que ocorrerá no dia 27 de julho, às 20h30 no auditório da Novacap para instalação do Mobral na Capital. A Edição do dia 28 de

julho traz a notícia: *Prates instala o Mobral no DF*, anunciando que seriam instaladas subdivisões nas cidades satélites. (Correio Braziliense, Ed. 03257, 28/07/1970, p. 11a). No entanto, a instalação oficial, com abertura dos trabalhos do Mobral no DF ocorreu em 15 de agosto em cerimônia com a presença de autoridades locais, além do governador Helio Prates e do ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho.

Em outra edição, o Correio Braziliense traz dados das primeiras ações de levantamento do Mobral no DF. Relata a reportagem que o levantamento realizado por 2.500 estudantes secundaristas indicou a presença de 27 mil analfabetos na área urbana do DF sendo: Plano Piloto 2.500 (abrangendo Vila Planalto, Lago e Paranoá); Taguatinga 3.700; Núcleo Bandeirante 7.500; Planaltina 2,100; Sobradinho 2.500; Brazlândia 1.250; Cruzeiro-Guará 650. (Correio Braziliense, Ed. 03287, 30/08/1970, p. 9^a). A experiência efetiva do Mobral no DF, em classes de alfabetização, ainda é um estudo que demanda desta pesquisa maior acesso aos documentos e sujeitos envolvidos para uma reconstituição mais consistente da experiência.

Ainda que os referenciais da alfabetização crítica, a partir dos referenciais freirianos, tenham sido reprimidos durante os anos da ditadura, eles permaneceram influenciando práticas de alfabetização no DF e foram retomados nos últimos anos do regime em várias experiências, sobretudo nas cidades satélites e no entorno de Brasília. Como será relatado a seguir.

As disputas e os limites no enfrentamento do analfabetismo até a década de 1990

Dentre outras ações, que foram ressurgindo a partir do final da década de 1970 e início de 1980, destaca-se mais uma vez a iniciativa dos estudantes da UNB, nesse momento, alunos/as⁷ de mestrado da Faculdade de Educação, que realizaram seus projetos de pesquisa na cidade-satélite de Ceilândia, em 1985, com alunos da Escola Normal⁸, em turmas de alfabetização de jovens e adultos. Uma das dissertações, especificamente, consistiu em estudo teórico-metodológico das propostas de alfabetização de Paulo Freire, por meio da observação direta da atuação das normalistas em uma turma de alfabetização de adultos. O resultado desta pesquisa não se reduziu à

7 Maria Luiza Pereira Angelim, Laura Maria Coutinho e Erastro Fortes Mendonça, então professores da Faculdade de Educação da UnB.

8 Em 1985, no Distrito Federal, a direção eleita do Complexo Escolar “A” e da Escola Normal de Ceilândia reuniu a comunidade, inclusive escolar, que propôs a Alfabetização de Jovens e Adultos, definindo para tal o chamado “método” Paulo Freire, entre outras reivindicações. Com a orientação pedagógica de mes-trandos da Universidade de Brasília - UnB/Faculdade de Educação - FE e envolvimento de normalistas como estagiários foi possível responder à comunidade, iniciando a alfabetização de jovens e adultos. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=GTPA%2FDF+-+GRUPO+DE+TRABALHO+PRÓ-ALF+ABETIZAÇÃO+DO+DISTRITO+FEDERAL+E+ENTORNO+FÓRUM+DE+EDUCAÇÃO> Acesso: 16/12/2019

produção das dissertações dos mestrandos, mas desencadeou um processo de organização dos movimentos populares de Ceilândia na reivindicação por alfabetização de adultos e, por continuidade dos estudos no supletivo Fase II, da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal.

Sobre a atuação da rede oficial de ensino no DF, a pesquisa localizou informações das vinculações entre o Mobral e o Ensino Supletivo, no início dos anos 1980, presentes no Plano Quadrienal de Educação 1980-1983 (DISTRITO FEDERAL, 1980). Os relatórios de acompanhamento desse Plano publicados pela SEC/DF dão conta das ações desenvolvidas com objetivo de atingir às estratégias traçadas. O relatório referente a 1980 revela as matrículas na Fase I, que foram de 5.809 alunos, sob a responsabilidade do Mobral, que assumiu a alfabetização dentro do Plano de Educação e Cultura. O relatório do segundo ano de execução do Plano de Educação e Cultura registra que, das matrículas na rede, o Mobral foi responsável por 2.403 matrículas da Fase I. O terceiro relatório, de junho de 1983, referente ao ano de 1982, registra que o Mobral atendeu a 3.112 matrículas da Fase I (DISTRITO FEDERAL, 1983, pág. 13).

O Ensino Supletivo apresentava a organização curricular por Fases: *Fase I* – correspondendo exclusivamente à alfabetização de adolescentes e adultos, ministrada pelo Mobral, em convênio com a Fundação Educacional do DF. A *Fase II* correspondia às quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, ministrada pela rede oficial e particular de ensino, com avaliação de aprendizagem no processo, sendo desenvolvida em convênio com o Mobral, que fornecia o material didático básico e cabia à Fundação Educacional as adaptações e complementações, reforçando “com cadernos de exercícios”. A *Fase III* correspondia às quatro últimas séries do ensino de 1º grau e é “atendida pelo Programa de Instrução Personalizada e Projeto Minerva”. A *Fase IV* correspondia ao 2º grau, tendo a idade mínima para ingresso de 19 anos e ofertada pelo Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul – CESAS e pelo Centro de Estudos Supletivos Verde Oliva – CESVO, com avaliação em processo. “Nas demais unidades escolares, a clientela é preparada para a prestação de exames de suplência.” Os exames de suplência eram realizados pela FEDF, em regime anual, na educação geral e na suplência profissionalizante para habilitação profissional. (DISTRITO FEDERAL, 1980, pág. 41)

No contexto do final do Regime Militar até os anos 1990, no Distrito Federal, observa-se uma dinâmica de atuação dos órgãos oficiais e dos movimentos populares em alfabetização não mais apenas de adultos, mas de jovens e adultos. A experiência iniciada pelos mestrandos da UnB na década de 1980, foi sendo assumida por outros atores que surgiram no cenário dessa proposta de alfabetização: jovens de grupos da Igreja Católica, militantes estudantis secundaristas e pessoas ligadas a outros movimentos

da sociedade civil, o que resultou na criação do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre), em setembro de 1989, uma Organização Não Governamental (ONG), que continua até os dias de hoje, atuando não apenas na frente de alfabetização de adultos, mas em outras defesas que envolvem os movimentos populares.

Ainda neste contexto, o ano de 1990 foi escolhido pela Organização das Nações Unidas como o Ano Internacional da Alfabetização (AIA). Frente a expectativa de desencadear ações significativas nessa área, foi convocada a Conferência Mundial de Educação, realizada na cidade de Jomtiem, na Tailândia. A implementação de políticas para esse setor não apresentou resultados satisfatórios, mas contribuiu para a aproximação de diversos grupos e movimentos envolvidos com a alfabetização do DF, que reuniram esforços para discussão e formulação de um programa de ação, constituindo em 20 de outubro de 1989, o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal (GTPA-DF). Participaram dessa iniciativa representantes da Fundação Educar, Fundação Educacional do DF, Universidade de Brasília, representantes de outros órgãos públicos, empresas, sindicatos, associações e movimentos populares comprometidos com a alfabetização de jovens e adultos.

Com as mobilizações em torno das questões de alfabetização de jovens e adultos, em função do AIA, o governo federal constituiu a comissão nacional, a princípio em 1989, coordenada por Paulo Freire, que se afastou do cargo, assim que Fernando Collor assumiu a Presidência da República, em 1990. Embora com todas as divergências ideológicas presentes nesta comissão, o GTPA-DF conseguiu lugar como convidado permanente, junto com o Grupo de Estudos e Trabalho em Alfabetização (GETA) e a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) e outros grupos de âmbito regional e nacional.

A presença do GTPA-DF nessa comissão assumiu um caráter relevante, pois o aproximou de forma mais direta com informações relacionadas às políticas governamentais para a alfabetização de jovens e adultos. Em nível federal, este contexto foi marcado por discursos demagógicos em torno do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), do Governo Collor, que instituiu a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (CPNAC), por meio do Decreto N.º 99.519, de 11 de setembro de 1990 (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO – SEÇÃO 1 – 12/02/1990, p. 17272)⁹, com o objetivo de formular diretrizes e articular as ações dos projetos da alfabetização pública e privada.

9 Artigo 1º Finalidades: I - oferecer sugestões com vistas à formulação de diretrizes para a concepção da Política e do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania; II - identificar iniciativas e projetos de alfabetização, em curso, visando à articulação das ações neles contidas; III - propor critérios para alocação de recursos públicos para os planos e projetos de alfabetização de entidades públicas e privadas integradas ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania; IV - aprovar o regulamento de concessão do Diploma do Mérito Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm Acesso: 19/12/2019.

O GTPA-DF, teve uma atuação como membro observador nessa Comissão, embora não tivesse o poder de intervenção nos rumos das propostas governamentais em âmbito federal, mas conseguiu tecer interferência dentro do próprio Governo Distrital. Dessa articulação surge a Comissão Pró-Alfabetização do DF, “tripartide”, constituída por representantes do GTPA-DF, da Fundação Educacional do DF e pela Universidade de Brasília, como instância de reflexão, elaboração e encaminhamentos de propostas que viabilizassem o desafio do enfrentamento ao analfabetismo no DF.

O GTPA-DF continuou na frente das mobilizações pela alfabetização de jovens e adultos, destaque aqui para a mobilização desenvolvida na Cidade Satélite do Gama. A partir das orientações do PNAC para constituição de comissões estaduais, municipais e locais para sua implementação, o Núcleo de Alfabetização Paulo Freire e o Serviço Nacional de Justiça e Não-Violência/Brasil – Núcleo do Gama (Serpaj-Gama) houve uma reunião com os representantes da educação, no caso da Diretoria Regional do Gama, para constituírem a Comissão Pró-Alfabetização do Gama. Essa Comissão elaborou um plano de ação com propostas para o período de 1990 a 1995, também, inviabilizado pelos órgãos oficiais, como tantas outras ações de alfabetização de jovens adultos, por falta da garantia de financiamento.

Embora a concretude das políticas para alfabetização de jovens e adultos, não representaram grandes destaques é preciso registrar a relevância da influência que a sociedade civil por meio dos movimentos populares, desde a provocação para constituição da Comissão até o espaço conquistado, por meio da Diretoria Regional de Ensino do Gama, nas próprias escolas, no período noturno, para a realização da alfabetização. Marcando assim, o reconhecimento da legitimidade do processo alfabetizador e algumas atividades conjuntas para discutir a metodologia de alfabetização de jovens e adultos com os professores da rede oficial.

Na década de 1990 alguns momentos tornaram-se destaques para reflexões sobre o processo de alfabetização do DF. Para além das reuniões periódicas, o GTPA-DF promoveu Encontros, tais como: I ENCONTRO – 1990, realizado na UnB, 16 a 18 de fevereiro que contou com a participação de Paulo Freire; I ENCONTRO – 1990, na Cidade Satélite de Ceilândia, 26 e 27 de maio; I ENCONTRO – 1990 Pró- Alfabetização do DF, na Cidade Satélite de Sobradinho, 02 e 03 de junho; I ENCONTRO – 1990 Pró- Alfabetização do DF, na Cidade Satélite do Gama, 17 e 18 de novembro; I ENCONTRO – 1990 Pró- Alfabetização do DF, no Paranoá, 24 de novembro; II ENCONTRO– 1992 Pró- Alfabetização do DF e Entorno, realizado no Sindicato dos Professores do Distrito Federal, 05 de dezembro; III ENCONTRO - 1994 Pró- Alfabetização

do DF e Entorno, 03 de dezembro; IV ENCONTRO – 1995 Pró- Alfabetização do DF, 16 de dezembro.¹⁰

A marca relevante desses encontros foi o enfoque nos dois eixos centrais que permeiam a proposta de alfabetização de jovens e adultos, em primeiro a ênfase na definição clara de sua proposta metodológica e em segundo a busca pela concretização de políticas públicas que viabilizassem o plano de alfabetização. O que se pode refletir a partir dos 10 anos da experiência de alfabetização que teve início na Cidade Satélite de Ceilândia e nos primeiros seis anos da existência do GTPA-DF é uma constante disputa política entre os setores populares e os órgãos oficiais que deveriam dar conta da alfabetização de jovens e adultos.

Uma das evidências dessa disputa está no período do pleito do Governador Joaquim Domingos Roriz (1991-1994), nas inúmeras correspondências encaminhadas a esse governo, que nem se quer houve respostas da Secretaria de Educação, o que justificava a ausência da Fundação Educacional do Distrito Federal na concretização das propostas de alfabetização defendidas pelos movimentos populares. Muitas vezes ocorria a proibição direta desse órgão à utilização das escolas no noturno, para realização da alfabetização. Isso foi evidenciado na Cidade Satélite de Ceilândia, em que o Cepafre enfrentou várias resistências na Diretoria Regional de Ensino daquela Cidade Satélite para a utilização do espaço ocioso das escolas públicas no período noturno.

No campo do poder legislativo os enfrentamentos se deram a partir de 1990, com a instalação da Câmara Distrital com o processo de elaboração da Primeira Lei Orgânica do Distrito Federal, que se deu no período de 1991 e 1992. A possibilidade de apresentação de emendas populares aos projetos para Lei Orgânica, mobilizou o GTPA-DF no sentido de elaborar uma proposta para o capítulo das disposições transitórias e para o capítulo da Educação da nova legislação. O movimento envolvido com a defesa da alfabetização de jovens e adultos apresentou nesse período, amadurecimento político-social, ao perceber que a alfabetização desse público precisava ser vista em um contexto mais amplo da educação, ou seja, não bastava alfabetizar, era necessário assegurar a continuidade do acesso e permanência do jovem e adulto no processo de escolarização.

Nesse sentido, a aprovação da Emenda Popular na Lei Orgânica do DF – Artigo 225 do Capítulo IV desta Lei e Artigo 45 das Disposições Transitórias, significou um avanço para a formação do público de jovens e adultos trabalhadores.

10 GTPA/DF - Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal e Entorno Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos do Distrito Federal e Entorno - 16 anos de luta (1989-2005) Disponível em: http://forumeja.org.br/df/files/DOCdf_%20X_I%20ENEJA.pdf Acesso 20/12/2019.

Artigo 225. O Poder Público promoverá atendimento a jovens e adultos, principalmente trabalhadores, em ensino noturno de nível fundamental e médio, mediante ofertas de cursos regulares e supletivos, de modo a compatibilizar educação e trabalho.

Parágrafo único. Cabe ao Poder Público implantar programa permanente de alfabetização de adultos articulado com os demais programas dirigidos a este segmento, observada a obrigatoriedade de ação das unidades escolares em sua área de influência, em cooperação com os movimentos sociais organizados.

(...)

Artigo 45. Para a erradicação do analfabetismo, em cumprimento ao que dispõe o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e o artigo 352 desta Lei Orgânica, o Poder Público do Distrito Federal:

I - destinará, nos cursos de formação de magistério para o ensino fundamental, mínimo de trinta por cento da carga do estágio supervisionado para monitoria a turmas de alfabetização de jovens e adultos, reconhecida sua validade curricular;

II - reconhecerá como aproveitamento de estudos atividades de alunos do ensino médio que participem de programa de alfabetização de jovens e adultos;

III - promoverá por intermédio da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com a colaboração de instituições públicas e entidades civis:

a) a oferta intensiva de cursos de formação de alfabetizadores de jovens e adultos;

b) a reciclagem de professores que atuam no ensino fundamental e em alfabetização de jovens e adultos;

c) a elaboração de material didático adequado ao ensino fundamental e alfabetização de jovens e adultos;

d) a realização de projetos de pesquisa voltadas para a solução de problemas ligados a alfabetização de jovens e adultos.

IV - envidará todos os esforços para erradicar o analfabetismo entre os servidores públicos do Distrito Federal no prazo de dois anos, incluída a destinação de duas horas de sua jornada de trabalho para esse fim, sem prejuízo de seus direitos e garantias estatutárias;

V - assegurará que, durante o período estipulado para a erradicação social pertencentes ao Distrito Federal veiculem anúncios, mensagens e avisos diários de apoio a alfabetização de jovens e adultos, bem como destinem trinta minutos por semana para emissão de programa com o mesmo fim. (DISTRITO FEDERAL, 1993)

Na entrevista realizada com uma das coordenadoras do GTPA-DF, em junho de 1995, a professora Madalena Torres afirmou que foi possível no capítulo da educação, artigo 225 “concretizar o programa. No artigo 45 das Disposições Gerais e Transitórias, o item que se refere à remuneração dos

normalistas, à formação dos professores, à questão dos projetos de pesquisa [...], agora vemos a possibilidade disto ser concretizado.”

Com o resultado das eleições para pleito de 1995-1999 ao Governo de Brasília a vitória do Partido dos Trabalhadores levou muitos representantes dos movimentos populares a compor o quadro administrativo do GDF, principalmente na Fundação Educacional do Distrito Federal, na Secretaria de Participação Popular, em processo de estruturação à época e no Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Com isso as propostas caminharam no sentido de implementar o que já havia sido garantido na Lei Orgânica, mas que dependia da liberação dos recursos financeiros.

Uma das perspectivas passou pela avaliação da parceria entre FEDF e os movimentos sociais, que já haviam feito história na atuação pela alfabetização de jovens e adultos vivenciou a partir da gestão do Governador Cristovam Buarque de forma mais intensa essa parceria, essa pesquisa traz uma primeira avaliação por meio de duas entrevistas, que fazem um balanço do primeiro semestre dessa gestão. A primeira, novamente da professora Maria Madalena Torres, membro da coordenação colegiada do GTPA-DF diz:

Essa relação eu vejo como positiva, porque pela primeira vez ela vai acontecer de forma mais eficiente, isto porque outras vezes quando sentamos em comissões tripartides, as pessoas que representavam as instituições públicas acabavam por se posicionar enquanto indivíduos e não enquanto instituição, por falta de apoio das mesmas. Hoje as pessoas têm respaldo para falar pelas instituições e a parceria, como a própria palavra diz, não é apenas um repasse de verbas para as entidades do GTPA-DF realizarem o trabalho de alfabetização, mas uma total participação. [...] Neste período, nós já tivemos a instituição do Fórum Permanente de Alfabetização de jovens e adultos do Distrito Federal e Entorno, a partir de 26 e 27 de maio, que representa uma união entre os órgãos governamentais e as entidades da sociedade civil, no sentido de unir esforços para a erradicação do analfabetismo, trabalhar em conjunto [...]. Outra questão que vemos de muito positiva é que a vontade política das pessoas que hoje estão à frente dos órgãos ligados à questão da educação, estão, inclusive, buscando remanejar verbas de outros projetos para alfabetização de jovens e adultos.

Sobre a indagação referente a parceria com o Governo do Distrito Federal (GDF), o que o caberia ao GTPA-DF, a professora Madalena responde que o acúmulo da experiência metodológica, baseada nos princípios de Paulo Freire desse Fórum, com o processo de alfabetização, foi uma das formas do GTPA-DF contribuir nessa parceria. Lembrou ainda de outros grupos que contribuíram com suas experiências, como os estudiosos da Emília Ferreira e outros com a metodologia mais eclética, enfim a possibilidade

de tecer as reflexões a partir das concepções metodológicas do processo de alfabetização de jovens e adultos, os recursos humanos e os inúmeros materiais confeccionados nos períodos de formação, também eram formas de contribuição do GTPA-DF.

A segunda entrevista foi realizada com a professora Eneida Maria Peixoto Azevedo, Coordenadora da Unidade de Educação de Jovens e Adultos, da Fundação Educacional do Distrito Federal, em junho de 1995. A entrevistada relata sobre a proposta de governo para alfabetização de jovens e adultos:

[...] ela se baseia na parceria, numa ação conjunta entre entidade governamental e entidades não-governamentais, privadas instituições de ensino superior. Todo esse projeto baseia-se num Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica para jovens e adultos no âmbito do Distrito Federal, que já existe em forma de lei sancionada pelo Governador Cristovam Buarque, no dia 08 de março de 1995, onde fica instituído este programa. Com base nesta ação conjunta, nesta parceria, no artigo 225 da Lei Orgânica, onde o poder público tem obrigação de instituir a alfabetização e a educação básica para jovens e adultos, nós resolvemos constituir um fórum de alfabetização que pretende operacionalizar esta Lei, este programa permanente de alfabetização.[...] A FEDF cabe garantir este suporte, este apoio financeiro, recursos humanos e técnicos, materiais, desenvolvimento e discussão de novas metodologias na área de alfabetização.

A entrevistada argumenta ainda que, apesar do pouco tempo da ação conjunta e da nova gestão do GDF, avaliava que parceria até aquele momento apresentava pertinência e afirmava que “estamos vendo perspectivas de poder ampliar esta ação alfabetizadora, porque já estamos num engajamento total, participando de projetos junto aos movimentos sociais, em conjunto com as Diretorias Regionais de Ensino e numa discussão e trabalhos conjuntos.” Enfatizou ainda a importância da parceria com os movimentos no aspecto da mobilização e organização das turmas, imprescindível para a enfrentar a realidade do analfabetismo no DF, à época.

A realidade do analfabetismo no DF era bem menor, comparando os percentuais com a maioria dos estados brasileiros. Todavia, quando se observa os valores absolutos, que representavam efetivamente as pessoas que não sabiam ler e escrever, percebia-se que cada década esse quantitativo, seguia aumentando o analfabetismo. Isso reforça ainda mais a necessidade de reconstituir historicamente o que foi feito pelos governos e por setores da sociedade civil para enfrentar essa situação, há muito, ainda, a ser pesquisado, estudado e sistematizado no âmbito do processo de alfabetização de jovens e adultos.

Os últimos anos propostos para esse estudo apresentam-se como o limite da pesquisa ou no mínimo sugere novas indagações para seguir pesquisando. Ao analisar os primeiros quatro anos da década de 1990, percebe-se que houve uma disputa entre a sociedade civil na defesa do enfrentamento do analfabetismo de jovens e adultos com o poder público distrital, que muito pouco fez, no sentido de propiciar o acesso aos jovens e adultos a alfabetização. No primeiro ano do novo governo, 1995, este se mostrou mais sensível ao trabalho de parceria com os movimentos populares e efetivamente assumiu o diálogo e a postura de interação com a sociedade civil. No entanto, os discursos das entrevistadas, ainda que, reafirmassem a possibilidade do diálogo e o empenho da nova gestão, tudo permanecia no campo das intenções e basicamente nada de concreto para atender o público que compunha o dado de 12,4% (IBGE, 1996) do analfabetismo do Distrito Federal.

Algumas considerações

Esse artigo não teve a pretensão esgotar as análises possíveis do debate sobre alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal, mas apontar, a partir dos registros localizados na pesquisa, algumas reflexões sobre a memória e a história das experiências vivenciadas neste território, na busca pela compreensão do processo desenvolvido, desde o início da construção da capital até os anos 1990. Para além dos discursos realizados em palanques eleitorais “acabar com o analfabetismo de adultos no DF”, algumas experiências vivenciadas nos canteiros de obras no início de Brasília e algumas Cidades Satélites demonstraram a possibilidade concreta de enfrentar a realidade da distância dos trabalhadores/as da leitura e da escrita.

Pode-se destacar entre as práticas de alfabetização voltadas para jovens e adultos trabalhadores no DF, ações de alfabetização de adultos, no contexto do final dos anos 1950 e início de 1960, utilizando-se ou não do referencial freiriano, e que foram repreendidas, principalmente pelos governos do Regime Militar, após o Golpe de 1964. Por outro lado o Mobral tornou-se o movimento de alfabetização oficial, cuja proposta principal resguardava os interesses da Teoria do Capital Humano, presente nas reformas educacionais do contexto do Regime Militar.

A documentação, as referências bibliográficas acessadas e os depoimentos registram as contradições e disputa conceitual presente na alfabetização voltada a jovens e adultos trabalhadores do Distrito Federal. A perspectiva de formação e conscientização política, nas ações de sujeitos coletivos que apostavam na alfabetização de adultos como alternativa emancipatória,

tanto no contexto que antecedeu o Golpe de 1964, quanto nos anos finais da Ditadura, seguiram persistindo em algumas experiências das Cidades Satélites, ainda que de forma tímida. Em alguns momentos tornaram-se pauta de reivindicações dos movimentos populares que hora disputava espaço com a formação oficial, hora buscava dialogar com o poder público e cobrar o direito do acesso à alfabetização dos jovens e adultos.

A memória da alfabetização de jovens e adultos no DF tem a marca dos Movimentos Populares, sobretudo do GTPA-DF, que conseguiu reunir diversas instituições desde o fim da década de 1980 e seguiu nessa construção até 1995. Todavia, é inegável a influência da política federal de alfabetização, quando observamos a presença do Mobral no sistema oficial da educação do DF, até a sua extinção em 1985. O que ainda faz-se necessário compreender é como o sistema oficial vai assumindo ou não a responsabilidade com o processo inicial de escolarização de jovens e adultos, após esta extinção do Mobral, porque a eferescência dos movimentos populares nesta defesa da alfabetização e, inclusive, na substituição do Estado nesta oferta, parece indicar que de fato havia um vácuo neste atendimento. Esta e outras tantas questões nos mobilizam para a continuidade da pesquisa deste tema.

Referências

- BARBOSA, Célia. ROCHA, Lúcia M. F.. TEIXEIRA, M. A.. DUARTE. M. S. PRATES. N. V. SILVA, R. S. da. *A experiência da aplicação do sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos em Brasília*, em 1963. Trabalho acadêmico. Universidade de Brasília, 1980. Brasília – DF. Disponível no acervo digital do Museu da Educação do Distrito Federal.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BRANDÃO, Carlos R. *O Que é Método Paulo Freire*. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/1/FPF_PTPF_12_102.pdf Acesso: 16/12/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 195 de 8 de julho de 1963, que Institui junto ao Gabinete do Ministro uma Comissão de Cultura Popular. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001813.pdf> =Acesso em 20 de novembro de 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Serviço Nacional de Informações. Agência Brasília. Ação Penal 166 fl. 841. 1965. Disponível em: http://pesquisa.memoriasreveladas.gov.br/mrex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=A%C3%A7%C3%A3o%20Penal%20166%20&v_fundo_colecao=Acesso: 20 de novembro de 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Serviço Nacional de Informações. Agência Brasília. Informação nº 491/ABSB/SNI/1970. Disponível em: http://pesquisa.memoriasreveladas.gov.br/mrex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=A%C3%A7%C3%A3o%20Penal%20166%20&v_fundo_colecao=Acesso: 20 de novembro de 2019.

CORREIO BRAZILIENSE. *O Ensino dia a dia*. Ivone Jean. 03 de março de 1964. Caderno 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028274_01&pasta=ano%20196&pesq=Em%201960,%20o%20Centro%20Popular%20de%20Cultura,%20que%20ainda%20n%C3%A3o%20tinha%20este%20nome,%20nem,%20ali%C3%A1s,%20nome%20algum,%20deu%20as%20primeiras%20aulas%20de%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o Consultado em: 20.08.2019.

CORREIO BRAZILIENSE. *Prates instala o Mobral no DF*. Ed. 03257, 28/07/1970, p. 11.

DISTRITO FEDERAL, Governo do. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano de educação e cultura do Distrito Federal: 1980-83*. Brasília, 1980.

DISTRITO FEDERAL, Governo do. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano de Educação do Distrito Federal 1982. Relatório do 3º ano de Execução*. Brasília, 1983.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. 40 anos de educação em Brasília/ Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Subsecretária de Planejamento e de Inspeção de Ensino. 2001.

DISTRITO FEDERAL. *Lei Orgânica do Distrito Federal*. 1993. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70442> Acesso: 12 de dezembro de 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação e mundança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, B. Brasília refletida. In: *Abstrata Brasília concreta*. Brasília: Medialecom, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000078&pid=S0103-4014200700010002400006&lng=en Consultado em 12.12.2019.

GOIÁS, Secretaria de Educação e Cultura de. *Revista de Educação*, edição Nº 41, fascículo de outubro-novembro-dezembro. Goiânia, 1959.

IBGE, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. 1996.

LEÃO FILHO, José. *A Revolução dos Analfabetos*. Brasília: revista. Ano 7, n. 65-81 (mai. 1962 /set. 1963). Companhia Urbanizadora da Nova Capital o Brasil – NOVACAP.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Tecnologia, educação e democracia*. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 1965. Apêndice, p. 173-195.

MELO, Thiago de. *Faz Escuro Mas eu Canto – Porque a Manhã Vai chegar*. Poesias, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

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

BENEDITO E JOVELINA: A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE TRABALHADORES RURAIS EM GOIÁS NOS ANOS SESSENTA (SÉCULO XX)

BENEDITO AND JOVELINA: HISTORY OF GOIÁS RURAL WORKERS LITERACY IN THE 60's (20th CENTURY)

Maria Emilia de Castro Rodrigues

*Universidade Federal de Goiás
me.castrorodrigues@gmail.com*

Juliano Guerra Rocha

*Secretaria de Estado da Educação de Goiás e
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara/GO
professorjulianoguerra@gmail.com*

Diane Valdez

*Universidade Federal de Goiás
ufg.valdez@gmail.com*

Resumo:

A experiência de produção de impressos do Movimento de Educação de Base (MEB) foi um marco na alfabetização e pós-alfabetização de trabalhadores rurais no estado de Goiás. Dentre outros materiais e métodos, destacamos a produção de um Conjunto Didático eminentemente goiano para subsidiar o processo de alfabetização de jovens e adultos. Trata-se de *Benedito e Jovelina*, um material baseado no sistema Paulo Freire, concebido pela equipe local do MEB-Goiás. Tomando como objeto de estudos esse impresso, problematizamos: como foi o processo de produção de *Benedito e Jovelina*? Quais as marcas da proposta de alfabetização de Paulo Freire nessa produção didática? Em quais aspectos a materialidade desse Conjunto Didático revela concepções inerentes para o processo de ensino de leitura e escrita dos camponeses goianos? O artigo tem por objetivo analisar o Conjunto Didático *Benedito e Jovelina*, compreendendo a sua história, as concepções de alfabetização presentes, a influência de Paulo Freire na educação de jovens e adultos em Goiás durante os anos sessenta, especialmente no limiar da ditadura militar de 1964.

Palavras-chave: *Benedito e Jovelina*; história da alfabetização em Goiás; Movimento de Educação de Base em Goiás.

Abstract: The experience of producing printed material for the Basic Education Movement (MEB) was a turning point in the literacy and post-literacy of rural workers in the state of Goiás. Among other materials and methods, we highlight the production of a Didactic Set eminently from Goiás to support the literacy process of youth and adults. These are *Benedito and Jovelina*, a material based on the Paulo Freire system, designed by the local MEB-Goiás team. This print is considered our object of study, raising the following questions: how was the production process of *Benedito and Jovelina*? What are the characteristics of Paulo Freire's literacy proposal in this didactic production? In what aspects does the materiality of this Didactic Set reveal about conceptions inherent to the teaching process of reading and writing by peasants in Goiás? The article aims to analyze the *Benedito and Jovelina* Didactic Set understanding its history, the literacy conceptions present, the influence of Paulo Freire in the education of youth and adults in Goiás during the sixties, especially at the threshold of the military dictatorship of 1964.

Key words: *Benedito e Jovelina*; history of literacy in Goiás; Basic Education Movement in Goias.

Historicamente, a alfabetização de jovens e adultos, em Goiás é um desafio no âmbito das políticas públicas educacionais. Ao considerarmos os dados estatísticos desse estado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), percebe-se que, em 2012, cerca de 7,2% da população, acima de 15 anos, era analfabeta, e em 2018 estimou-se o percentual de 6,2%, o que representa 337.882 pessoas. Embora haja um *decréscimo* nas taxas de analfabetismo, esse cenário, como bem registrou Freire (1981, p. 13), se refere a uma “das expressões concretas de uma realidade social injusta”. Os dados da PNAD também revelaram que os goianos analfabetos, na maioria, são mulheres, negros e pardos. Apesar de ser estratégia do Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025)¹ “[...] implementar ações de alfabetização de jovens e adultos, na expectativa de atender a população não alfabetizada do Estado de Goiás, com garantia de continuidade da escolarização básica”, deparamos com um *crescente* fechamento de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelos rincões do território goiano.

Na atual circunstância de um Estado de extrema direita no poder, mandatário de projetos autoritários, obscurantistas, que seguem na contramão da constituição da educação pública humanista, científica, laica, reflexiva e crítica, torna-se fundamental discutirmos sobre a educação popular. É uma das formas de resistir e lutar pela liberdade de expressão e

¹ Instituído pela Lei estadual n.º 18.969, de 22 de julho de 2015 (GOIÁS, 2015).

autonomia da população brasileira, a exemplo do que fizeram os movimentos de educação popular dos anos 1960, em especial o Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-Goiás), criado no ano de 1961.

Não temos o propósito, neste artigo, de analisar a trajetória do MEB-Goiás e o que esse Movimento representou na história da educação do estado, pretendemos apenas contextualizar a produção de um material didático eminentemente goiano, que para nós, dadas as diferentes razões que explicitaremos neste texto, é um marco na história da alfabetização, e da leitura, em Goiás do século XX. Trata-se de *Benedito e Jovelina*, um Conjunto Didático baseado no sistema Paulo Freire, que considerou as especificidades locais e foi elaborado pela equipe do MEB-Goiás nos anos de 1960.

Para Vidal, Abdala e Costa (2011, p. 119), “pensar um campo da história da alfabetização implica pensar as diferentes ocorrências históricas do fenômeno da alfabetização. Entre elas está o ensino da leitura e escrita para jovens e adultos”. Tal como Mortatti (2011, p. 8) assevera, a “alfabetização” passou “ao longo do século XX” a incluir o público jovem e adulto, visto que “ampliou-se a abrangência do fenômeno/termo/conceito”. Logo, tratar sobre a história da alfabetização de adultos, mais que uma temática de pesquisa, é uma oportunidade para um diálogo sobre questões prementes na formação de um povo e de um território. Como alertou Paulo Freire (2007), há uma relação entre educação e mudança social e toda ação educativa faz com que o sujeito descruze os braços, deixando de ser um simples espectador, e exige participação.

Se tomarmos como objeto de estudo a produção editorial escolar dirigida especificamente ao adulto, no decurso da história da educação do Brasil, notaremos que, diante da produção direcionada às crianças, é esparsa e menos avolumada². Pensar e elaborar materiais didáticos adequados ao público adulto é um movimento recente, visto que os mesmos materiais didáticos, seja em formato de livro de leitura ou cartilhas, destinados a alfabetizar crianças eram utilizados para ensinar leitura e escrita a pessoas adultas. As especificidades daqueles destinados ao público infantil, em especial a linguagem e ilustrações minimizadas, simplificadas, urbanas e infantilizadas, serviu, durante muito tempo, para ensinar as primeiras noções

2 Um exemplo dessa questão está no âmbito dos programas nacionais de distribuição de livros/materiais didáticos destinados aos jovens e adultos. Alguns momentos podem ser assinalados no contexto das políticas públicas educacionais do século XXI: apenas em 2007 foi criado um Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Em 2010 houve a publicação de um edital específico para a escolha e distribuição de livros e coleções didáticas para Educação de Jovens e Adultos, o PNLD EJA, criado pela Resolução n.º 51, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009). Entretanto, esse Programa teve uma duração curta, com lacunas e problemas de distribuição de obras, findando-se em 2017, quando o FNDE publicou o Informe 46/2017, alegando que devido às revisões “dos marcos legais da educação nacional com posterior necessidade de atualização dos livros didáticos”, não haveria distribuição de livros didáticos destinados ao público da EJA a partir de 2018 (BRASIL, FNDE, 2017).

de escrita e leitura para um público em outra fase de desenvolvimento.

Benedito e Jovelina é um material elaborado nos anos de 1960 a partir dos princípios freireanos para alfabetização de trabalhadores rurais goianos, no contexto da proposta das Escolas Radiofônicas. O Conjunto Didático, assim intitulado pela Equipe do MEB-Goiás, se diferenciava das convenções de materiais disponíveis no mercado naquele momento. Não se constituiu como uma cartilha de alfabetização, um livro de leitura ou um livro/caderno de atividades, também não foi resultado de uma autoria específica, mas sim de um grupo de educadoras/es e trabalhadores/as rurais, em um movimento coletivo de pesquisas, diagnósticos da realidade e experiências nas comunidades rurais goianas. Era formado pelos seguintes materiais: cartaz da gravura, ficha de reconhecimento, cartaz das famílias silábicas, cartaz da descoberta, fichas-resumo a serem utilizadas pelos educandos e o *Roteiro para o Monitor*³, o responsável pela aplicação do material junto aos trabalhadores do campo.

Ao propormos a análise do Conjunto Didático *Benedito e Jovelina*, objetivamos compreender sua história, concepções de alfabetização presentes, assim como os créditos de Paulo Freire na educação de jovens e adultos em Goiás durante os anos sessenta, especialmente no limiar da ditadura militar de 1964. Diante disso, problematizamos: como foi o processo de produção de *Benedito e Jovelina*? Quais as marcas da proposta de alfabetização de Paulo Freire nessa produção didática? Em quais aspectos a materialidade desse Conjunto Didático revela as concepções inerentes ao processo de ensino de leitura e escrita dos camponeses goianos?

Nosso desejo é que a análise feita das páginas de *Benedito e Jovelina* ultrapasse a dimensão da sua materialidade e nos encaminhe para uma reflexão sobre a insurgência e a resistência de um povo que, diante de poucas condições, atuou com resistência na educação popular, fazendo da leitura e da escrita um movimento essencial para o processo de criticidade, e emancipação, dos trabalhadores rurais de Goiás.

Conhecer, compreender, participar e intervir: a proposta do Movimento de Educação de Base (MEB)

O Movimento de Educação de Base (MEB), instituído e organizado em 1961, sob a responsabilidade do Episcopado Brasileiro, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), recebeu apoio financeiro e cessão de funcionários do poder público, no Governo Jânio Quadros, por

³ Tivemos acesso ao *Roteiro para o Monitor*, por meio do trabalho de Peixoto Filho (1985), que digitalizou uma cópia desse documento e disponibilizou nos anexos de sua dissertação de Mestrado. Esse documento tem 12 páginas, incluindo a capa.

meio de um convênio assinado entre a Igreja Católica e o Governo Federal, com vistas à alfabetização da população brasileira. O convênio liberou recursos e cooperação de trabalhos, especialmente os relativos à formação de pessoal e elaboração de programas radiofônicos. Conforme o Censo de 1960 (IBGE/PNAD), o índice de analfabetismo, acima de 15 anos, era de 39,6% perfazendo um total de quase dezesseis milhões de pessoas que, além de não ter o domínio do direito fundamental de ler e escrever, sequer podiam votar.

O decreto governamental n.º 50.370, de 21 de março de 1961 (BRASIL, 1961), previa que, de 1961 a 1965, a Igreja colocaria à disposição do Governo Federal as emissoras filiadas à Rede Nacional de Emissoras Católicas, a Renec da CNBB, para executar o programa de educação de base, no trabalho com 15.000 escolas no primeiro ano e aumentaria paulatinamente esse número nos anos subsequentes. De acordo com Rodrigues (2008), a CNBB aplicaria os recursos financeiros recebidos e mobilizaria voluntários para atuar nas escolas radiofônicas como monitores e líderes nas comunidades

O objetivo do MEB, segundo o seu regulamento era: “[...] ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, através de programas radiofônicos especiais com recepção organizada” (MEB, 1961, p. 01). Deveria proporcionar para o público:

[...] o mínimo de instrução que ele tem necessidade para melhorar seu modo de vida, higiene, produtividade e sua organização social, econômica, política. Eles devem compreender os problemas do meio onde vivem, ter ideia de seus direitos e deveres cívicos e individuais, e participar mais eficazmente no processo econômico e social da comunidade de onde fazem parte (MEB, 1962, p. 02).

Nota-se o paradigma do mínimo de instrução que deveria ser dispensada a essa população, perspectiva que ainda se faz presente quando se trata de educação para classes populares. No ano de 1962, Osmar Fávero e Maria de Lourdes Fávero divulgaram os objetivos do MEB nacional com algumas alterações:

1) Dar um mínimo de conhecimento teórico e prático a todos que não possuem educação ou tiveram uma educação deficiente, sem discriminação [...]; 2) Ajudar o homem a atingir a sua plenitude, como pessoa humana, através de uma educação integral; 3) Organizar e desenvolver as comunidades de base; 4) Despertar e preparar o homem para as responsabilidades no meio, levando-a a uma consciência crítica da realidade, para compreendê-la e transformá-la; 5) Despertar e fundamentar uma cultura popular (FÁVERO; FÁVERO, 1962, p. 01) .

Esses objetivos estavam em consonância com a concepção de educação de base da Unesco de humanismo integral que, segundo Maritain (1962), defendia a oferta mínima de educação para, com isso, as pessoas poderem compreender os problemas do meio, participando do processo econômico e social, desenvolvendo a solidariedade cultural e moral da humanidade.

Em sua fase inicial, o MEB assumia uma visão parcial de desenvolvimento, a-histórica, superficial e reduzida de realidade, pois, ao estabelecer uma relação direta entre educação de base e o nível de vida das populações, compreendia a educação de forma redentora, responsabilizando-a pela resolução dos problemas sociais do país. Destinar um mínimo de instrução e/ou de conhecimentos teórico-práticos aos trabalhadores já os excluía do acesso ao conhecimento, conflitando com o conhecimento máximo, destinado a outros públicos.

No entanto, ao longo de sua experiência, o MEB avaliou as propostas pedagógicas disponibilizadas de forma tradicional e, na medida em que a equipe participava de debates, seminários, parcerias com sindicatos, movimentos culturais populares, visitas às comunidades, contato com trabalhadores/as rurais e outros movimentos existentes no momento histórico (governo João Goulart), os saberes e as formas de ensinar se construíram coletivamente e próximas aos lugares de atuação.

Por uma pedagogia emancipatória, popular e transformadora: o Movimento de Educação de Base de Goiás (MEB-Goiás)

De acordo com a pesquisa de Castro (1992), na década de 1960 cerca de 70% da população do estado de Goiás vivia no meio rural. Nessa realidade, o MEB-Goiás teve seu início em 1961, tendo como referência as experiências das Escolas Radiofônicas de Aracaju e Natal. O bispo Dom Fernando Gomes dos Santos conheceu a experiência da região Nordeste e sugeriu que o estado de Goiás participasse do I Seminário de Educação de Base, em Aracaju, para conhecer as experiências e avaliar a possibilidade de criar um trabalho semelhante em Goiás. Maria Helena de Souza e Maria Isabel Ramos Jubé (Isa) foram para o Seminário.

Em entrevista concedida em 2006, Isa reconheceu a proposta da Escola Radiofônica como essencial, pois tratava-se de um trabalho com motivação religiosa, com vistas a mudar o rumo da história, conforme registrou Rodrigues (2008). A articulação do MEB-Goiás foi sendo construída, por meio de encontros e formação, denominados na época de treinamento. Dom Fernando preservou o desejo de criar um sistema de Escola Radiofônica na Arquidiocese de Goiânia, sob o argumento de proporcionar à população do

meio rural o acesso à cultura universal, registrado da seguinte forma: “[...] Você já imaginou lá no fundo do sertão, o sertanejozinho, lá no ranchinho dele, e de repente a gente explicar para ele quem foi Beethoven e ele ouvir a Nona Sinfonia...” (PEIXOTO FILHO, 1985, p. 55).

Em março de 1961, segundo a Revista da Arquidiocese (1961), em uma aula inaugural, foi lançado o Sistema Educativo Tele-Radiofônico de Goiás – Setergo – que, passou a compor a Rede de Escolas Radiofônicas sob a coordenação nacional do MEB, denominando-se MEB-Goiás. O Decreto do Governo Federal, assinado em 21 de março de 1961 (BRASIL, 1961), possibilitou recursos para treinamento da Equipe Central do Setergo, que compôs a equipe estadual de supervisores. Sobre ela, Rodrigues (2008) afirmou que foi constituída por:

funcionários públicos e pessoas advindas de universidades, coordenada, inicialmente, por Maria Helena de Souza, que já havia sido escolhida por D. Fernando Gomes dos Santos. A Gaudência assumiu a parte administrativa. Nas palavras de Isa (entrevista, 17/08/2006): “[...] dentro das informações do pessoal que batalhava mais na Igreja [...], ele [D. Fernando] reuniu a primeira equipe” (RODRIGUES, 2008, p. 159).

Com as visitas a campo e os estudos realizados, a equipe do MEB começou a fazer uso dos dados da realidade dos trabalhadores rurais, principalmente a partir do final de 1962 e início de 1963. Com o I Encontro Nacional de Supervisores, ocorrido em 1962, bem como o ingresso de novas pessoas na Equipe do MEB-Goiás, sua concepção, valores e práticas se alteraram significativamente, passando a ter por base o pensamento de Paulo Freire e sua perspectiva de pedagogia emancipatória, popular. Essa forma de educar, tanto para educadores/as como para trabalhadores/as, transformou ambos, pois passou a construir conhecimentos e formação de consciências críticas, capazes de transformar o mundo em que viviam.

Com essa nova perspectiva, a partir de 1962 o programa de treinamento de equipes e a forma de organizá-lo foram revistos por Vera Jaccoud⁴, passando a focar no que era básico para todos e a realidade social: investiu-se na conscientização, mobilização e organização, fazendo a ponte com o que estava posto pelos movimentos mais avançados da Igreja, do sindicalismo rural, da educação e da cultura popular. No MEB Nacional e no MEB-Goiás, houve uma mudança radical, da qual participaram as coordenadoras de Goiás, as professoras, as supervisoras, monitores/as populares e alunos/as.

No início de 1963, parte da equipe de leigos que compunha o MEB-Goiás

4 Vera Jaccoud atuou como Coordenadora da Equipe Técnica Nacional do MEB, no Rio de Janeiro.

era de militantes da Juventude Universitária Católica (JUC), com experiência em atividades de educação e cultura popular desenvolvidas nos espaços do movimento estudantil. O MEB-Goiás atuava com aulas radiofônicas transmitidas pela Rádio Difusora de Goiânia. Nesse período, o rádio, em si mesmo, exercia verdadeiro fascínio como meio de comunicação na área rural e desempenhou um papel social relevante no processo educativo de trabalhadores/as locais. Esse instrumento foi recriado pela equipe do MEB-Goiás, incluindo outros recursos metodológicos, como peças de teatro, músicas, crônicas, mensagens, avisos, recados, convites, cantorias das Folias de Santos Reis etc.

O MEB-Goiás iniciou seu trabalho valendo-se da realidade, estabelecendo contato direto com a comunidade e discutindo, criticamente, os problemas locais. Seus valores, visão de mundo, conceitos e práticas foram pautados na educação de base da Unesco. A perspectiva culturalista de educação era muito presente, em especial na educação de adultos (EDA), à época: o processo de ensino de conhecimentos sistematizados era organizado na ótica da classe dominante e apropriado por “alguns mais capazes” econômica e intelectualmente, como dádiva às pessoas analfabetas, e não como um direito de acesso de todos aos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Contudo, a educação de adultos nesse período passou a questionar essa perspectiva de mão única, fomentando então um processo de ensino e aprendizagem de mão dupla, no qual professores/as, supervisores/as, educadores/as populares e educandos/as ensinavam e aprendiam.

Benedito e Jovelina: a vivacidade da invenção e da reinvenção no ensinar e aprender

Na história da educação brasileira, a produção de materiais para ensinar leitura e escrita, assim como para outras ordens educativas, sofreu influências externas durante um longo tempo. Muitos livros escolares eram cópias de outros países, inseridos em realidades distantes, desarticulados do chão nacional. Quando se nacionalizavam as obras, as traduções eram feitas adequando-se a determinadas regiões, como a Sudeste e Sul, em um país com extensão territorial grande e distinta, cujas particularidades regionais eram desconsideradas em favor do que se julgava moderno e avançado no Brasil.

Além desses aspectos, havia o problema, que já foi mencionado, de as obras serem formuladas para crianças e improvisadas para uso de pessoas adultas. Foi o caso da *Coleção Brasília* da autora Daisy Brésica, uma série graduada de cinco livros de leitura para a infância, publicada no ano de 1960, pela Livraria Francisco Alves, que circulou até o final dos anos setenta. De acordo com Andreotti (2010), a proposta da cartilha

[...] parte da palavra para decompô-la em sílabas, concepção do método analítico de alfabetização. No entanto, indica como analítico-sintético o utilizado em sua cartilha, prática comum na multiplicidade de métodos aplicados no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A autora nomeou a Coleção de *Brasília* para homenagear a capital federal recém-inaugurada, reconhecendo esse feito como um dos maiores acontecimentos no Brasil, conforme registrou Santos (1962). As capas dos livros seriados se alteravam conforme a graduação, no entanto nota-se a presença de crianças uniformizadas sorridentes com materiais escolares, pilares brancos do Palácio da Alvorada, além de outras imagens. O conteúdo se vale de textos em formato de fábulas, contos, poesias, com foco na “moral da história”, reforçando valores, ou ações que ressaltam a bondade, inteligência, honestidade, sinceridade, patriotismo, confrontando maniqueísmos como verdade x mentira, preguiça x trabalho, além de combater duramente o egoísmo, a gula, desonestidade e outros comportamentos próprios da infância.

De cunho cristão, Bréscia (1962) orientava os/as leitores/as a aceitar o mundo como “Deus o fez” e apresentava, após cada lição, exercícios de interpretação. Apesar de o nome reportar à capital do Brasil, não tocava na realidade do Distrito Federal, Brasília, nem de seu vizinho Goiás, o que contribuía por afastar alguns alunos adultos do processo educativo, pois alegavam que a escola era atrasada, não viam sentido no material utilizado, visto que o livro de leitura retratava situações de forma infantilizada, desconsiderando o cotidiano de pessoas adultas.

Freire era um crítico aos métodos de alfabetização esvaziados de sentido e mantidos pela artificialidade de uma língua apreendida em frases fictícias, contidas nas cartilhas e materiais de apoio. Brandão (1991, p. 9) elucidou que, segundo Freire, “[...] a cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém”. Sua perspectiva baseava-se numa “alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura” (FREIRE, 1979, p. 22).

Antes do golpe militar de 1964, já havia movimentos proporcionados pelo MEB Nacional que debatiam a necessidade de elaborar material próprio para alfabetização de adultos. O Centro Popular de Cultura (CPC), organização associada à União Nacional de Estudantes (UNE), no início de 1963, se ocupou de produzir livros de leitura para alfabetizar esse público em alguns estados do Brasil. Com o Golpe Militar de 1964, as ideias freireanas foram

duramente combatidas e julgadas subversivas, ameaçadoras e perigosas, causando a revogação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA)⁵. Acusaram Paulo Freire de disseminador do comunismo e atacavam “[...] o movimento de democratização da cultura, no qual percebiam o germe da rebelião, baseando-se em que uma pedagogia da liberdade é, por si, fonte de rebeldia” (FREIRE, 1979 p. 11). Entretanto, as ideias de Freire, já difundidas pelo país, e fora dele, vislumbravam, conforme Nita Freire (2019, p. 10), “uma sociedade autenticamente democrática”

A criação do material de alfabetização *Benedito e Jovelina*, proposto pelo MEB-Goiás no segundo semestre de 1964, é um exemplo disso. Seja pela sua gênese em torno da proposta de alfabetização de Freire, quanto por ser uma produção didática de educação popular no contexto de um país que naquele momento estava, como salientou Safatle (2012), “à sombra da ditadura”.

Por isso, a concepção pedagógica ou o sistema de alfabetização pensado por Paulo Freire, intitulado por Brandão (1991) como Método Paulo Freire⁶, assenta-se numa compreensão dialógica do ato educativo e também na realidade local dos alfabetizandos. A primeira etapa do “método” foi nomeada por Paulo Freire de diferentes formas em suas obras: “levantamento do universo vocabular” (em *Educação como Prática da Liberdade*), ‘descoberta do universo vocabular’ (em *Conscientização*), ‘pesquisa do universo vocabular’ (em *Conscientização e Alfabetização*), ‘investigação do universo temático’ (em *Pedagogia do Oprimido*)” (BRANDÃO, 1991, p. 11). Trata-se do momento em que o alfabetizador tomará nota de palavras, expressões, termos comuns e pertencentes à comunidade dos alfabetizandos. O mesmo autor acrescenta que é uma etapa de habitar o cotidiano dos trabalhadores e valer-se de “caderno de campo na mão, olhos e ouvidos atentos, se possível (se adequado) gravador em punho...” para registrar o universo vocabular de onde advirá o tema gerador ou palavra geradora.

Para elaborar o Conjunto Didático *Benedito e Jovelina*, foi preciso realizar e vivenciar pesquisas, elaborar um diagnóstico da realidade local dos temas e problemas, nas comunidades rurais goianas, processo que, vale a pena ressaltar, compunha desde 1963 as atividades do MEB. Manteve-se um permanente diálogo, observação e coleta de dados, contando com o apoio, parceria e avaliação dos monitores do MEB-Goiás. Em entrevista concedida em 2006 para o trabalho de Rodrigues (2008), Alda Maria Borges Cunha, que atuou na Equipe Central, ressaltou:

5 Foi instituído pelo Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964 (BRASIL, 1964), o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), com o uso do sistema Paulo Freire, vinculado Ministério da Educação e Cultura.

6 Segundo Maciel (2014, p. 276), “ainda que a referência mais conhecida seja Método Paulo Freire, este autor jamais criou um método de alfabetização. Proposta é um termo mais adequado aos fundamentos defendidos pelo educador brasileiro Paulo Freire”.

A pesquisa diagnóstica do universo vocabular para elaboração do *Benedito e Jovelina* foi realizada via supervisão, encontros, treinamentos dos monitores. Os monitores tinham espaço de falas nesses encontros, [...] muitas falas foram recolhidas [...] as experiências, as vivências, as condições objetivas de vida, dos [...] alunos, da própria comunidade, em que essa escola se enraizava. [...] Nós tivemos a preocupação de fazer isso dentro de uma metodologia [...] que Paulo Freire sugeria que se fizesse (CUNHA, 2006 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 277).

Considerou-se a recorrência dos problemas/temas, se eram comuns nas várias comunidades pesquisadas (densidade pragmática de sentido); se favoreciam uma análise crítica da realidade e uma intervenção sobre ela (critério político) e, também, considerou-se a riqueza fonêmica e as dificuldades fonéticas da língua portuguesa, o que, para Rodrigues (2008, p. 278), trata da seleção das palavras e temas geradores, “que traziam os núcleos programáticos, as unidades de aprendizagem integradas aos temas sugeridos pelo povo na investigação temática”.

Assim, levantaram as palavras e os temas geradores norteadores do trabalho: a vida do trabalhador no campo, sua realidade de moradia, condições de vida, produção no meio rural. Isso incluía, segundo Rodrigues (2008) e Peixoto Filho (1985), os instrumentos de trabalho, preparo do solo desde a derrubada da mata, limpeza do terreno e o arado, o plantio, a limpeza das ervas daninhas, colheita, armazenamento, escoamento da produção e a comercialização/venda, beneficiamento (se isso cobria ou não suas despesas). Nesse movimento, o Conjunto Didático se constituiu a partir da realidade local e do processo produtivo vivenciados por trabalhadores/as rurais goianos. Para Cunha (1970), a equipe de professores introduziu ainda outros temas necessários àquela comunidade, respeitando-se a temática do povo, que, depois de sistematizada e ampliada, era devolvida como um problema desafiador.

A segunda etapa na proposta de alfabetização de Paulo Freire é a de selecionar, dentro da pesquisa do universo vocabular, as palavras, ou temas geradores, que contribuiriam para alfabetizar adultos, levando em consideração não somente aspectos linguísticos, como também culturais, históricos, sociais, antropológicos e políticos. Brandão (1991, p. 20) esclarece: “as palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão de mundo”.

Em Goiás, monitores/as e trabalhadores/as, participaram, desde o levantamento dos temas, como na devolutiva da seleção das palavras/temas geradores, da avaliação da produção do material didático a ser utilizado (palavras/temas geradores, sentidos, imagens). O retorno, e debate, em

torno dos temas eram analisados em cursos de formação e nos Encontros na Comunidade. Grupos de monitores/as e alunas/os debatiam se os temas eram adequados, se os desenhos/imagens nos cartazes e nas folhas que seriam mimeografadas traduziam as palavras e temas geradores do cotidiano que seriam utilizados em consonância com cada momento do processo produtivo, no material de subsídio no trabalho em sala e na comunidade. Nesse processo, em um momento de retorno, o grupo de trabalhadores/as, ao ver a imagem que se referia a um atilho de milho, indagou o que era aquele “monte de peixes”. Diante disso, a imagem foi refeita e melhor identificada.

Foram escolhidas as palavras consideradas pela Equipe como grávidas de sentido e significado, relacionados às questões da vida, do trabalho, do cotidiano existencial dos trabalhadores rurais daquele contexto. São elas: Benedito, Jovelina, mata, fogo, sapato, casa, enxada, roçado, bicicleta, trabalho, bezerro, máquina, safra, armazém, assinatura, produção, farinha e estrada. De acordo com Alda Cunha, os nomes Benedito e Jovelina foram escolhidos porque a Equipe julgou que “um conjunto maior de sílabas daria margem a textos mais densos, a textos que davam maior possibilidade de serem lidos, debatidos e discutidos” (CUNHA, 2006 *apud* RODRIGUES, 2008).

Brandão (1991, p. 17), citando o Conjunto Didático *Benedito e Jovelina* em sua obra, explica que a escolha por esses nomes se justificou porque trata-se de nomes que “[...] são comuns em Goiás e sugerem a possibilidade de se imaginar um casal de ‘povo da roça’, uma família”. O mesmo autor ressaltou que no processo de alfabetização “[...] poderia ser construída uma história, ou uma sequência de ‘causos’ que, sendo de uns ‘Benedito-e-Jovelina’ poderiam ser de quaisquer outros, as gentes vivas de cada lugar; viventes reais de referência”.

A partir da escolha das palavras geradoras, a próxima etapa foi de debates sobre o próprio conceito de cultura dos alfabetizando, (re)criando o que Freire (1979, p. 22) também compreende como “situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha”, apontando que “estas são as situações locais que abrem perspectivas para a análise de problemas nacionais e regionais”. Nessa fase, segundo Freire, as palavras geradoras são “ordenadas conforme o grau de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora pode englobar a situação completa ou referir-se somente a um dos elementos da situação”. Rodrigues (2008, p. 280) advoga que a ordem das palavras do Conjunto Didático aqui analisado “seguia de perto a sequência de um ciclo produtivo do trabalho agrícola em Goiás, retratando a história de vida de uma família camponesa”.

Após a produção do Conjunto Didático, no decorrer de 1965, Alda Cunha esclareceu que o material foi apresentado à Equipe Nacional do MEB, no Rio de Janeiro:

Vou levando todo o material que a gente redigiu, e a proposta de se fazer cartazes em gráfica, para uso dos monitores em todas as escolas. Sou praticamente ‘sabatizada’ pela Equipe Nacional: Luis Eduardo Wanderley, Osmar Fávero, Carlos Brandão, Vera Jaccoud, a equipe toda. Muitas questões foram levantadas: ‘porque dois cartazes tão semelhantes? isso vai aumentar o preço do material’. Explico a função didática do cartaz das famílias fonêmicas extraídas do nome Benedito e do outro cartaz, que contendo as sílabas, não eram mais para serem apropriadas pelo grupo (função do cartaz anterior) mas, para criar novas palavras: era o cartaz da descoberta. O conjunto didático é avaliado e aprovado, sendo feitos os cartazes em número suficiente pra distribuir pra todos os monitores nas escolas (CUNHA, 2006 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 281-282).

As matrizes dos cartazes⁷ do *Benedito e Jovelina* ficaram prontas em dezembro de 1965 e, após o curso de formação de monitores, em 1966, eles foram utilizados nas Escolas Radiofônicas. Eram trabalhados pelo monitor em consonância com o calendário de produção agrícola da comunidade. As folhas eram entregues uma a uma, diferenciando-se de cartilhas entregues no início de cada ano. Cada aluno/a compunha seu Conjunto Benedito e Jovelina, com todas as “lições” reunidas.

Inicialmente, se discutia sobre a imagem da palavra geradora, analisando sua representação, abordando os problemas envolvidos, as questões locais e a valorização da cultura, tanto a específica da comunidade quanto a mais ampla (regional, nacional e internacional). A palavra geradora era apresentada de forma completa, lendo-a, o que facilitava a sua aprendizagem significativa, com a compreensão e memorização da leitura realizada e a análise crítica da realidade social em que a comunidade estava inserida, bem como se buscavam os vários significados no seu campo semântico.

E aqui era central o foco no homem como sujeito da história, que pelo trabalho faz cultura e transforma a realidade. E nesse processo de discussão era fundamental o papel de dinamizador (tanto do/a locutor/a, quanto do/a monitor/a), que não conduziam o debate, mas favoreciam que ele ocorresse, problematizando a palavra e tudo que ela lembrava e envolvia (p. ex. O que é que vemos aqui?, O que ela envolve? E agora? Sempre foi assim? Em todos os lugares? Poderia ser diferente? Como? Etc.). Portanto, trabalhava-se a(s) questão(ões) que a imagem e a palavra geradora desafiava(m) a pensar (RODRIGUES, 2008, p. 283).

A palavra, dividida em sílabas, apresentava suas famílias logo abaixo. Só então era apresentado outro cartaz com o conjunto das famílias silábicas

7 Sobre a materialidade desse instrumento de ensino, veremos no próximo item.

divididas em sílabas, compondo o cartaz gerador, que possibilitava a criação de novas palavras, frases e textos a partir da composição das sílabas ali apresentadas, o que favorecia a criação/escrita de novas palavras, frases e textos significativos para aquela comunidade, facilitando assim sua aprendizagem e memorização.

Após a exploração dos cartazes/fichas (cartaz da gravura, ficha de reconhecimento, cartaz das famílias, cartaz das descobertas), conforme consta no *Roteiro para o Monitor*, era entregue a ficha-resumo aos alunos. Ficha que, segundo o *Roteiro para o Monitor* (MEB-Goiás, p. 2), “[...] contém cada palavra acompanhada de sua gravura, suas famílias, desdobradas e, ainda, exercícios que vão reforçar a aprendizagem”. As fichas eram distribuídas pelo Monitor, a partir das orientações indicadas pelo programa no rádio.

O Conjunto Didático *Benedito e Jovelina* representa a materialidade da proposta de alfabetização baseada nos princípios freireanos, concretizada a partir da realidade camponesa goiana. Embora a palavra geradora, enquanto unidade linguística/item lexical, auxilie na organização e na sistematização do processo de alfabetização, ela não é o princípio gerador da proposta. O princípio está na tomada de consciência do aluno sobre sua realidade, sobre si e sobre os outros. A palavra ou a imagem motivava uma discussão mais ampla. A alfabetização, para Freire, “é a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir”. O autor acrescenta que o homem reflete sobre sua posição no mundo, sobre o próprio mundo, seu trabalho etc. Ele faz uma “reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem para ser dele mesmo”. A palavra, portanto, é “compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido” (FREIRE, 1978, p. 142-143).

Rojo (2010, p. 23) elucida que essa “definição de alfabetização de Paulo Freire, muito mais ampla, é singular e se aproxima hoje muito mais do conceito de letramento que do de alfabetização ou alfabetismo”. Compreendemos, dessa forma, que as práticas com o Conjunto Didático elaborado pelo MEB-Goiás, ainda que se aproximem de aspectos dos métodos de palavração e do silábico, se sustentam por bases políticas, culturais, sociais e antropológicas em todas as etapas do ensino de leitura e escrita, o que é próprio da concepção pedagógica freireana. “Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização” (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 43).

Contudo, esse material didático, apesar de possibilitar um trabalho rico e inovador do sistema Paulo Freire, teve seu processo cerceado no

período subsequente (1965, 1966 e 1967), pois cada vez mais os programas radiofônicos estavam sendo impedidos de um processo de reflexão crítica, já que estavam sendo gravados pelos militares dos órgãos de repressão, pessoas da Equipe Central respondiam a inquéritos policiais militares (IPMs), exigindo-se que houvesse durante as aulas radiofônicas uma cortina musical maior.

Com as exigências advindas do governo federal, o MEB Nacional elaborou um novo programa, retomando o que havia previsto no início de sua implantação. Diante disso, em dezembro de 1966, no dia do monitor, o MEB-Goiás reuniu os monitores e, como ato de coerência, encerraram suas atividades. Vale destacar que membros do MEB-Goiás – professoras locutoras, monitores e líderes –, em função do trabalho desenvolvido, sofreram duras, e contínuas, perseguições promovidas pela ditadura militar. No Estado ditatorial, foram exilados, torturados e presos, na tentativa de conter, ou desmantelar a proposta desse Movimento.

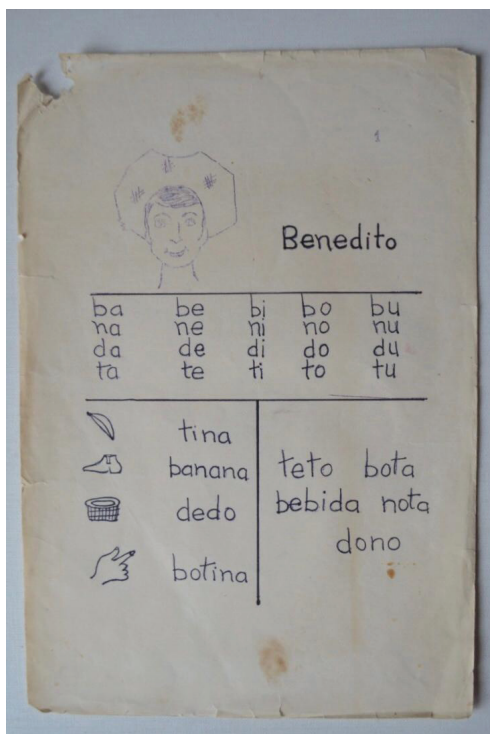
A cultura material dos cartazes: artefato de história e memória

Ao tomar contato com a materialidade dos cartazes que compõem esse recurso de ensino, produzido, e utilizado, há mais de meio século, não há como permanecer indiferente. As trinta folhas de papéis são plenas de usos das subjetividades, no entanto indicam o valor inesgotável de um documento construído coletivamente e utilizado para ensinar em um contexto de educação popular e social. Trata-se de um instrumento essencial para problematizar contextos escolares e sociais nos anos sessenta.

As páginas de papel, em formato A4 (30x21), compõem a sequência de cartazes, trabalhados um a um, sem tempo estipulado, como era comum no uso de cartilhas. O não uso do projetor de slides, já utilizado em outros espaços, justifica-se pela ausência de energia elétrica nas pequenas propriedades rurais em Goiás.

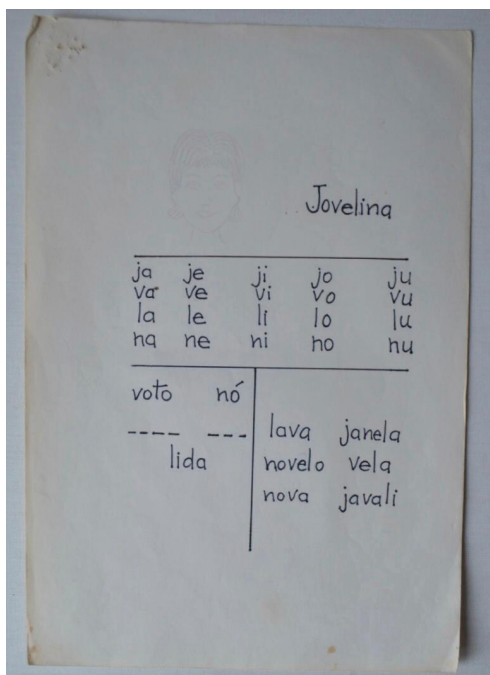
Para analisar a materialidade dos cartazes, tivemos o privilégio de manusear um exemplar original dos anos sessenta, gentilmente emprestado pela Professora Alda Maria Borges Cunha, uma das integrantes do MEB-Goiás, que atuou junto à alfabetização de trabalhadores/as rurais e fez parte da equipe que produziu esse material. Com conteúdos e ilustrações distribuídas em trinta (30) páginas, o exemplar foi feito em um mimeógrafo a álcool e, possivelmente, com o uso (ou tempo), as linhas foram se apagando, motivo pelo qual as palavras, sílabas e desenhos (parte inferior), foram reforçados com caneta preta, para melhor visualização.

Figura 1 - “Benedito”



Fonte: MEB-GOIÁS, 1964, p. 1. Acervo pessoal de Alda Maria Borges Cunha.

Figura 2 - “Jovelina”



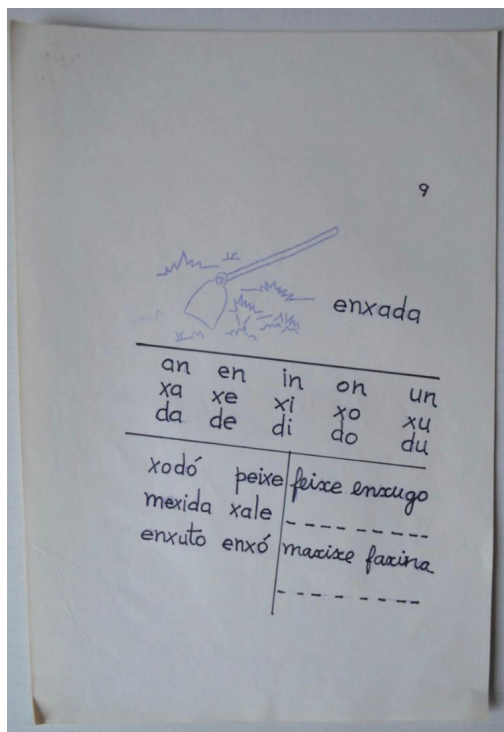
Fonte: MEB-GOIÁS, 1964, p. 2. Acervo pessoal de Alda Maria Borges Cunha.

Como é possível perceber nas duas primeiras imagens do cartaz gerador, há uma estrutura, de cima para baixo, primorosamente, organizada. As imagens, à esquerda, dos personagens, não reforçadas pela tinta, por isso se encontram apagadas (possivelmente para não desconfigurar a ilustração), anunciam, juntamente com os nomes, o primeiro contato com o cartaz. Apresenta-se primeiramente, com letras bastão desenhadas cuidadosamente, a palavra geradora completa e, em seguida, logo abaixo, o conjunto das famílias em sílabas, que vão gerar as palavras.

Separados por riscos feitos com régua, as sílabas, presentes nos nomes, são colocadas em quatro sequências horizontais, para serem visualizadas e provocarem a escrita de novas palavras, derivadas das sílabas, que estão abaixo, novamente separadas por um traço (horizontal e vertical). Nota-se a prática comum em materiais didáticos de alfabetização, ou seja, o desafio da leitura e da escrita sendo progressivamente complexificado: o primeiro cartaz fornece as palavras oriundas, já no segundo há pontilhados para ser completados com as palavras descobertas.

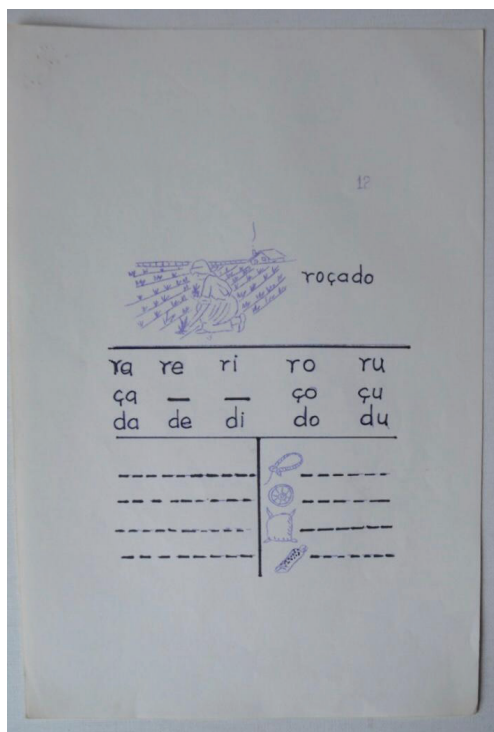
Palavras como: bota, botina, teto, lida, vela e voto, inseridas juntamente com outras que integram o cotidiano de adultos, indicam a proximidade com a proposta do MEB. A educação pela vivência, em formato crítico, é contínua nesse material, não há estranhamento nas palavras geradoras, tampouco há infantilização, pois tudo foi pensado para um público trabalhador do campo.

Figura 3 - “enxada”



Fonte: MEB-GOIÁS, 1964, p. 9. Acervo pessoal de Alda Maria Borges Cunha.

Figura 4 – “roçado”



Fonte: MEB-GOÍÁS, 1964, p. 12. Acervo pessoal de Alda Maria Borges Cunha.

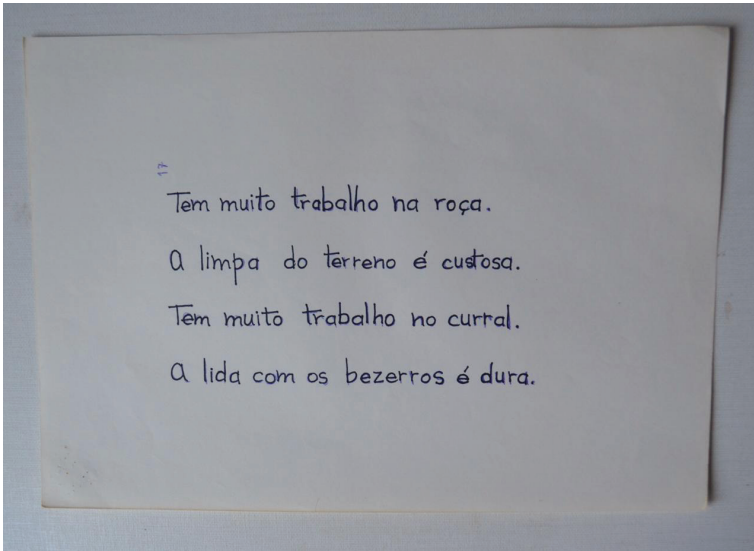
À guisa de exemplo, tomamos os cartazes que privilegiam, em sequência, o uso das palavras geradoras, a enxada, que propicia o roçado. Nesse processo, aumentado o grau de exigência, os cartazes diferem entre si, o número de pontilhados demanda a formação de mais palavras, no entanto as ilustrações da página 12 auxiliam no processo com imagens de objetos de uso doméstico e de trabalho.

Nesse aspecto, ainda que não seja possível, neste texto, analisar as imagens que ilustram os cartazes, é perceptível o quanto elas falam de um lugar visto pelos olhos de quem as enxerga em seus lugares de vida. O chapéu de palha de Benedito, os cabelos curtos de Jovelina, o fogo na mata que correspondia à coivara (prática tão indígena), o sapato confrontando com os pés descalços (próximo à roda de fiar), a enxada solta na mata (indicando trabalho), a chuva caindo na plantação, o roçado, também, sendo cultivado por mãos femininas, o trabalho com o gado, a máquina que representa a tecnologia desejada, a safra, o guardar dos produtos, a produção, a estrada e a venda dos produtos na feira, assim como outras, orientam as vistas para a leitura.

Não há recursos de cores que se sobrepõem iluminando o leitor no decifrar das letras e palavras, assim como não há pinheiros, nozes, maçãs, neve, imagens importadas comuns em materiais dessa natureza, ou imagens deslocadas, como a de um bebê que baba. Os objetos representados por ilustrações simples, mas não simplistas, estão na vida diária de cada pessoa que estava sendo alfabetizada, pois em

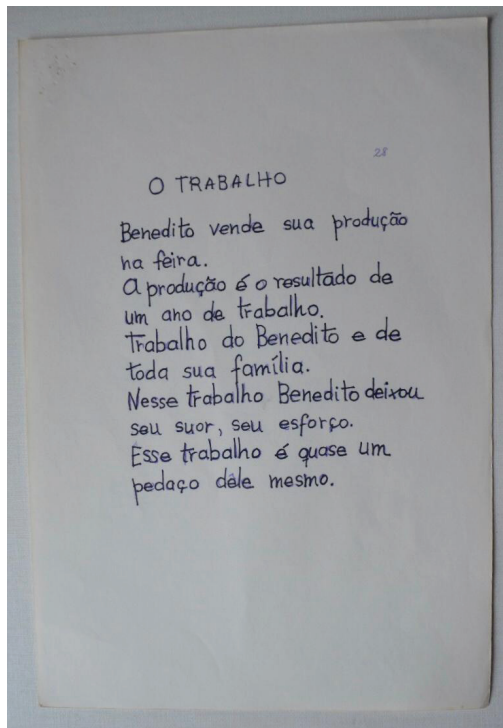
algum lugar havia botina, vela, adubo, botija, ovos, carroça, farinha, feira etc. Ilustram, sem qualquer romantismo, ou ingenuidade, a vida de quem trabalha no espaço rural, a vida de Benedito e Jovelina em uma labuta incessante, de sobrevivência.

Figura 5 – “Tem muito trabalho na roça [...]”



Fonte: MEB-GOIÁS, 1964, p. 17. Acervo pessoal de Alda Maria Borges Cunha.

Figura 6 – “O trabalho”



Fonte: MEB-GOIÁS, 1964, p. 28. Acervo pessoal de Alda Maria Borges Cunha.

Os cartazes acima, em formato de texto, sem imagens, pressupõem certo domínio da escrita e da leitura a partir do trabalho já desenvolvido. Um trabalho não separado do suor e do esforço empreendido. Uma parte de cada vida de quem fazia uso da terra para viver, não para especular, nem para lucrar explorando mão de obra de outros. Tem muito trabalho na roça, pois aqui o campo não é idílico, a paisagem não é de pureza e relaxamento, como é para a classe rica. É de lavradores que cuidam da terra para seu sustento.

Ao manusear os cartazes, ainda que não representem artefatos rotineiros no campo tradicional da escola, nota-se o guardar de cada tempo de aprendizagem na proposta construída pelo MEB. Passar as páginas soltas e marcadas pelo grampo solto nos faz atentar para algo que caracterizava, e ainda caracteriza, a complexidade do aprendizado. No início, uma suposta lentidão que anunciava o princípio do aprender; nas páginas seguintes, o acréscimo de conteúdo, a subtração de imagens, o aumento de frases e o possível, e desejado, domínio da leitura e da escrita.

Semelhante ao processo de preparar a terra, arar, semear, esperar a chuva, limpar os empecilhos, colher, transportar, vender e comprar – no custo limitado – o que precisa para seguir na lida, aprender a ler e escrever com esse material correspondia a inúmeros e variados movimentos, pois não estava confinado a métodos tradicionais, extrapolava qualquer formato quadrado, era circular, possivelmente conflituoso e contraditório, pois não se fazia como um manual fechado, permitia aprender pensando as cercas e os cercos das imposições sociais.

Considerações finais

*“Benedito vive”
“Jovelina vive”
(MEB-GOÍÁS, 1964, p. 18)*

Benedito e Jovelina estão vivos nas páginas da história da educação goiana e brasileira, pois, ainda que se trate de personagens fictícios, o casal rural foi responsável por um largo, e relevante, processo de ensino e aprendizagem de pessoas adultas, que envolveu trocas de conhecimento escolar, assim como de consciência de classe. Eles aparecem ao longo dos cartazes, trazendo palavras que derivam de seus nomes próprios. Palavras que, quando problematizadas, sopraram algo que antes, possivelmente, não era percebido, mas que faria diferença na vida de quem trabalhava na terra e não tinha em sua história o direito de saber ler e escrever de forma digna e justa. Benedito e Jovelina vivem na cultura material desse documento, fonte de estudos e pesquisas na história da educação regional e nacional.

Ainda que o processo de educação do Movimento de Educação de Base de Goiás tenha durado um curto tempo na história da educação, é preciso reconhecer seu papel, incontestavelmente revolucionário, na elaboração de uma forma de ensinar pessoas adultas do chão rural, invisibilizadas no processo escolar tradicional. O MEB, como afirmou Fávero (2006), construiu uma pedagogia original de participação popular, portanto esse material deve ser visto no interior desse processo histórico. A ausência de materiais educativos que contemplassem o ensinar a ler e escrever na fase adulta, não ignorando o atraso que tem significados políticos e sociais, era urgente e necessário, não havia mais tempo para adiar.

Pensar no tempo que exigia com urgência um material que facilitasse o processo de alfabetização moveu esse grupo de pessoas comprometidas com o direito ao conhecimento por parte de gente adulta que trabalhava distante das cidades e de escolas urbanas. No mimeógrafo a álcool, as mãos manchadas pelo estêncil, ou carbono, giravam a manivela, criando um material único. Os cartazes com folhas mais firmes que as do presente nos transportaram para um lugar no qual elas eram distribuídas, ao som do programa no rádio, tomadas por mãos cansadas, que refletiam a dureza do trabalho rural.

Cada página representava histórias de aprendizagens, acompanhando o ciclo produtivo do trabalho rural, que, tomando as especificidades regionais, poderia ser a vivência de uma família de trabalhadores em Goiás, ou outro lugar rural do Brasil. Ou seja, o papel, ainda que fosse um objeto caro, foi utilizado para constituir um material de ensino distante das cartilhas da época e próximo da realidade de quem o produziu, pois não veio formatado por uma editora, não veio pronto, tudo foi construído para enfrentar o desafio da alfabetização de adultos com argumentos que diziam respeito àquele lugar e pessoas.

A circulação, e apropriação desse material, assim como outras lacunas não contempladas neste texto, merecem ser investigadas com o tempo e dedicação que a proposta exige. Parece estranho constatar que o Conjunto Didático *Benedito e Jovelina* ainda não foi objeto de dissertação, tese ou outra pesquisa que pudesse visibilizar, cientificamente, a trajetória de sua produção e os lugares que ocupou. A despeito desse espaço vago na história da educação, que certamente será preenchido, o que podemos concluir é que a vivacidade de *Benedito e Jovelina* iluminou, feito lamparinas e lampiões, o conhecimento que já existia, lançando clarões de descobertas, indagações, confrontos, afirmações, dúvidas, proximidades, politização e, naturalmente, reações de poderosos na tentativa de reter o direito de aprender dos trabalhadores/as rurais em Goiás.

Se eles/as aprendessem a ler na companhia de *Ivo viu a uva*, talvez isso não causasse tanta fúria a ponto de os algozes da ditadura militar elegerem, como alvo, integrantes do MEB, de perseguirem, prenderem, torturarem,

exilarem e tentarem apagar a proposta. Na contramão de uma aprendizagem conformadora, o MEB-Goiás investiu na perspectiva popular, política, libertadora, emancipatória, na qual Divino não viu a uva, ele aprendeu a assinar seu nome para votar, para exercer um direito, antes negado. Junto com Divino, Benedito, Jovelina, outros homens e mulheres aprenderam a olhar a sua volta e ler a sociedade por meio das palavras geradoras freireanas. Uma leitura plena de significados para a luta de classes.

Consideração: agradecemos, imensamente, à Professora Alda Maria Borges Cunha pelo cuidado de fornecer informações sobre o processo de construção desse recurso didático, assim como pelo empréstimo de um exemplar do material.

Referências

ANDREOTTI, Azilde *Série graduada "Brasília"*. 2010. Acervo Digital da Biblioteca Infanto-juvenil Monteiro Lobato. Disponível em: <<http://acervohistoricodolivroscolar.blogspot.com/2010/>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire?* São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. *Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961*. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

BRASIL. *Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964*. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2019.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Informe 46/2017. Livros Didáticos destinados à EJA*. Novembro de 2017. Disponível em: <<https://www.fn-de.gov.br/>>. Acesso em: 10 janeiro de 2019.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Resolução n.º 51, de 16 de setembro de 2009*. Dispõe sobre o programa do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10026-resolucao-512009secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 janeiro de 2019.

BRÉSCIA, Dayse. *Brasília – 1º livro de leitura*. 4. Ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1962.

CASTRO, Ruth Cavalcanti Garcia de. *MEB: uma estratégia de comunicação com o homem do campo*. 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 1992.

- CUNHA, Alda Maria Borges. *Aspectos metodológicos del uso de La radio em la educacion de adultos*. Santiago do Chile: Secretariado de Comunicação Social: SEDECOS, agosto de 1970.
- FÁVERO, Osmar e FÁVERO, Maria de Lourdes. Educação de Base. In: *Boletim*. nº 5. Rio de Janeiro: ACB/CBB, 1962, Coleção Documentos e Estudos de Educação, Série C.
- FREIRE, Nita. Palavra aberta – o legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GALVÃO, Ana Maria; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GOIÁS. *Lei Estadual n.º 18.969, de 22 de julho de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188>. Acesso em: 21 de janeiro de 2020.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*. 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2020.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Proposta de Paulo Freire para a alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, FaE, 2014.
- MARITAIN, Jacques. *Humanismo integral: uma visão nova da ordem cristã*. Tradução de Afrânio Coutinho. 4. Ed. São Paulo: Dominius, 1962.
- MEB. *Educação de Base*. Rio de Janeiro: MEB, 1962. 7 p. (mimeo).
- MEB. *Regulamento*. Rio de Janeiro: MEB, 1961 (mimeo).
- MEB-GOIÁS. *Benedito e Jovelina*. Goiás: MEB-Goiás, 1964. 30 p. (mimeo).
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A travessia do popular na contra-dança da educação: o Movimento de Educação de Base: análise da experiência do estado de Goiás*. 1985. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Filosofia da Educação, Rio de Janeiro, 1985.
- REVISTA DA ARQUIDIOCESE. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil: Movimento de Educação de Base. Regulamento. In: *Revista da Arquidiocese*. Ano V, nº VIII, Goiânia, jul./dez. 1961.
- RODRIGUES, Maria Emília de Castro. *“Enraizamento de esperança”*: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. 2008. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2008.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROTEIRO PARA O MONITOR. MEB-GOIÁS. 11 p. In: PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A travessia do popular na contra-dança da educação: o Movimento de Educação de Base: análise da experiência do estado de Goiás*. 1985. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Filosofia da Educação, Rio de Janeiro, 1985.

SAFATLE, Vladimir. *À sombra da ditadura*. 2012. Disponível em: <<https://vermelho.org.br/2012/02/07/vladimir-safatle-a-sombra-da-ditadura/>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2020.

SANTOS, Máximo de Moura. Prefácio. In: BRÉSCIA, Dayse. *Brasília – 1º livro de leitura*. 4. Ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1962.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte; Costa, Ana Luiza Jesus da. O Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e sua contribuição para a história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (1990 A 2005)

YOUTH AND ADULT LITERACY IN THE CITY OF UBERLÂNDIA (1990 A 2005)

Fernanda Afonso Bernardes
Prefeitura de Uberlândia/MG
fernandafab@hotmail.com

Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia
soniaufu@gmail.com

Resumo: Os processos de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos no município de Uberlândia- MG orientam e direcionam nossa investigação no sentido de se somar a tantas outras que têm como preocupação contribuir para os registros da história da alfabetização na educação brasileira, nesse caso especificamente voltada para Jovens e Adultos. Dessa forma, pretendemos analisar os processos de alfabetização desenvolvidos, especificamente na Rede Municipal do município de Uberlândia- MG.

O questionamento sobre a qualidade da educação brasileira reforça a importância de discussões e pesquisas que tratem sobre as especificidades que a modalidade da EJA exige, como por exemplo: metodologia e currículos próprios, respeito ao tempo de aprendizagem, profissionais qualificados para atender esse perfil, e principalmente, desvelar qual a concepção de alfabetização e educação presentes na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Metodologia, Currículo.

Abstract: The literacy processes in youth and adult education in the city of Uberlândia- M, guide and direct our research towards the formation of so many others that are concerned with contributing to the records of the history of literacy in Brazilian education, in the case specifically aimed at young people and adults. Thus, we intend to analyze the literacy processes developed, specifically in the municipal network of the city of Uberlândia- MG. The questioning about the quality of Brazilian education reinforces the importance of discussions and researches that deal with the specificities that EJA modality demands such as: own methodology and curricula, respect to the learning time qualified

professionals to meet this profile, and mainly, unvill the conception of literacy and education present in the EJA.

Key words: Youth and Adult Education, Literacy, Methodology, curriculum.

Introduzindo nossas reflexões

Estudos constatam que o Brasil teve e ainda tem dificuldades em melhorar os índices do analfabetismo, uma vez que existem milhões de pessoas analfabetas e analfabetas funcionais com idade igual ou superior a quinze anos. Daí a importância de se investigar essa área e mapear aspectos históricos importantes sobre como a alfabetização de Jovens e Adultos foi desenvolvida no município de Uberlândia.

A história aponta que a escola brasileira não atendeu adequadamente àqueles que dela mais necessitavam, uma vez que os “fracassos escolares”¹ incidem principalmente nas camadas populares. Essa situação denuncia a realidade de uma educação ainda muito atrelada aos interesses dominantes, já que ignora as características e expectativas do povo, propondo-se prioritariamente a atender um aluno modelo.

De acordo com Haddad e Di Pierro,

[...] a má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos (2000, p. 125-126).

Para esses autores, apesar de o número de analfabetos estarem declinando nos percentuais das pesquisas, na realidade, o número real de jovens e adultos que possuem um domínio precário da leitura, escrita e do cálculo, os denominados analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que não sabem relacionar a escrita e o cálculo em seu dia a dia vem aumentando consideravelmente. Dessa forma, o atendimento em EJA estende-se também àqueles que, mesmo tendo

1 Nesse trabalho, compreendeu-se o fracasso escolar como sendo um fenômeno social produzido historicamente, na maioria das vezes tendo suas variáveis entrelaçadas com razões pedagógicas, política, cultural e socioeconômica, atravessando o coletivo social e a individualidade do sujeito, sendo esse último considerado uma patologia social (ARROYO, 2000; BOSSA, 2002; MARZOLA, 1986; PATTO, 1999). No caso específico do EJA, o fracasso escolar iniciou-se quando o aluno em idade adequada para o período escolar evade a escola por alguma daquelas razões especificadas acima. Em síntese, compreendeu-se que o fracasso escolar é uma faceta dos diversos processos de exclusão social que atravessam o sujeito e seu cotidiano.

frequentado a escola, não obtiveram aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural da sociedade.

O questionamento sobre a qualidade da educação brasileira reforça a importância das discussões e pesquisas que tratem sobre as especificidades que a modalidade da EJA exige, como por exemplo: metodologia e currículos próprios, respeito ao tempo de aprendizagem e, principalmente, profissionais qualificados para atender a esse perfil. A partir das pesquisas acerca dessa área, constatou-se que, na prática, muitas vezes tais proposições metodológicas para o ensino da EJA são pautadas em estudos sobre o processo de cognição das crianças, e não dos jovens e adultos, público para o qual a modalidade é destinada. Esse é um problema da formação inicial, que demonstra que o curso de Pedagogia valoriza e prioriza a infância em seus currículos.

A problemática da alfabetização de jovens e adultos no Brasil é discutida no meio acadêmico, mas pouco é feito efetivamente nas escolas brasileiras, visto que os estudos sobre essa temática ganharam forças a partir do final do século XX. Essa questão constitui-se como um importante campo de estudo, principalmente nos aspectos relacionados ao contexto histórico, enfatizando-se os métodos, os processos de ensino da leitura e da escrita, os materiais de alfabetização evidenciados pelos livros didáticos escolares, assim como as trajetórias de vida dos professores alfabetizadores, dentre outros.

A escolha desse objeto se vincula, também, à compreensão de que o sistema de ensino público constituído ao longo dos anos não conseguiu atender à demanda de educação escolar de crianças e adolescentes no Brasil, e que, ainda hoje, o país tem uma enorme dívida social com a EJA, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015)².

Nesse sentido, vale registrar que, no período de 1986 a 1997, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e de idade superior a essa passou de 20,0% para 14,7%. Os valores para os anos de 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993 e 1995 foram, respectivamente, 20,0%, 17,0%, 19,7%, 19,0%, 19,0%, 18,3%, 16,3% e 15,5%. Historicamente, essa dívida vem sendo enfrentada, ora com campanhas de alfabetização de jovens e adultos, ora com medidas da sociedade civil. Em outros termos, foram diversas as tentativas de contribuir com a erradicação do analfabetismo no Brasil; entretanto, os dados ainda são preocupantes (IBGE, Censo Demográfico de 1991³ e Pesquisa nacional por amostra de domicílios⁴ 1986-1990, 1992-1993, 1995, dados não publicados).

2 Dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - IBGE, divulgada em novembro/2015.

3 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censodem/default_censo1991.shtm> Acesso em: 24 jun. 2016.

4 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149> Acesso em: 24 jun. 2016.

A partir da análise histórica em relação às políticas públicas implantadas no Brasil, verifica-se o quanto as mesmas foram elitistas e seletivas no decorrer dos tempos. A desigualdade na distribuição de bens e riquezas contribuiu para que os projetos em relação à EJA fossem sempre colocados em terceiro plano.

Considerando que as políticas públicas definiram os rumos não só da educação no país, mas, sobretudo da EJA, Moura afirma que,

[...] toda a história das ideias em torno da alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo, que por sua vez, acompanha a história das relações de poder, dos grupos que não estão no poder (1999, p.10).

Na análise bibliográfica, foi possível constatar que o projeto de Educação da nação esteve sempre atrelado aos interesses políticos e elitistas da sociedade, e que a cada mudança de governo houve também alterações nos programas educacionais que sempre privilegiavam os mesmos.

A História da Alfabetização de Jovens e Adultos no município de Uberlândia (1960- 2005)

Uberlândia, como cidade do interior e sua educação destinada às elites políticas, não poderia ter sua história diferente e desvinculada às políticas públicas para a Alfabetização de Jovens e Adultos. O que se descobriu, a partir das análises das pesquisas de Guarato (2001) e Rocha (2016), foi o descaso, tanto no campo político, quanto no campo pedagógico.

O município de Uberlândia constitui-se como um dos mais importantes centros regionais do interior do estado de Minas Gerais. Com cerca de 660 mil habitantes, ocupa o terceiro lugar em arrecadação de tributos federais no estado de Minas Gerais e o vigésimo lugar no Brasil, apresentando uma infraestrutura urbana de qualidade.

O acelerado desenvolvimento nas últimas décadas se justifica por sua ótima localização em relação às linhas de transporte e pelos atributos naturais da região, como relevo e abundância em água, dentre outros aspectos da paisagem natural, que permitiram ao município sediar várias indústrias.

Na área educacional, o município se destaca por possuir a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a única pública, a UNITRI - Centro Universitário do Triângulo Mineiro e a UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos, instituições privadas de ensino. Uberlândia possui também outras Instituições de Ensino Superior, como por exemplo, a UNIUBE- Universidade de Uberaba, a Faculdade Católica, dentre outras, além de centenas de escolas de Educação Básica divididas entre públicas e privadas.

As décadas de 50 e 60 foram de grande importância nos planos econômicos, político e social para Uberlândia, uma vez que começava uma nova fase de crescimento na cidade, impulsionada pelas transformações que aconteciam no país.

A elite uberlandense tinha como preocupação acompanhar o desenvolvimento do Brasil, tentando até copiar os projetos arquitetônicos de outros lugares que levassem a cidade a se aproximar do que chamavam de modernidade.

Em relação ao desenvolvimento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) na cidade de Uberlândia, percebe-se que o município buscou contribuir com as atividades, já que representaram um apelo da Presidência da República; entretanto, quando a Campanha entrou em atrito com os interesses da elite, passou a receber críticas.

Uberlândia, com seu lema ordem, progresso e modernização, ajudou no desenvolvimento da campanha no momento em que se julgava necessário passar a imagem de cidade moderna, que contribuía para o bem do país, no entanto, quando essa ação se chocou com os interesses da elite, passou a receber críticas nos jornais, que até então divulgavam a sua importância (SILVA FILHO, 2013, p.108).

Uberlândia não se difere dos cenários nacional e mineiro: reforçou o projeto de nação que preconizava uma educação atrelada aos interesses políticos e econômicos do país. Isso fica ainda mais evidente quando se constata que nos primeiros anos conseguiu alcançar as metas quantitativas esperadas, mas foi perdendo espaço e força política e pedagógica, até chegar ao fim em 1963.

A Lei nº 5.374, de 15 de dezembro de 1967, criou o Mobral, que se expandiu por todo o país. De acordo com o Jornal Correio, a cidade de Uberlândia foi pioneira no Estado de Minas Gerais na implantação do Mobral, cujas ações tiveram início em 1971.

Os cursos realizados no município eram financiados pela Secretaria de Educação do estado e, em seu primeiro ano, diplomou cerca de 100 alunos no curso de alfabetização. Nesse período, o prefeito da cidade era Virgílio Galassi.

De acordo com Guarato, a seleção de professores e a divulgação do programa se deram nos seguintes moldes:

A seleção de professores foi feita por provas escrita, realizada num clube da cidade, denominado Uberlândia Tênis Clube (UTC). Cerca de duas mil pessoas se inscreveram, a maioria jovens do sexo feminino, conluentes do ginásio. As provas abrangiam conhecimentos gerais de Português, Matemática e Estudos Sociais. Neste ano foram previstas cerca de 40 salas de aulas em diversos bairros espalhados pela cidade. A população era motivada a participar dos cursos de alfabetização através de ampla divulgação dos meios de comunicação da cidade a encaminharem pessoas que não sabiam ler e escrever aos postos mais

próximos de suas residências. O 'slogan' da campanha de mobilização era: 'Você também é responsável!'"(2001, p. 90).

Apesar de se destacar em relação ao desenvolvimento econômico, a cidade de Uberlândia possuía, em 1980, de acordo com dados do IBGE⁵, 12,5% das pessoas acima de 15 anos analfabetas. Com isso, a EJA passou a ser como uma bandeira de políticos, educadores e diversos setores da sociedade civil. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação, o Centro de Estudos Supletivos e o Mobral, realizavam exames de massa a fim de sanar o problema do analfabetismo.

A partir de 1980, o Mobral foi perdendo forças e recursos. A proposta que visava substituí-lo objetivava auxiliar crianças de 4 a 6 anos, ofertando atividades para o desenvolvimento da psicomotricidade, na intenção de prepará-las para o ingresso no sistema escolar formal, a fim de reduzir os índices de evasão nessa série e, conseqüentemente, o número de analfabetos.

A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia firmou convênios com a Fundação Educar com o intuito de dar continuidade à alfabetização de Jovens e Adultos. Foi formada uma equipe com os líderes do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) para a criação de um projeto voltado para a EJA a ser implantado no município, contando com o apoio da Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e de pesquisadores como Paulo Freire e Demerval Saviani.

De acordo com Fonseca, esse Programa:

[...] atendeu a 1050 alunos, matriculados em vários bairros da cidade. Em 1987, atendeu cerca de 700 alunos, envolvendo 49 professores que ministravam aulas em 24 bairros da cidade, em seis conjuntos habitacionais e em nove localidades da zona rural. Em 1988, o programa reunia cerca de 950 alunos, distribuídos em 57 classes do município (2000, p.7).

As políticas educacionais propostas nos anos 80 tinham uma preocupação com o analfabetismo. Assim, surgiram as primeiras iniciativas da Prefeitura Municipal de Uberlândia visando o combate ao analfabetismo, cujo índice era de 16,8 % com relação à população acima de 14 anos.

Contudo, nas eleições municipais de 1988, com a mudança do governo e, conseqüentemente, das políticas públicas, o novo Secretário de Educação considerou inadequada a atuação da EJA, propondo sua reestruturação e idealizando, assim, o PMEA (Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo).

5 IBGE. *Amostradocensodemográfica2000*. RiodeJaneiro: FundaçãoInstituto Brasileiro de Geografia e Estatística,2000.

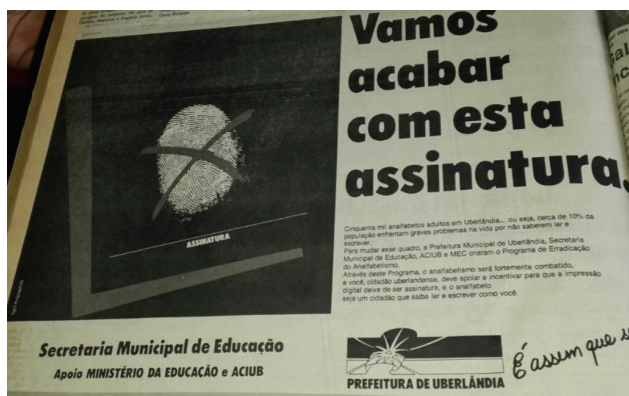
Ao longo da década de 90, aconteceu a municipalização do ensino em diversas cidades brasileiras, inclusive em Uberlândia. No caso da Educação de Jovens e Adultos, Vieira afirma que,

No início dos anos 90, com a extinção da Fundação Educar as instâncias municipais de governo viram-se num impasse entre assumir as atividades conduzidas até então pela Educar, ou, em função das restrições orçamentárias, priorizar outros níveis e modalidades de ensino. De um modo geral, os municípios acabaram sendo herdeiros das classes de alfabetização oriundas dos convênios com a Fundação Educar (2006, p.152).

De acordo com dados do IBGE⁶, em 1990, a cidade de Uberlândia possuía 8,5% de analfabetos em sua população. Esse elevado índice de analfabetismo, associado às demandas sociais e aos debates internacionais e nacionais em torno dessa problemática, constituiu a implementação do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) em 1990, pelo prefeito Virgílio Galassi.

O grande marco do lançamento da Campanha da EJA no município de Uberlândia foi a divulgação, na imprensa local, da imagem de uma impressão digital com a frase “Vamos acabar com essa assinatura”, conforme se observa na Figura 1, extraída do jornal *Correio de Uberlândia*.

Figura 1 – Imagem de divulgação do PMEa (impressão digital)

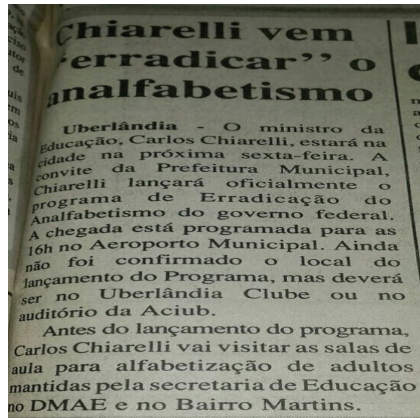


Fonte: *Correio de Uberlândia*, 29 de junho, 1990, p. 4.

De acordo com Vieira (2006), o lançamento do PMEa teve repercussão nacional e contou com a participação do ministro da Educação do Governo Collor (1990-1992), o senador Carlos Chiarelli.

6 Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2015. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015>. Acesso em: 12 out. 2015.

Figura 2 – Ministro da Educação visitará Uberlândia para lançamento do PME



Fonte: *Correio de Uberlândia*, 27 de junho, 1990, p. 6.

Constatou-se que o Ministro da Educação foi convidado para fazer o lançamento inicial do Programa e visitar as salas de aulas existentes no DMAE (Departamento Municipal de Água e Esgoto) e no Bairro Martins. O Ministro informou também a disponibilização de verbas com o intuito de erradicar o analfabetismo, conforme a imagem a seguir.

Figura 3 – Ministro da educação anuncia recursos para erradicação do Analfabetismo:



Fonte: *Correio de Uberlândia*, 30 de junho, 1990, p. 1.

Entretanto, apesar do impacto causado, não há registros do número de alunos atendidos; apenas das empresas que participaram no primeiro ano de atendimento.

A partir de 1991, o PME ampliou seu atendimento; de acordo com o então Secretário de Educação, Afrânio Azevedo, “houve pesquisa de casa em casa para montarmos em igrejas e associações de bairros, núcleos de alfabetização de adultos para erradicar o analfabetismo” (UBERLÂNDIA, 1991a, não paginado¹).

1 UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Projeto municipal de Educação de Jovens e Adultos. Uberlândia, 1991. Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - Neja.

A partir de 1992, novas equipes de trabalho foram criadas, sendo que cada uma delas possuía funções específicas. A equipe de pesquisa era responsável por fazer o levantamento de dados relativos ao número de pessoas que necessitavam ser atendidas pelo Programa, ou seja, adultos não alfabetizados ou semialfabetizados, e repassavam esses dados para a equipe de mobilização, que era responsável por sensibilizar e convidar essas pessoas para fazerem parte da sala de aula mais próxima.

Cada professor atendia cerca de dez alunos e utilizava o método salesiano Dom Bosco para alfabetizar. Tal método foi idealizado por Lélío de Barros e Tiago de Almeida. Trata-se de um método silábico inspirado nas cartilhas Caminho Suave e Sodrê. De acordo com seus criadores, a principal característica é a rapidez, eficiência e facilidade de aplicação, propondo uma alfabetização em até 72 horas, que não exige grande preparo ou especialização de quem o aplica (PMEA, 1993).

Tais parcerias viabilizaram o funcionamento do PMEa com uma estrutura diferente do modelo formal de ensino. As turmas de alfabetização funcionavam nas empresas ou em repartições públicas, com aulas três vezes na semana e com duração de duas horas. O período do curso variava entre três e quatro meses e, ao final, os alunos recém-alfabetizados eram encaminhados para as salas EJA do ensino regular, onde poderiam prosseguir seus estudos sem vínculo com a empresa (PMEA, 1993).

Os estagiários receberam um treinamento antes do início do PMEa, conforme a Figura 4. Nessa reportagem do Jornal Correio, intitulada “Curso de Alfabetização reuniu 80 alunos da UFU na ACIUB”, o professor Lélío de Barros, responsável pelo treinamento dos professores que iriam atuar no PMEa, afirmou que se tratou de um curso com duração de três dias, onde foram apresentados conceitos e técnicas de alfabetização. De acordo com Rocha (2016), esse “treinamento” se fez necessário devido ao fato de que no início do Programa os profissionais que atuavam como professores não tinham formação e experiência com a educação de adultos, por se tratar de estagiários de diversos cursos.

Figura 4 – Treinamento para atuação no PMEa



Fonte: *Correio de Uberlândia*, 31 de março de 1990, p. 3.

O trabalho de formação dos estagiários dava-se, basicamente, mediante um treinamento inicial fundamentado no manual de orientação do professor, elaborado pelos autores da cartilha utilizada. Os monitores pedagógicos eram estagiários dos cursos de graduação e acompanhavam e orientavam o trabalho dos oito professores responsáveis, visitando suas aulas semanalmente. Eles reuniam-se semanalmente, por quatro horas, para auxiliar no planejamento e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos mesmos. Os alfabetizadores também eram estagiários, que desenvolviam o trabalho diretamente com os alunos e se reuniam semanalmente com seus monitores.

Com o desenvolvimento do trabalho, a equipe pedagógica detectou que a alfabetização nos moldes propostos não se realizava de maneira satisfatória. O método inspirado no material Salesiano Dom Bosco baseava-se na silabação e exigia grande capacidade de memorização por parte dos alunos, não se adequando às reais condições dos discentes.

Dessa forma, a concepção mecanicista de alfabetização passou a ser bastante questionada quanto aos alfabetizadores, por ainda não terem completado sua formação acadêmica, o que leva ao pensamento de desqualificação do educador de adultos e, conseqüentemente, ao empobrecimento da Educação de Jovens e Adultos.

A partir desses impasses, a equipe pedagógica achou necessário rever as concepções que norteavam as práticas, propondo a criação de grupos de estudos para elaborar uma proposta de trabalho adequada para a efetiva alfabetização de jovens e adultos.

Dessa forma, os grupos de estudo do PME A se reuniram para a elaboração de uma proposta alternativa de alfabetização. Num período em que as ideias de Ferreiro e Teberosky (1979) disseminavam-se pelo mundo, as pesquisadoras constataram que o sujeito percorre uma trajetória ao longo do processo de alfabetização, na qual levanta, confirma ou refuta hipóteses acerca do sistema de escrita, construindo, assim, a compreensão de como esse sistema se estrutura e organiza. Em estudos posteriores, detectaram também que os adultos analfabetos possuíam uma série de informações sobre a escrita e que elaboravam hipóteses semelhantes às das crianças.

A equipe pedagógica do PME A, tendo como referência tais autoras, ampliou sua concepção de alfabetização a fim de provocar mudanças e melhorias na proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos.

A alfabetização deixou de ser vista apenas como codificação e decodificação de sons e símbolos e passou a ser vista como uma construção conceitual, um processo que exige certo grau de continuidade e sedimentação.

A escrita é considerada como um sistema de representação, não como um processo de codificação da língua oral. Portanto, as dificuldades

que o indivíduo apresenta na aprendizagem da escrita são conceituais, semelhantes às da construção do sistema: para servir-se de letras e números como elementos constitutivos de um sistema, o aprendiz deve compreender seu processo de construção e suas regras de produção, apropriando-se de um novo objeto de conhecimento que é a língua escrita. Portanto, sua aprendizagem é conceitual (OLIVEIRA, 1995, p.23).

Dessa forma, a partir do segundo semestre de 1991, a coordenação do PME A, influenciada por essa nova concepção, desenvolveu uma alfabetização que tivesse como base o processo de aprendizagem do aluno. O método Salesiano Dom Bosco deixou de ser a referência metodológica e a nova metodologia passou a respeitar o desenvolvimento de cada aluno.

De maneira geral, as concepções de Paulo Freire norteiam a prática pedagógica do Programa, principalmente quanto à visão do aluno adulto, de mundo e de educação popular. Para nós, são ingredientes essenciais na alfabetização de adultos: o diálogo mútuo, a leitura do mundo, a relação professor-aluno, a problematização, o trabalho, a cultura, o conhecimento assistemático, o universo vocabular, a postura do educador, o respeito, a singularidade de cada um, as palavras, os textos significativos extraídos da prática, etc... Outrossim, acreditamos que a educação de adultos, hoje, deve ser atrelada às ideias de Paulo Freire, que, de certa maneira representam a ruptura com a educação bancária e por outro lado, a abertura para novas investidas em educação de adultos. (...) O PME A em julho de 1991, optou por investir na teoria construtivista, tendo sempre em vista a questão de 'como o aluno aprende' e a construção e reconstrução do conhecimento do aluno adulto (PME A/SME, 1993, s/p).

Ainda de acordo com o documento, o professor realizava um diagnóstico a fim de saber quais conhecimentos o aluno já possuía e, dessa forma, planejava suas atividades em torno dos temas de interesse dos educandos, de forma integrada, buscando proporcionar aos alunos uma visão global e sistematizada dos fenômenos naturais e sociais.

A experiência de vida dos alunos era o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. A alfabetização se processava em uma troca entre o que o aluno socializava em sala de aula e os conhecimentos científicos sobre tal assunto.

No período de 1993 a 1996, a cidade foi administrada pelo prefeito Paulo Ferolla e o secretário de Educação continuou sendo Afrânio M. de Freitas Azevedo; entretanto, houve uma reestruturação na Secretaria de Educação e o Departamento de Projetos Especiais e, conseqüentemente, o PME A foram extintos, sob a justificativa de que as turmas seriam incorporadas às escolas municipais, de acordo com sua localização.

Durante esse período, houve um retrocesso no atendimento de jovens e adultos no município, já que para atender aos dispositivos da Constituição houve a transferência das salas de aula do PMEA para o interior das escolas; os contratos dos estagiários não foram prorrogados, o que acarretou na descontinuidade de todos os estudos metodológicos defendidos até então; e as equipes das escolas não estavam preparadas para desenvolver a alfabetização de jovens e adultos de acordo com os pressupostos do PMEA.

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação percebeu que a decisão de desativar o PMEA não havia alcançado os resultados esperados e, pressionada pelos ex-alunos e ex-estagiários, decidiu reativar o PMEA no segundo semestre de 1993 e formar uma nova equipe de trabalho para iniciar as atividades.

Houve uma nova reestruturação do PMEA, com o intuito de recuperar sua credibilidade junto à comunidade: efetuou-se a contratação de novos estagiários e, gradativamente, as salas foram reabertas. Nas escolas em que o trabalho havia dado certo, o atendimento continuou a ocorrer, dessa vez com o assessoramento realizado pela coordenadora, que mantinha contato direto com os supervisores escolares.

Percebeu-se, durante os primeiros anos, que o PMEA era um programa com grandes instabilidades, mas que buscava alcançar bons resultados na alfabetização de jovens e adultos. Apesar de os estagiários terem muito compromisso e entusiasmo com o trabalho, faltavam-lhes as ferramentas básicas, que eram os saberes teórico-práticos para desenvolverem seu trabalho.

Vale ressaltar que não há registro do número de alunos que foram realmente alfabetizados pelo PMEA. Mas, de acordo com o censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010²), Uberlândia contava com 604.013 habitantes, sendo 478.424 habitantes com mais de 15 anos, dentre os quais 3,8% (17.924) não sabem ler e escrever.

Quadro 1 – Dados do analfabetismo em Uberlândia

Ano	População Total	População com mais de 15 anos	Número de Analfabetos	Porcentagem de Analfabetos
1991	367.061	252.725	21.490	8,5%
2000	500.095	370.512	18.660	5,04%
2010	604.013	478.424	17.924	3,8%

Fonte: ROCHA, 2016.

No período de 1994 a 1996, constatou-se que o trabalho no PMEA foi gradativamente se ampliando. Os profissionais envolvidos no Programa estavam

2 IBGE, Censo 2010. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2015.

mais experientes e, conseqüentemente, os resultados foram mais significativos. Foram promovidos cursos e encontros entre profissionais e alunos, com o intuito de socializar saberes e fazeres dessa modalidade.

Ainda nesse ano, a Secretaria Municipal de Educação informou ao PMEa que apenas estagiários do curso de Pedagogia e Letras poderiam continuar no Programa. Sendo assim, muitos estagiários se desligaram do mesmo promovendo, mais uma vez, um retrocesso em relação ao trabalho desenvolvido anteriormente, além da falta de estagiários para a sua continuidade.

No ano de 1996, houve uma política de contenção de gastos que definiu que só poderiam existir quarenta salas de aula do PMEa, e que novas só seriam abertas mediante o fechamento de outras, fato incompreensível do ponto de vista acadêmico e político. Lamentável o tamanho despreparo encontrado, mas esse foi o quadro encontrado no município de Uberlândia (PMEa, 1996).

Para melhor elucidação, segue o Quadro 2, relativo aos agentes que atuaram como professores no programa.

Quadro 2 – Professores do PMEa

Ano	Professores do PMEa
1990 a 1994	Estagiários de todas as áreas do convênio UFU e FIT
1995	Professores com graduação e apenas estagiários da Pedagogia ou Letras.
1996	Professores concursados da prefeitura (em regime de dobra) e poucos estagiários
1997 a 1999	Apenas professores efetivos (em regime de dobra)
2000	Professores efetivos e três voluntários
2001 a 2005	Professores efetivos da Prefeitura Municipal de Uberlândia

Fonte: ROCHA, 2016.

Os novos profissionais que compunham a equipe do PMEa eram advindos, em sua maioria, da educação infantil ou ensino fundamental, o que gerava novamente a necessidade de prepará-los para a alfabetização de jovens e adultos a partir de formações específicas.

No ano de 1997, o prefeito Virgílio Galassi, que implementou o PMEa em sua primeira gestão no período de 1989 a 1992, retoma o poder. Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos foi novamente negligenciada, não sendo considerada uma prioridade da gestão, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação foi assumida pela professora Ilar Garotti, aposentada da UFU que, contraditoriamente ao que se esperava dela enquanto profissional da área e vinda da academia, durante todo o seu mandato não apoiou o trabalho desenvolvido na EJA (ROCHA, 2016).

O trabalho realizado pelo PME A continuou, porém sem incentivos e sem perspectivas de melhoria. Uma das ações dessa nova gestão foi cancelar os convênios com a UFU e FIT, de modo que os poucos estagiários que ainda existiam foram desligados definitivamente, passando a funcionar apenas com professores efetivos.

No ano de 1999, a CEJA foi fechada e a coordenação do PME A ficou sob responsabilidade do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz- CEMEPE, por meio do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

A centralização das decisões do PME A trouxe um “clima de desesperança e apatia no grupo” envolvido com a EJA, o que dificultou, mais uma vez, a continuidade do Programa (GUARATO, 2001, p. 72).

Entre 2001 e 2004, Zaire Rezende assumiu a Prefeitura e, mais uma vez, o programa foi assumido por uma nova coordenação. O que permite concordar com Nogueira:

interrupção de iniciativas, projetos, programas e obra, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se em considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvida e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições (2009, p. 13).

Nessa nova gestão, foi realizado um levantamento a fim de salientar o perfil desses educandos, constatando que a faixa etária variava entre 18 e 90 anos, pertencentes à população de baixa renda, a maioria casada, empregada nos setores de produção social, em atividades braçais. A maioria desses alunos buscava se qualificar para o mercado de trabalho ou para a conquista de um emprego.

A proposta metodológica se preocupava com a alfabetização como processo de libertação, embasados por Freire, Brandão, Vale, Ramos, Gadotti.

Durante esse período, as salas estavam disseminadas por diversos bairros da cidade, em locais diversificados: escolas estaduais, municipais, particulares, empresas. Os professores, em sua maioria, eram contratados em regime de dobra com carga horária de até vinte horas semanais, sendo sete horas e trinta minutos de módulo semanal, realizado em grupos de estudo e produção de material didático. A carga horária diária do aluno era equivalente a duas horas e trinta minutos, de segunda a sexta-feira.

A partir de 2005, o Programa passou por mudanças novamente. Odelmo Leão assumiu a Prefeitura e reestruturou o setor da Educação de Jovens e Adultos. Ampliou-se o número de coordenadores e a metodologia continuava pautada na filosofia da Pedagogia libertadora.

Retomando nossas reflexões iniciais: à guisa de conclusão

Descobriu-se, por intermédio desta pesquisa, que desvincular a visão compensatória da EJA não consiste em uma tarefa fácil, visto que modificar pensamentos e posições afirmados durante décadas é algo quase impossível, principalmente quando estão atrelados aos interesses políticos.

É possível concluir que a educação foi e continua sendo vista como mercadoria, uma vez que propõe a escolarização como forma de inclusão no mercado de trabalho. Apesar de nas últimas décadas terem ocorrido avanços no âmbito das políticas públicas educacionais no campo da EJA, constatou-se que tal modalidade ainda não está consolidada nem mesmo nos cursos de formação de professores, o que fica evidenciado pela interrupção de políticas públicas e projetos que possuíam um bom fundamento e intencionalidade a cada mudança de governo.

Apesar de o conteúdo da EJA ser elaborado a partir da realidade dos alunos, o planejamento requer do professor conhecimento das especificidades dessa modalidade, o que ficou claro não ocorrer nos cursos de formação de professores. Deve haver, portanto, o processo de formação continuada.

Sabe-se que não há um método específico para a Educação de Jovens e Adultos devido à heterogeneidade cultural e social dos alunos. É fundamental que, no processo pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, as dimensões socioculturais, cognitivas e afetivas destes sujeitos sejam respeitadas.

Para que isso seja possível, a metodologia da EJA não consiste em um programa de ensino pronto e acabado. Os conteúdos devem partir da realidade dos educandos, deve ser construído junto com os mesmos, para que tenham real significado na vida deles.

Um dos maiores desafios da EJA consiste na especificidade do modo de aprender dos educandos e na capacidade de integrar os saberes à experiência de vida dos mesmos, pois esses jovens e adultos têm uma história de vida com inúmeras experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo.

Para que o ensino na EJA tenha realmente sentido para os educandos, não se deve tratar o aluno como uma criança cuja história de vida está apenas começando. É necessário que o aluno compreenda a aplicação imediata do que está aprendendo. Mas, ao mesmo tempo, esse aluno apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade.

Por esse motivo, o ponto de partida no processo de ensino na Educação de Jovens e Adultos deve ser o que o aluno sabe, e não o que ele ignora. Vale ressaltar que reconhecer e valorizar os saberes que os sujeitos trazem consigo

não significa negar o acesso à cultura geral, mas trata-se de considerar a cultura e experiência desse aluno.

Percebe-se que a importância de compreender o desenvolvimento de jovens e adultos em processos escolares vai além de oferecer melhores condições para elevação da escolaridade. A ideia é proporcionar uma escola que possa ser apropriada por esses sujeitos, tornando-se um lugar social de todos que convivem nela.

Sabe-se que o trabalho com a EJA requer partir da realidade dos educandos, o que significa que não há como ensinar nos cursos de formação de professores o conteúdo a ser trabalhado com esse público tão heterogêneo. Entretanto, é necessário que, nos cursos de formação de professores, os alunos e futuros professores tenham a compreensão de todas as especificidades do trabalho com o jovem e adulto, para que não se corra o risco de infantilizá-los, fazendo do retorno à escola um processo traumático.

Além disso, os professores que atuam tanto na EJA como em qualquer outra modalidade de ensino devem estar cientes da necessidade da formação constante, visto a amplitude do formar-se pedagogo. Não é possível que apenas com o curso de Pedagogia se consiga abarcar todas as especificidades do ser pedagogo. São muitas as direções que pelas quais podemos optar, cabendo, então, de acordo com as preferências, especializar na área com que mais se identifica.

Referências

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p.33-40, jan. 2000.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.

BRANDÃO, Zaia et al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. *Lei 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de dezembro de 1996. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. Parecer n° 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, de 7 de junho de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FONSECA, M. *A formação do professor na ótica internacional*. (CDRom) Anais do X Endipe, Rio de Janeiro, 2000, 9 p.

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

GUARATO, Mônica. *A alfabetização de adultos: a experiência do MOBREAL no município de Uberlândia (1971-1985)*. 2001. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.

ROCHA, Juliana Andrades. *Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia-MG (1990-2008)*. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações. *Educação por Escrito*, PUCRS, v. 4, n. 1, jul. 2013.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Memória, História e Experiência: Trajetória de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil*. 2006. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA ARGENTINA: OS PROGRAMAS “BRASIL ALFABETIZADO” E “ENCUENTRO”

DIDACTIC PROPOSALS FOR YOUTH AND ADULT LITERACY IN BRAZIL AND ARGENTINA: THE PROGRAMS “BRASIL ALFABETIZADO” AND “ENCUENTRO”

Silvana Oliveira Biondi

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
silvanaoliveirabiondi@gmail.com*

Francisca Izabel Pereira Maciel

*Universidade Federal de Minas Gerais
emaildafrancisca@gmail.com*

Resumo: O artigo objetiva apresentar resultados de análise dos materiais didáticos propostos para alfabetização de pessoas jovens e adultas em dois programas, sendo no Brasil, o *Programa Brasil Alfabetizado*; na Argentina, o *Programa Encuentro*. Privilegiou-se neste artigo, analisar a materialidade didática, isto é, os livros didáticos e/ou manuais orientadores das práticas dos alfabetizadores. No Brasil, a análise recaiu sobre um dos livros mais utilizados e avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático para EJA, diferente da Argentina, onde há um livro utilizado na unificada proposta didática do país. A análise permitiu identificar semelhanças e diferenças conceituais de alfabetização e nas orientações de ensino e aprendizagem da escrita e das práticas de leitura e produção textual.

Palavras-chave: Alfabetização de Adultos; Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro; materiais didáticos de Alfabetização de Adultos.

Abstract: The article aims to present results of analysis of the proposed teaching materials for literacy of young people and adults in two programs, in Brazil, the *Programa Brasil Alfabetizado*; In Argentina, the *Programa Encuentro*. It was prioritized in this article to analyze the didactic materiality, that is, the textbooks and/or guidelines used by the educators. In Brasil, the analysis fell on one of the most used books, evaluated by the National Textbook Program for Young People and Adults Education, opposite from Argentina, where there is a specific

book used on the unified teaching proposal of the country. The analysis made it possible to identify similarities and conceptual differences in literacy and in the teaching and learning guidelines of writing and in the reading practices and textual production.

Keywords: Adult Literacy; *Brasil Alfabetizado* and *Encuentro* Programs; Adult Literacy teaching materials.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar é sem dúvida uma importante vertente socializadora para o ser humano, constituindo-se, portanto, como um dos direitos mais importantes de cidadania. Ainda que, o desenvolvimento educativo igualitário para toda população esteja convertido como um dos principais eixos das agendas políticas internacionais durante as últimas décadas, a educação não teve e ainda não tem “sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto de cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições” (CURY, 2008, p.210).

E nesse sentido, o debate face às desigualdades educativa, econômica, social, política e/ou cultural traz à tona a realidade do indivíduo privado do direito proclamado, bem como as virtudes atribuídas a quem é detentor dessa educação escolar. Atribuindo, com isso, ao debate global uma relevância especial para a situação de países onde a magnitude desses problemas, no caso do Brasil, e os desafios pendentes, como na Argentina, precisa superar largamente as dificuldades extremas da exclusão total da escola, como a ausência da alfabetização inicial, ou ainda, pela manifestação do analfabetismo funcional.

É com esse marco que uma proposta de alfabetização de adultos recebe atenção das políticas educativas, porém esse debate não é novo. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA – tem uma trajetória histórica e fortemente caracterizada por ações voltadas para pontuais campanhas de alfabetização.

O que aqui se apresenta, procura demonstrar, um pouco, o modo como nesses dois países - Brasil e Argentina - caracteriza-se o acontecer do processo de alfabetização, inquirindo sobre qual base teórico metodológica assentam as propostas alfabetizadoras e, conjugado a isso, como esse episteme se operacionaliza nas atividades didáticas produzidas e aplicadas nos dois programas: Brasil Alfabetizado e Encuentro.

2 OS MATÉRIAS DIDÁTICOS E SUA FORMA DE ORGANIZAÇÃO NOS PROGRAMAS BRASIL ALFABETIZADO E ENCUESTRO.

2.1 ORDENAÇÃO INICIAL

Essa pesquisa foi realizada durante os estudos de doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (2014-2018), cuja tese¹ dá origem a este texto. Entretanto, para atender aos propósitos desta escrita, apresentamos enxertos retirados do corpus original apenas do livro base utilizado nos dois programas.

Direcionando nosso interesse de pesquisa, esclarecemos sobre a nomenclatura material didático que utilizamos por considerar a profusão de conceitos que circula entre material didático e recurso didático (KAWAMOTO e CAMPOS, 2014; SCHLICHTA, 2010; OLGA FREITAS, 2007; RANGEL, 2005). Neste trabalho adotamos o seguinte conceito de material didático: “qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático” (RANGEL, 2005, p. 25).

O material preparado para o Programa Encuentro é entregue gratuitamente pelo Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología para os alunos e alfabetizadores. Nele constam: livro para o alfabetizador, lâminas ilustradas com referência à temática da aula e vídeos que complementam o material impresso. Os alunos recebem lápis, borracha, régua, cartela com letras do alfabeto e números, além de uma bolsa para acondicionar todo material. O aluno não tem um livro, ele faz uso de um caderno para acompanhamento das atividades. O professor sim, este utiliza o Libro para el Alfabetizador.

O Programa Brasil Alfabetizado -PBA- conta também com o apoio do Ministério da Educação do Governo Federal que, não só distribui o livro a ser utilizado, como mantém o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), do qual faz parte o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos, este responsável pelo processo de escolha do livro a ser adotado pelos municípios participantes do programa. Para a etapa de alfabetização inicial são distribuídos lápis, borracha, régua, cartela com letras do alfabeto e números, além de uma bolsa para acondicionar todo material e, quanto ao livro didático, ele é consumível, ou seja, os alfabetizandos escrevem nele e o levam para casa, mesmo depois do período de estudos no Programa.

No Brasil, partindo de uma seleção prévia realizada por meio de edital, as editoras têm o material adquirido pelo governo para posterior distribuição

1 Tese intitulada PROGRAMAS BRASIL ALFABETIZADO E ENCUESTRO: Principios Teóricos Metodológicos para Alfabetização de Jovens e Adultos, Brasil e Argentina. Orientadora: Profª Drª Francisca Izabel Pereira Maciel. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/>>. Acesso: 31/12/2019.

gratuita aos alunos das redes públicas e aos municípios que aderem ao PBA para alfabetização. Os livros didáticos de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos abrangem os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística, Numeramento e Alfabetização Matemática.

Para a Argentina, o processo se realizou de forma diferente. O “Libro para el Alfabetizador” é apenas volume único e aborda os componentes Língua e Matemática. A autoria do livro é de Olinda Montenegro, ilustrado por Roberto Fontanarrosa. Destacando que, à página 03, na Ficha Catalográfica, há um quadro informando ser o livro uma versão adaptada de um programa anterior desenvolvido em 1998, pelo governo da província de Chaco².

O livro selecionado pela equipe da SMEC de Jequié foi o Alfabetiza Brasil, a autora é Jane Teresinha Santos Gonçalves, com ilustração de Reinaldo Rosa. Não se trata de uma coleção, a obra é apenas o volume do Livro do Aluno (LA), acompanhado do Manual do Alfabetizador (MA), e nossa análise recaiu sobre a 2ª edição do ano de 2009, que gentilmente nos foi cedida pela equipe da SEMEC de Jequié.

Para a análise nos baseamos na Ficha de Avaliação Individual PNLD EJA 2014, quando da possibilidade de vinculação dos indicadores da ficha e o tratamento que recebe no livro, quer dizer, como cada um dos eixos da ficha – Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético, Natureza do Material Textual, Práticas de Leitura, Produção Textual e Práticas Oraís – referencia o trabalho para alfabetização inicial. Recorremos ainda a outras fontes teóricas, além de consultar a resenha sobre a obra que consta no Guia Didático para maior compreensão.

A ficha está no Guia de Livros Didáticos PNLD-EJA, organizado e divulgado pelo Programa de Avaliação do Livro Didático, integrante da política educacional brasileira, propondo-se a “manter e consolidar o Programa de Avaliação do Livro Didático” (BRASIL, 1998, p. 04). É preciso destacar que, diante da diversidade de elementos e das muitas questões que foram sendo desencadeadas no processo de leitura e análise, sentimos a necessidade de ir além do que a ficha de referência propunha, e avançamos na tentativa de ampliar nossa compreensão sobre o foco da pesquisa, buscando outras fontes como colaboração nas reflexões. Eis algumas:

a) Aprendizagem do Sistema Alfabético

No Livro do Aluno (LA) as atividades são inicialmente organizadas pela escrita do nome. Para acontecer antes de iniciar as atividades, no Manual do Alfabetizador (MA), constam duas sugestões de atividades lúdicas que podem

2 Nossa análise recaiu apenas sobre a versão atualizada do Libro para el Alfabetizador utilizada no Programa Encuentro a partir de 2004.

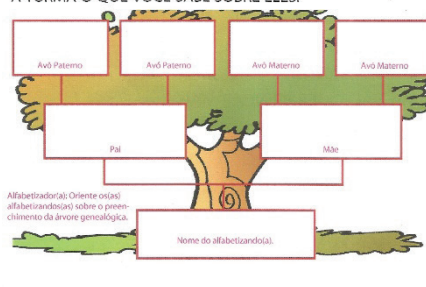
ser realizadas pelo alfabetizador no primeiro encontro, cujos objetivos são identificar as letras do alfabeto e formação do nome próprio, relacionada à primeira atividade que explora a escrita de nome. Nessa etapa, são utilizados o alfabeto móvel e as cartelas do bingo que estão no encarte do LA.

Após leitura e discussão do texto, iniciam-se as proposições do livro que vão além da escrita do nome próprio, trazendo à tona história do nome, nome de colegas e ainda nome das coisas. Depois, mais um texto para ser lido com a temática de identidade oportuniza explorar sobrenome, indo até os ascendentes. Trabalhar com o nome dos alunos é muito importante porque atribui estima especial ao próprio nome provocando interesse por aprendê-lo e aqueles que já sabem “desenhar” (CARVALHO, 2008, p. 59) a assinatura descobrem coisas novas observando a escrita dos nomes dos colegas.

Uma dessas atividades está na p. 17 e reúne oralidade e escrita, com uma produção que gera a árvore genealógica. Esse é um momento de diálogo com a importância que deve ser dada à construção da identidade desse sujeito com atividades envolvendo seu universo existencial.

Figura 1

11. AGORA, PREENCHA OS QUADROS ABAIXO COM SEU NOME E OS COM OS NOMES DOS SEUS PAIS E AVÓS. CONTE PARA A TURMA O QUE VOCÊ SABE SOBRE ELAS.



Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 17.

Na sequência do LA, encontramos uma seleção dos textos do primeiro eixo de trabalho que é, Identidade e Diversidade Cultural, e a partir desses textos, tem-se as atividades envolvendo escrita do nome próprio e sobrenome, prática de letramento com a história contada do nome, incluindo história da família (nome de pai, mãe), atividades para percepção de semelhança e diferença (associação e comparação) entre escrita de nomes pela letra inicial, identificação de letras e o número delas, identificação de palavras no texto com a letra inicial de palavra dada partindo do contexto de estudo, o valor sonoro das letras na relação fonema / grafema, atividade explorando a sílaba, pesquisa para recortar palavras com letra inicial e sílaba, atividade envolvendo dimensão espacial para organizar letras na formação de palavras e outras com representação de pictogramas e números.

Por exemplo:

Figura 2

5. LEIA AS PALAVRAS A SEGUIR. RECORTE LETRAS EM JORNAIS E REVISTAS QUE FORME ESSAS PALAVRAS E COLE NO SEU CADERNO:

CULTURA	ESCRAVOS	BRASIL	HERISM
TRADIÇÃO	NAÇÃO	INDÍGENAS	CAPOEIRA
FANDANGO	UNISCADA	BATUQUE	BANDA
FAMOSO	CINGADOS	PASSOS	DMICA
BEIBEBAU	RICKOS	CARNAVM	PEITUBADOR

6. PROCURE NO TEXTO AS PALAVRAS DA ATIVIDADE ANTERIOR E CIRCULE-AS, DEPOIS REESCREVA ABAIXO EM ORDEM ALFABÉTICA.

BRASIL: O PAÍS DO FUTURO. O BRASIL É UM PAÍS DE GRANDE DIVERSIDADE CULTURAL, É UM PAÍS DE MUITA BELEZA E DE GRANDES RECURSOS. POR ISSO, É UM PAÍS COM MUITA COISAS PARA VER E FAZER.

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 76.

Figura 3

3. NA LETRA DA MÚSICA PROCURE AS PALAVRAS ABAIXO E CIRCULE-AS.

BAHIA	MAMADEIRA	PAZ	CALO
FILHOS	CUIDAR	RITMO	SOLTEIRA
ÁFRICA	VIDA	CASA	TEMPO
TRABALHAR	AFASTA	DIA	

4. CIRCULE A LETRA INICIAL DAS PALAVRAS ACIMA E REGISTRE ESSAS LETRAS ABAIXO:

19

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 19.

Figura 4

3. LEIA O NOME DA MÚSICA:

PARATODOS

QUANTAS LETRAS TEM? Tem 9 letras

COM QUE LETRA COMEÇA? P

EXISTEM OUTRAS PALAVRAS NO TEXTO QUE COMEÇAM COM ESSA LETRA? PROCURE-AS E ESCREVA-AS NOS QUADROS ABAIXO:

Paratodos	
Paralita	
Par	
Paralelo	
Passarinho	
Pernambuco	

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 139.

São exemplos de atividades que buscam promover nesse primeiro momento a construção do sistema de escrita, favorecendo contato do alfabetizando com as letras do alfabeto, sua funcionalidade e formas de organização na construção das palavras e frases que organizam os textos que estão em diferentes espaços sociais com os quais eles convivem.

Reiteramos a importância de iniciar com o nome próprio, por ser uma atividade propícia à alfabetização, visto que valoriza bastante a identidade do alfabetizando, fazendo com que ele se reconheça como um sujeito de identidade, que tem uma história, e, ao aprender as letras do seu próprio nome, certamente, irá estabelecer relações com letras de outros nomes e outras palavras do dia a dia. Nesse início, o LA reúne um conjunto de atividades que ressaltam a necessidade de o alfabetizando compreender o que vem a ser a palavra e que ela é o “cerne da relação simbólica essencial numa mensagem linguística”. (LEMLE, 1991, p. 11).

E ainda desse repertório familiar onde as atividades estimulam à escrita de nomes, são encontradas no livro, atividades para escrita de nomes que relacionem esse repertório à localização de nome de rua, bairro, cidade como espaços de vivência e convivência do alfabetizando (o livro traz outras além desse exemplo), escrita de nomes dos meses e dias da semana também são explorados, incluindo o uso do encarte contido no livro.

Figura 5

1. NO POEMA LIDO, O POETA DESCREVE UMA CIDADE TRANQUÍLA, ONDE TUDO ACONTECE “DEVAGAR”. COMO É A SUA CIDADE E O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NELA? COMENTE COM SEUS COLEGAS.
2. AS CIDADES SÃO DIVIDIDAS EM BAIRRO. ESCREVA O NOME DO SEU BAIRRO:

Resposta do(a) alfabetizando(a):

SE VOCÊ MORA NA ÁREA RURAL EXPLIQUE COMO SE LOCALIZA SEU ENDEREÇO.

Resposta do(a) alfabetizando(a):

3. MUITAS VEZES ENCONTRAMOS NO NOSSO PRÓPRIO BAIRRO MUITOS DOS SERVIÇOS DE QUE PRECISAMOS: FARMÁCIA, MERCADO, HOSPITAL, BANCO. QUAIS SERVIÇOS VOCÊ ENCONTRA NO SEU BAIRRO OU LOCALIDADE?

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 139.

São atividades que, apresentam as sílabas, assim como as letras, sempre inseridas/ relacionadas ao contexto imediato dos textos, promovendo integração com o objeto de conhecimento: a língua. Uma relação fundamental para buscar sentido ao que se escreve, pois para “aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental

buscar compreender o que está escrito” (CARVALHO, 2008, p. 49). Complementando que “os textos podem ser úteis para focar estas duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento” (*ibidem*, p.49).

As atividades proporcionam refletir sobre as convenções gráficas sob as quais se organiza o sistema de escrita, como: ordem alfabética; número de letras e de sílaba, completar com letra, sílaba inicial; dimensão ortográfica da escrita com frase interrogativa e imperativa são algumas das propostas que exploram essa construção para o alfabetizando, sendo que uma delas pode ser vista na reprodução abaixo:

Figura 6

4. DESCUBRA O NÚMERO DE SÍLABAS E LETRAS DAS PALAVRAS ABAIXO:

PALAVRAS	SÍLABAS	LETRAS
AMOR	2	4
FELIZ	2	5
PAIXÃO	2	6
CORAÇÃO	3	7
CARINHOSO	4	9

5. LEIA O TEXTO NOVAMENTE E COPIE AS PALAVRAS QUE EXPRESSAM SENTIMENTO, EM ORDEM ALFABÉTICA:

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 169.

Ainda sobre a aquisição do sistema de escrita, foram identificadas atividades que objetivam mostrar a correspondência entre escrita e pauta sonora do **ÃO**, uso das letras **P** e **B** antes de **M**, letra **B**, número de letras, letra formando palavras, produzir palavras com letras iniciais, construção de palavras com base de sílaba **CCV** e **CV**, número de sílaba. Vejamos:

Figura 7

3. OBSERVE COMO SE ESCRVE A PALAVRA **BIGODÃO**. QUAL É A PRIMEIRA SÍLABA?

MONTE A PALAVRA **BIGODÃO** COM O ALFABETO MÓVEL. ENCONTRE EM JORNAIS E REVISTAS OUTRAS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA **B**. COLE-AS EM SEU CADERNO E COPIE-AS AQUI.

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 126.

A partir da análise do indicador Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, destacamos que o livro Alfabetiza Brasil apresenta uma proposta pedagógica coerente com os princípios teóricos metodológicos que fundamentam a proposta de trabalho explicitada no encarte do MA.

Identificamos uma proposta sob a qual assentam a concepção de ser o texto uma unidade de sentidos que permeia várias dimensões da vida do alfabetizando e justamente por causa dessa convivência diária, mesmo que não haja apropriação da escrita e leitura convencionais, ele se constitui como um usuário e produtor de textos. E é desse lugar que a proposta do livro busca partir a fim de ampliar a competência linguística e textual desse alfabetizando.

Nas palavras de Vóvio e Amábile (2007) isso representa alfabetizar-se, pois:

A alfabetização só ganha sentido na vida das pessoas jovens e adultas se elas puderem aprender algo mais que juntar as letras. Elas precisam desenvolver, junto com o aprendizado da escrita, novas habilidades e criar motivações para transformar a si mesmas, interessar-se por questões que afetam a todos e intervir na realidade da qual fazem parte (VÓVIO; AMÁBILE, 2007, p. 11).

Utilizando das linguagens verbal e não-verbal, as atividades de conhecimento linguístico percorrem o processo de alfabetização incentivando a reflexão sobre a palavra e as unidades que a formam. Explorando as possibilidades de formar, transformar, criar palavras com as letras e com as palavras formar unidades maiores providas de significado, como são as frases, para se chegar ao texto na sua maior representação: o uso da linguagem como processo de interação.

A partir do(s) texto(s) de estudo, dos quais são oriundas todas as atividades, o alfabetizador terá possibilidade de colaborar na sistematização necessária para que o alfabetizando venha a dominar os mecanismos da escrita. Em se tratando de um processo de alfabetização inicial, muitas convenções da escrita não serão dominadas nessa primeira etapa de trabalho, porém é possível a construção de uma escrita que apresente grandes avanços em relação à escrita alfabética.

b) Natureza do material textual

A coletânea de textos que está no LA é relacionada ao universo existencial do alfabetizando adulto que vivencia no cotidiano várias funções inerentes à condição de quem ocupa um lugar social, quer dizer, é um trabalhador,

consome e produz culturas, interage como membro de uma comunidade social e familiar, traz consigo suas histórias e memórias que o constituem como um ser humano de experiências. “É nesse universo do qual o homem é o sujeito histórico que o conhecimento se realiza, o que significa, que o conhecimento está no mundo e para o mundo”, registra o MA (MA, 2009, p. 32).

São, portanto, textos favoráveis às reflexões sobre a linguagem e, conseqüentemente, favoráveis também ao processo de alfabetização com perspectiva de letramentos. Sobre a orientação didática de trabalhar com textos de significado, Vóvio e Amábile nos diz que:

Desde o início, o alfabetizador deve oferecer textos significativos para os alunos lerem. Se o texto tem um significado (ou seja, ele não é apenas um conjunto de palavras com uma determinada família silábica), o estudante pode apoiar o esforço de decifração na capacidade de prever o conteúdo (VÓVIO; AMÁBILE, 2007, p. 19).

Os textos são relacionados aos temas geradores e através de variada tipologia e gêneros propiciam exploração temática significativa e são provenientes de diferentes contextos sociais. Identificamos a presença de textos informativos e literários de circulação da internet, jornal, documentos oficiais, das artes plásticas, livros, revistas e letras de música. Considerando que o livro tem uma seleção textual diversificada e em número bem significativo, analisamos como uma situação favorável para a expansão da função social da leitura e escrita, e propiciar letramentos.

Quanto à tipologia textual (nomenclatura usada no MA), está representada na classificação de Marcuschi (2008) e podem ser vistas as cinco estruturas: descrição, narração, injunção, exposição e argumentação. Quanto aos gêneros apresentados encontramos: acróstico, legenda, gráfico, currículo, documentos pessoais, lista, receita, estatuto, biografia, mapa, fábula, provérbio, adivinhas, lenda, fotografia, história em quadrinhos, poema, pesquisa, tela, letra de música, mural e reportagem.

O contexto cultural é bem explorado pelos temas geradores e a presença de textos sobre os negros e os índios como elementos formadores da identidade brasileira é um dos exemplos, entre outras abordagens que podem ser vistas em várias atividades.

O espaço urbano é o mais dominante, porém o rural também é contemplado quando o enunciado da questão orienta para que o alfabetizando direcione suas reflexões para localidade própria de moradia e/ou de origem, como pode ser visto nesse exemplo abaixo:

Figura 8

SE VOCÊ MORA NA ÁREA RURAL EXPLIQUE COMO SE LOCALIZA SEU ENDEREÇO.

Resposta do(a) alfabetizando(a).

3. MUITAS VEZES ENCONTRAMOS NO NOSSO PRÓPRIO BAIRRO MUITOS DOS SERVIÇOS DE QUE PRECISAMOS: FARMÁCIA, MERCADO, HOSPITAL, BANCO. QUAIS SERVIÇOS VOCE ENCONTRA NO SEU BAIRRO OU LOCALIDADE?

Resposta do(a) alfabetizando(a).

4. DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA NO SEU BAIRRO OU LOCALIDADE E O QUE GOSTARIA QUE MELHORASSE? CONTE PARA OS SEUS COLEGAS E ALFABETIZADOR(A). FAÇA UMA LISTA POR ESCRITO:

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 104.

São os textos o cerne da proposta pedagógica do livro que, objetiva um trabalho no qual se possa construir o conhecimento, partindo de um contexto de interação e interlocução, daí que:

Propor atividades a partir de textos significativos, visa incentivar a leitura e a produção escrita de diferentes formas em que o(a) alfabetizando(a) possa perceber a capacidade que tem de ler e escrever, como condição necessária para ampliar sua participação social (MA, 2009, p. 33).

Os textos apresentados no LA trazem além da contextualização temática, informações, diagramação e ilustrações que tendem a agir sobre o alfabetizando, favorecendo a ativação de conhecimentos prévios, o que possibilitará antecipar significados para esse texto. Essa é uma das estratégias de leitura que pode ser favorecida pelos textos do LA por que:

Ao ler, antecipamos o que vamos encontrar no texto. Mobilizamos, para isso, tudo o que sabemos. Criamos hipóteses sobre o que se apresentará diante de nossos olhos, reconhecemos palavras sem precisar identificar letras ou sílabas, intuimos como cada frase vai terminar sem precisar ler palavra por palavra, inferimos o desfecho de um texto, antes mesmo de terminar a leitura (VÓVIO & AMÁBILE, 2007, p. 20).

Se o objetivo da alfabetização proposta pelo livro Alfabetiza Brasil é também fazer com que o alfabetizando seja mais participativo e conhecedor da própria realidade, as situações propostas através dos gêneros textuais disponíveis procuram favorecer articulação da escrita do texto em forma, funções e modos de manifestação, como possibilidade de alcançar essa utilização em práticas socialmente significativas e adequadas ao contexto.

Reside nesse ponto a importância de trazer para esse alfabetizando essa multiplicidade de textos que permitam diferentes respostas ao “porquê” e ao “para quê” oriundos da necessidade da prática de leitura. Esse é um princípio

para que se promova uma aprendizagem significativa, pois considera e valoriza a interação do contexto social do alfabetizando que terá oportunidade de ampliar e/ou transformar, relacionar os conhecimentos que possui, além de adquirir novos conhecimentos.

c) Práticas de Leitura

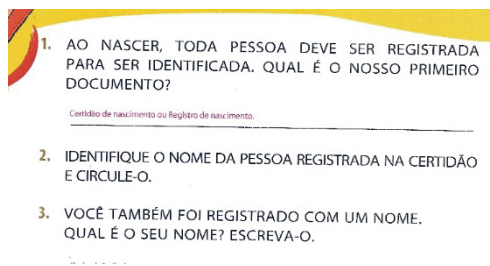
O livro tem o texto como base para o desenvolvimento da proposta de alfabetizar para leitura e escrita o jovem e o adulto, e para tanto utiliza diversas estratégias que buscam favorecer esse processo.

Nele estão atividades organizadas para motivar o alfabetizando quanto à utilização de conhecimento prévio, compreender o sentido global do texto, localizar informações, relacionar informações com o contexto pessoal e do grupo, inferir, emitir opinião, produzir texto de outro gênero a partir da leitura, explorar a discursividade do texto, explorar nível de significação das palavras e utilização delas em outros contextos, relação de intertextualidade entre as questões, transposição de ideias entre texto de imagem e escrita verbal, discussão oral de temática, todas elas procurando promover situações de aprendizagem através da interlocução leitor, autor e contexto.

Os textos para leitura são os mesmos utilizados para o trabalho de exploração de conhecimentos linguísticos para aquisição do sistema de escrita. Ainda sobre os textos, todos trazem informações claras do contexto de produção, fonte de referência, autoria e data, assim como as finalidades que podem ser atribuídas ao texto em foco.

Exemplo de atividade que provoca ativação de conhecimento prévio favorável à compreensão do texto podem ser vista na pág. 37 e 38 com o gênero certidão de nascimento, a seguir:

Figura 9



Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 139.

Atividade com a oportunidade de o alfabetizando identificar informações explícitas no texto de leitura, como:

Figura 10

4. PROCURE NO TEXTO DA MÚSICA PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA INICIAL DA PALAVRA:

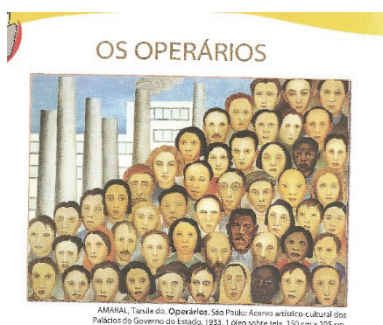
BRASILEIRO

Brasileiro
Baiano
Bandoleiros
Bela
Boba
Bem
Bíruca
Bethânia

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 139.

Textos de imagens também estão presentes como demonstrativo de uma concepção ampliada de texto, leitura e de linguagem, possibilitando que o alfabetizando não apreenda que ler seja somente decodificar uma mensagem dependente da junção de letras.

Figura 11



Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 82.

Figura 12

"NENHUMA CRIANÇA OU ADOLESCENTE SERÁ OBJETO DE QUALQUER FORMA DE NEGLIGÊNCIA, DISCRIMINAÇÃO, EXPLORAÇÃO, VIOLÊNCIA, CRUELDADE E OPRESSÃO..."

BRASIL. Carta-Terça. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

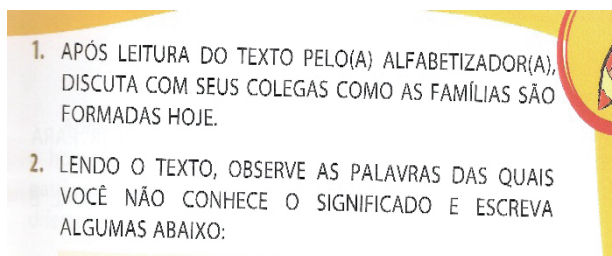
4. LEIA O TEXTO ACIMA, RELACIONE COM A IMAGEM E DISCUTA COM SEU ALFABETIZADOR(A) E COLEGAS O QUE DIZ O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. EM SEGUIDA, PRODUZAM COLETIVAMENTE E ESCREVA A SEGUIR:

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 100.

A presença desse tipo de texto vem favorecer a leitura e escrita se analisada sob a ótica de que não existe compreensão para a leitura e a escrita sem que tenha havido compreensão da “leitura de mundo”, como nos diz Freire. E o texto imagético se dispõe a leituras do mundo, promove um alargamento no olhar para as cenas do cotidiano - educa para além da estética e da sensibilidade, favorecendo uma educação também reflexiva e crítica.

É significativa a maneira com que o livro aborda questões relativas ao significado das palavras; a identificação de palavras desconhecidas; palavras do mesmo campo semântico- hiperônimos- e o nível de significação das palavras- sinônimo e homônimo- através de atividades, como:

Figura 13



Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 29.

Figura 14

6. AS PALAVRAS **RESIDÊNCIA**, **MORADIA**, **DOMICÍLIO** E **HABITAÇÃO** POSSUEM O MESMO SIGNIFICADO DE **CASA**? E O QUE É **LAR**?

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 108.

Figura 15

4. LEIA:

C	I	D	A	D	E
---	---	---	---	---	---

QUE PALAVRA FORMAMOS SE RETIRARMOS A LETRA C?

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 108.

Figura 16

3. EXPLIQUE COM SUAS PALAVRAS O QUE SIGNIFICA A PALAVRA **SOLUÇÃO** NAS FRASES:
DEVENOS DEIXAR AS VERDURAS DE MOLHO EM UMA **SOLUÇÃO** DE VINAGRE E ÁGUA.

A palavra em questão faz parte de uma frase.

PARA CADA PROBLEMA, EXISTE UMA SOLUÇÃO DIFERENTE.

Exercício: 10 minutos

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 186.

Destacamos essas atividades porque os enunciados delas trazem um aspecto pouco valorizado no ensino de língua (a semântica). Os campos morfologia fonologia e da sintaxe tendem a ser o centro dos estudos linguísticos correlacionados às concepções de linguagem. E a semântica, na atualidade, estando na condição de ciência do sentido e do significado, vê-se extrapolada nas significações que podem ser dadas às palavras por um contexto de uso, inclusive extralinguístico, e então, é a Linguística Pragmática quem analisa.

Configurando também como um aspecto metodológico a ser destacado, está o procedimento para leitura. Em número bastante significativo, o enunciado das questões traz indicativos de que a leitura seja feita pelo alfabetizador e com ajuda do alfabetizador. Como vemos em:

Figura 17

2. APÓS A LEITURA DOS TEXTOS PELO(A) ALFABETIZADOR(A) RESPONDA ÀS QUESTÕES:

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 186.

Figura 18

1. APÓS LER O TEXTO COM A AJUDA DO(A) ALFABETIZADOR(A), EXPLIQUE COM SUAS PALAVRAS O SIGNIFICADO DA PALAVRA **REFLEXO** NA FRASE:

"O TEMPO NÃO PÁRA E O NOSSO CORPO É REFLEXO DISSO."

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 155.

Esses dois exemplos de prática de leitura estão no LA onde a proposta de trabalho tem o texto como base do ensino, constituindo um elo entre o alfabetizando e o contexto, e entre eles, está a mediação do alfabetizador. Ao adotar uma metodologia onde o texto é prioridade, a leitura é uma das mais importantes etapas de trabalho, pois "que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto" (SOLE, 1998, p. 22).

Dessa maneira e partindo da concepção de ser a linguagem um processo de interação, a leitura deixa de ser mera decodificação e passa a ser compreensão e interpretação de tudo que o autor deixa como pista (implícito ou explícito), permitindo que o leitor construa significados.

E para que o alfabetizando possa alcançar uma compreensão textual ajustada aos objetivos do trabalho é preciso que lhe sejam oferecidas algumas condições, e para o momento que ainda não sabe ler sozinho, a leitura feita pelo alfabetizador é oportuna para que ele possa se apropriar das estratégias utilizadas pelo leitor experiente que deve ser o alfabetizador.

Nesses momentos, ainda que não saibam ler sozinhos e convencionalmente, os aprendizes poderão ir se apropriando de estratégias de leitura (como as estratégias de antecipação, de checagem de hipóteses, de comparação, etc.) usadas por um cidadão letrado. Explorando e produzindo textos (notados pela professora ou por outra pessoa já “alfabetizada”), nossos aprendizes estarão desenvolvendo conhecimentos sobre a linguagem que se usa em cada um dos textos que circulam numa sociedade letrada e sobre as finalidades a que se prestam (ALBUQUERQUE, 2004, p. 74).

Ademais, a perspectiva de uma alfabetização que contemple o letramento implica a condição de um sujeito letrado e isso se constrói nas experiências culturais de prática de leitura e escrita que já são vivenciadas por esse alfabetizando antes mesmo da experiência de educação formal e o trabalho de leitura na alfabetização irá favorecer o aumento desse repertório textual e dos conhecimentos oriundos das temáticas exploradas.

Todas essas atividades são por assim dizer, parte de manifestações linguísticas produzidas e reveladas em situações concretas sob determinadas condições de produção, que se traduzem em palavras, frases e em textos inteiros. É a interação humana se realizando por meio das linguagens nas mais diversas formas e com os mais diversos propósitos.

Se muitos são os propósitos e finalidades da leitura, são também em relação à aprendizagem de produção de textos. E para atender às expectativas, entre outras coisas, são necessárias variadas situações de escrita para que o alfabetizando não somente busque a apropriação do sistema de escrita, como também possa interagir por meio dela.

d) Produção Textual

As atividades para produção textual apresentam uma diversidade de situações e estabelecem articulação com o indicador de Práticas de Leitura, já que as produções solicitadas têm referência nos gêneros alocados nos eixos temáticos. Em outras atividades, elas mantêm articulação com as Práticas Orais. São, portanto, atividades contextualizadas, e como são diversificados os gêneros,

promovem contato de leitura e escrita com vários dos textos de circulação social.

As propostas de produção se mesclam entre estratégia de escrita coletiva, tendo o alfabetizador como escriba ou membros do grupo, escrita individual e às vezes em dupla.

Relacionadas aos textos informativos e literários que estão presentes no LA, as atividades de produção proporcionam diferentes momentos de criação ao alfabetizando. Como há uma diversidade textual, essas atividades favorecem que o alfabetizando possa se expressar de diferentes maneiras, já que a escrita é uma das formas para se expressar sentimentos, ideias, conhecimentos e opiniões, seja através da linguagem verbal ou não-verbal. Isso equivale dizer que: “escrever é produzir significados que possam ser lidos por outros sujeitos” (MA, p. 26).

A atividade da escrita está pautada em uma relação interativa de expressão, sendo assim, é preciso dotar o alfabetizando com o que dizer nas suas produções, por isso é importante o contato com vários gêneros afim de que nas situações de produção possam se cumprir as funções sociocomunicativas dos textos.

Através das atividades de produção textual, o alfabetizando terá oportunidade de identificar a escrita como um bem social de grande valor que, traz à tona informações, histórias, prazer e toda uma constituição de memória social, onde ele se identificará, favorecendo-o a elevar e refinar os seus paradigmas.

As propostas de produção estão presentes no LA ao longo das atividades, não há uma seção específica com essa finalidade. As questões apresentam enunciados claros e objetivos, e as proposições vão desde a escrita de palavras, frases, chegando a textos completos.

Vejam em duas questões do LA, como se apresentam essas propostas para produção, chamando à atenção, as diferentes estratégias que deverão ser utilizadas pelo alfabetizando para realização da atividade.

O texto de referência desta atividade abaixo, é um poema musicado de autoria de Guilherme Arantes, intitulado Cuide-se Bem. É uma leitura plurissignificativa, pois trata-se de um texto literário, onde a dimensão estética da produção apresenta um conteúdo recriado que possibilita a criação de novas relações de sentidos.

Na atividade da p. 159, na questão de número 03, o aluno deve produzir uma lista e na questão seguinte, a produção é de um texto de opinião que, tem uma base reflexiva e argumentativa para que seja emitida opinião pessoal sobre a temática do texto que foi lido.

Esse é um exemplo de atividade que requer do alfabetizando duas estratégias e recursos expressivos diferentes no uso da linguagem afim de atender a especificidade de cada gênero solicitado. A primeira delas situa-se no plano denotativo das palavras e é solicitado trazer informações em uma estrutura composicional definida, lista dos perigos que podem afetar nosso corpo; e depois, a segunda proposta é o texto de opinião, onde ele irá expor sobre o que

pensa e sabe, levando-o à inferência. É uma atividade importante para que o alfabetizando tenha consciência não só da diversidade de gênero, como da necessidade de adequar sua produção em função do contexto comunicacional.

Vejam os:

Exemplo:

Figura 19

3. NA PRIMEIRA ESTROFE O AUTOR INFORMA: "PERIGOS HÁ POR TODA PARTE". QUAIS PERIGOS PODEM AFETAR NOSSO CORPO? FAÇA UMA LISTA:

Alfabetizador(a): Direcione a pergunta para os perigos que afetam a saúde do nosso povo. A partir da lista elaborada individualmente pelos alfabetizandos, construa uma lista coletiva com as doenças. A lista deve servir para explorar a consciência fonológica do alfabetizando.

4. VOCÊ ACHA QUE SORRIR FAZ BEM À SAÚDE? JUSTIFIQUE:

Resposta do(a) alfabetizand(o)

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 159.

Em outra atividade, a proposta de produção é para um texto literário, do gênero acróstico. Sendo o acróstico um texto poético, o alfabetizando terá que levar em conta a dimensão estética e plurissignificativa da linguagem nesse contexto para que possa, através de um processo lúdico, recriar uma realidade que foi discutida no texto de estudo. O enunciado é claro nas orientações para produzir um acróstico e, além disso, para o alfabetizador há informações sobre as propriedades do texto. Vejamos:

Figura 20

4. ANALISE A PALAVRA DA PRIMEIRA COLUNA E FORME UM ACRÓSTICO COM SUAS LETRAS, UTILIZANDO AS PALAVRAS ABAIXO:

Alfabetizador(a): Explique o que é acróstico para os alfabetizandos. (Composições em versos na qual as letras iniciais de cada verso formam um nome, geralmente de uma pessoa).

Resposta do(a) alfabetizand(o)

R _____

E _____

S _____

P _____

E _____

I _____

T _____

O _____

RELIGIOSIDADE	ESPERANÇA	SOLIDARIEDADE	PAZ
ÉTICA	IGUALDADE	TOLERÂNCIA	ORDEM

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 135.

Quanto à orientação de elementos coesivos e de coerência, há apenas uma atividade de conhecimento linguístico que explora o pronome e para as produções escritas, os elementos descritivos; nenhum outro elemento de função conectiva é explorado nas atividades. São propostas das mais variadas que oportunizam o aparecimento desses elementos e mesmo se tratando da alfabetização, as produções virão de pessoas adultas que se utilizam dos elementos coesivos nas produções da oralidade. Se os adultos os conhecem pela condição de falante, a ausência do conhecimento sistematizado pode provocar equívocos, principalmente na produção de sentido oriundo do uso inadequado desses elementos.

Não foi identificado nas atividades como a proposta poderia vir a intervir na segmentação das palavras e das frases quando da ocorrência da hipersegmentação ou hiposegmentação, tão propensas na fase inicial de construção da escrita. Um aspecto de organização formal do texto que aparece no MA como um dos procedimentos sugeridos para orientar a prática, porém não se registra aparição nas atividades. Fato este que diante da diversidade de proposta para produção escrita que o livro oferece, esse aspecto precisa de bastante atenção por parte do alfabetizador.

O registro linguístico tomado como foco do trabalho é sempre a norma padrão com grau de (in)formalidade dos textos de referência, não há nenhuma atividade que estimule ou provoque reflexão sobre as variedades linguísticas da língua portuguesa. Existem textos que atenderiam esse propósito, porém é preciso que se planeje as atividades, pois não constam no livro.

Consideramos que as propostas de produção textual escrita estão situadas na base de um trabalho de ensino de escrita integrado à leitura e vinculadas à funcionalidade e à forma de realização de diferentes textos que se encontram as esferas comunicativas do alfabetizando. São atividades que podem contribuir para que ele conheça, compreenda e produza uma diversidade de gêneros textuais e de diferentes tipologias mesmo sem dominar a ortografia da língua.

As atividades procuram sempre se pautar na natureza interativa da linguagem, pois se realiza no encontro de duas pessoas ou mais, para que aconteçam partilha e comunhão de ideias, sentimentos e intenções para culminar no processo de escrita. Promover aprendizagens diversificadas a partir do contato com diferentes gêneros é importante para que o alfabetizando conceba a escrita não como representação de um código, mas sim representação da linguagem, que não se limita a simples combinação de letras e sim, uma maneira de (re)construir e comunicar significados.

e) Práticas Oraís

A oralidade sendo, ao lado de outros elementos linguísticos, um dos eixos condutores de aprendizagem do processo de escrita e leitura, oportuniza a troca

de experiências, para falar das expectativas, mostrar modos de ver o mundo através de sua memória oral e as habilidades narrativas e intertextuais. Diante disso, é inviável se planejar uma prática pedagógica desvinculada da valorização sociocultural do alfabetizando e de suas práticas comunicativas.

É oportuno ressaltar que, o alfabetizando adulto já interage socialmente com várias práticas de letramento no cotidiano. Logo esses conhecimentos prévios e os novos conhecimentos quando da interação na sala de aula podem ser resignificados e/ou totalmente (re)construídos na relação ensino-aprendizagem.

Foram identificadas no livro variadas situações que promovem o diálogo necessário afim de fomentar a troca de saberes e experiências articuladas com as atividades propostas nos eixos de leitura, produção escrita e também na exploração dos conhecimentos linguísticos.

Porém, as atividades não tomam os gêneros orais como objeto de ensino. Eles se apresentam como gêneros de uso, concebidos como “um instrumento de comunicação, que se realiza empiricamente em textos”, conforme define Schneuwly (SCHNEUWLY, 2010, p. 20). O lugar dos gêneros orais no LA é o de mediar uma outra atividade.

No LA, há presença de gêneros orais sim, em situações de ensino, mas não como o objeto de ensino. Isso pode ocorrer e é explicado por Schneuwly (2010, p. 21) de maneira que, como é o gênero (instrumento) socialmente elaborado, a sua utilização em determinadas atividades será oportuna para explorar suas possibilidades, enriquecê-las e transformá-las, favorecendo assim que a própria atividade seja também transformada.

Como exemplo dessa situação, podemos citar uma atividade de expor oralmente para a turma os resultados de uma pesquisa sobre como trabalham os fornecedores de determinadas mercadorias, para que o alfabetizador reescreva as informações e, posteriormente, o alfabetizando as copie no espaço reservado para esta atividade no livro.

O gênero oral – relato- está na intermediação de um saber advindo da pesquisa para ser sistematizado na escrita e reproduzido no formato de cópia pelo mesmo alfabetizando. Essa é oportunidade de o alfabetizando ter compreensão da dimensão do oral e do escrito nas suas especificidades, porém sem uma visão dicotômica, dando à língua e aos gêneros uma visão de conjunto integrado às práticas sociais.

Através do uso da linguagem oral são explorados outros gêneros, procurando atender à situação comunicativa que emerge da atividade, e para tanto são explorados o debate, relato de experiência, texto de opinião, história oral, diálogo e cantar.

As atividades não trazem nenhuma exploração das especificidades das modalidades oral e escrita, embora o MA traga como indicativo de trabalho os eixos da Oralidade, Leitura e Escrita. Assim, podemos identificar a exposição oral

nessa proposta de trabalho para alfabetização como uma atividade integradora, além da oportunidade de expressão por meio do diálogo (debates e discussões), da inferência (conclusão) e da argumentação (opinião).

Demonstramos três atividades como exemplos de situações de uso do gênero oral articulado à realização das atividades propostas nos eixos de leitura e/ou de produção textual.

Figura 21

4. REÚNAM-SE EM GRUPOS E DISCUTAM AS QUESTÕES PARA CONSTRUÇÃO DE UM TEXTO COLETIVO ELABORADO PELO GRUPO COM A ORIENTAÇÃO DO(A) ALFABETIZADOR(A):

A) QUAL DEVE SER O PERFIL DE TRABALHADOR PARA INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO?

Resposta de um alfabetizado:

B) REFLITA SOBRE O MERCADO DE TRABALHO E RELACIONE OS MAIORES PROBLEMAS ENCONTRADOS PELOS TRABALHADORES PARA CONSEGUIR UM EMPREGO.

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 1240.

Figura 22

11. PESQUISANDO ESSE MESMO PRODUTO EM OUTRO LOCAL DE VENDA, VERIFIQUE SE A PROPAGANDA ACIMA NÃO É ENGANOSA E QUAL SERIA A MELHOR COMPRA. DEBATA ESSAS INFORMAÇÕES EM SALA DE AULA COM A TURMA E O(A) ALFABETIZADOR(A) E ESCREVA A SUA CONCLUSÃO ABAIXO.

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 247.

Figura 23

7. LEIA O QUADRO ABAIXO:

DINÂMICA DE VENDAS

- ESCOLHER UM PRODUTO PARA TRAZER DE CASA: RELÓGIO, JORNAL, LIVRO, CD, SAPATO, PENTE, ARTESANATO, MATERIAL DE LIMPEZA, ALIMENTOS, ETC.;
- OBEDECENDO A UM TEMPO PREVISTO APRESENTAR SEU PRODUTO À TURMA;
- DESCRVER AS CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO;
- ORGANIZAR ESTRATÉGIAS DE VENDA;
- DEFINIR PREÇO E PROMOÇÃO PARA VENDAS.
- FAZER A PROPAGANDA PARA TENTAR VENDER O PRODUTO;
- CONVENCER OS COLEGAS A COMPRAR O SEU PRODUTO;
- DISCUTIR OS RESULTADOS ALCANÇADOS POR TODOS.

8. PARA CONCLUIR DISCUTAM, EM GRUPO, A SEGUINTE QUESTÃO:

QUAIS SÃO AS MELHORES OPÇÕES PARA O EMPREENHIMENTO DE VOCÊS?

SUGESTÃO: ELABOREM UM PAINEL INFORMATIVO TRAZENDO O RESULTADO DESSA PESQUISA PARA O CONHECIMENTO DE TODOS.

Fonte: Livro do Aluno (LA), p. 267.

Entendemos que, o trabalho com a oralidade precisa ser mais explorado como um importante aliado do processo de alfabetização, visto que muitos dos aspectos de base da semântica, da pragmática, da morfologia e da fonologia presentes nas construções dos gêneros de oralidade favorecem o processamento da leitura e da escrita, na medida em que eles incentivam o desenvolvimento da consciência linguística.

A trajetória linguística que o alfabetizando adulto tem de falar, ouvir e entender não pode ser ignorada e nem responsabilizada por qualquer tipo de dificuldade ou insucesso nas tentativas de escrita desse aprendiz. Como o processamento da leitura e da escrita exige uma base de consciência fonológica, sintática e semântica, o desenvolvimento da linguagem oral juntamente com as habilidades linguísticas darão maiores possibilidades de melhor atuação nas atividades de apropriação do sistema de escrita.

Por isso, é necessário que aconteça esse intercâmbio verbal afim de favorecer e ampliar a competência linguística que perpassa também pelas vivências de oralidade, além do contato com matérias de leitura e escrita.

f) Material didático do Programa Encuentro

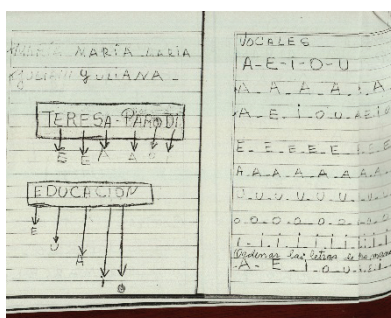
- Libro para el Alfabetizador

Iniciando a leitura do material, pudemos perceber que os indicadores constantes da ficha de avaliação utilizada para análise não poderiam ser topicalizados, pois a Argentina tem, para uso no Programa Encuentro, além do livro, uma série de vídeos e uma agenda para o alfabetizador. Isso nos levou a sistematizar os resultados da análise organizando por cada material ao invés de cada indicador, ficando mais específica a correlação das ocorrências com os indicadores, quando da aparição.

O livro disponível é para uso do alfabetizador. O alfabetizando não recebe livro, ele faz as atividades no caderno³ que recebe e, muitas vezes vemos o enunciado da questão do livro reproduzido pelo alfabetizador. Vejamos na imagem abaixo:

3 Esta é a reprodução de um caderno original utilizado por um alfabetizando do Programa Encuentro, na cidade de Córdoba, Argentina, ao qual tivemos acesso, entre outros materiais, durante o estágio sanduíche, com supervisão da Profa. Dra. Maria del Carmen Lorenzatti da Universidade Nacional de Córdoba, UNC, AR. Não faz parte da nossa pesquisa a análise desse material. Utilizamos apenas com intenção de enriquecimento sobre as circunstâncias que envolvem o uso do material do trabalho.

Figura 24



Fonte: Manual do aluno.

Nesse livro predominam instruções sobre os procedimentos a serem adotados pelo alfabetizador (“mostrar donde vala fecha..., escribir la lectura em el caderno, explicar para qué sirven las vacunas, conversar sobre lo que cada uno sabe hacer...”, são alguns exemplos), além de encontrarmos uma gama de atividades de memorização e discriminação de percepção motora - ver e reproduzir- (observar la palabra del cartel; leerla; escribirla). O processo transcorre de forma linear, com as atividades sendo desenvolvidas com base no mesmo princípio teórico de sequenciação letra – som – sílaba – palavra – frase – e aparece somente no final do módulo, a produção de pequeno texto do gênero carta pessoal.

O livro apresenta uma estrutura que remete à clássica tipologia defendida por Alain Chopin e apresentada por Rojo (2005, p. 4) como sendo um livro didático ou um manual “utilitário da sala de aula”, uma obra produzida para dar suporte no ensino de uma determinada disciplina por meio de um conjunto extenso de conteúdos, que vão sendo apresentados de modo progressivo em forma de unidades ou lições (chamado de encuentro, no livro argentino).

Dando início aos estudos linguísticos, vem o Encuentro 1. Na mesma página da lição estão as orientações para o alfabetizador, que vão desde o objetivo do encontro, sugestão de procedimento, incluindo quando deve escrever, e também em algumas lições, aparece uma pequena mensagem de motivação e / ou de feedback do que foi trabalhado na aula anterior.

Diferente do que ocorre com o livro do Brasil, não há em separado um manual ou encarte com orientações específicas e/ou sugestões de atividades. As unidades de linguagem se iniciam sempre com uma “frase de la vida”, juntamente com uma imagem, que serve como elemento motivador para reflexão sobre o tema sugerido; e a cada lição, uma nova letra ou sílaba é introduzida para estudo.

À maneira como as atividades se apresentam, não parecem criar uma atmosfera de integração onde o aprendiz possa ter desenvolvida sua capacidade de produzir e ler os textos de circulação social, e também, porque há uma

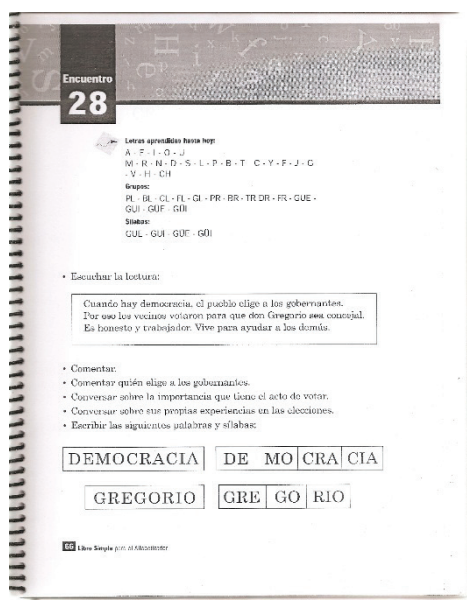
extensa quantidade das atividades que se concentram apenas na exploração de conhecimentos acerca do sistema de escrita presente em todas as lições do livro.

O modelo de trabalho apresentado na organização do livro está bastante focado na atuação de um alfabetizador ativo – aquele que propicia a aprendizagem, para quem não sabe, nesse caso, o alfabetizando, que recebe passivamente e responde aos estímulos dados. Cabe ao alfabetizador desenvolver e controlar o processo de ensino aprendizagem a partir das instruções que estão presentes em todas as lições.

Na forma de organização de cada lição, prevalece uma individualização do ensino para cada um responder por si, e no decorrer do livro não encontramos situações interativas que possam promover intercâmbio de conhecimentos; as atividades são individualizadas e pontuais; além de as palavras e as frases não fazerem necessariamente referência à temática trabalhada anteriormente. A partir do 5º encontro, tem-se sempre *feedback* com enfoque no estudo das letras ou sílabas.

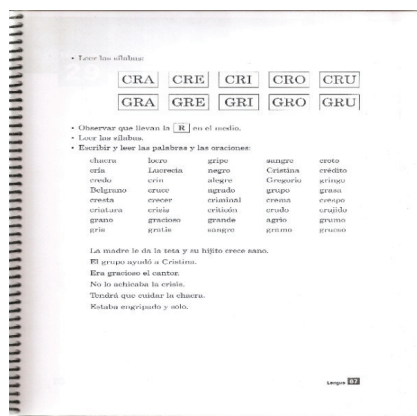
Existe uma prevalência no ensino da escrita alfabética apresentando as letras, sílabas e as famílias silábicas através de atividades da escrita das palavras; a consolidação da correspondência grafia som, orientando as ações do alfabetizador.

Figura 25



Fonte: Do Encuentro, p. 66.

Figura 26

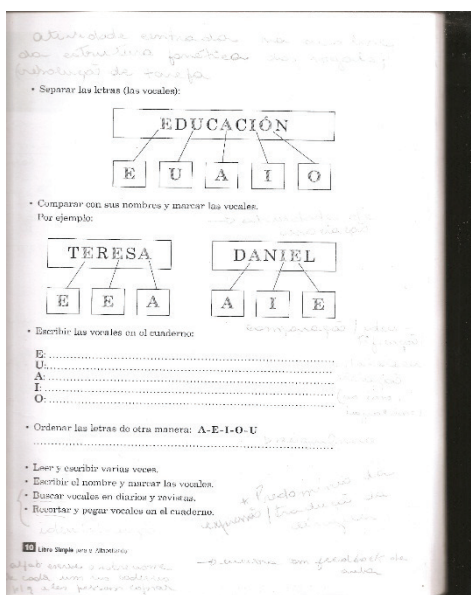


Fonte: Do Encuentro, p. 67.

São essas atividades, de acordo com os estudos apresentados por Morais, que possibilitam a promoção da consciência fonológica, e das quais (e com isso concordamos) não pode prescindir a aprendizagem da escrita, e requerem procedimentos que levem em conta que, a compreensão do sistema de escrita alfabética “exige o desenvolvimento de habilidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras, identificando, por exemplo, sílabas e fonemas iguais em palavras diferentes”. (MORAIS, 2014)

A despeito desse tipo de atividade citada por Morais, há ocorrência nesse livro, e pode ser vista na l. 3 (p.10); é uma atividade de comparar nomes e depois associar às vogais presentes, explorando a relação de igualdade. Reproduzindo:

Figura 27



Fonte: Do Encuentro 3 do Livro para el Alfabetizador.

Para esse autor,

A promoção da consciência fonológica (e não só fonêmica) pode ser realizada num marco mais amplo de reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético, sem assumir o formato de “treino” e deve beneficiar-se, obviamente, da “materialização” que a escrita das palavras (sobre as quais reflete) propicia ao aprendiz (MORAIS, 2006, p. 12).

Esse procedimento deve estar presente nas ações pedagógicas promotoras da alfabetização tanto para as crianças quanto para os adultos, nos diz ele. Em outras palavras, não parece que essa questão deva ser vista apenas como a aplicação deste ou aquele método de alfabetização. Estaria muito mais sobre a metodologia de ensino utilizada poder proporcionar uma reflexão progressiva sobre o sistema de escrita. E nesse aspecto reside nossa preocupação, sobre como o alfabetizador se utiliza dessas condições de trabalho que lhe são oferecidas nesse programa e o que pode oferecer o livro, contendo essas atividades?

As atividades precisariam então, ser operacionalizadas de modo a pensar que se a alfabetização é um processo de apropriação da escrita alfabética, ela “constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado” (MORAIS, 2006, p. 3), atuando na composição de novas palavras, fazendo associações para estabelecer novas relações com o que já possui no seu repertório, daquilo que traz disponível consigo.

E para que isso ocorra, o alfabetizando precisa “compreender como funciona esse sistema e aprender suas convenções”. “Em outras palavras, requer saber que ‘princípio alfabético’ (isto é, de que, em nossa escrita, as letras substituem segmentos sonoros pequenos, os fonemas) não se reduz a memorizar quais letras substituem quais fonemas” (MORAIS, 2014). Essa seria uma perspectiva que difere da simples memorização das correspondências grafofônicas que se apoiam no trabalho de base silábica com artificialidade de textos fragmentados e palavras chave desprovidas de relação com o cotidiano do alfabetizando.

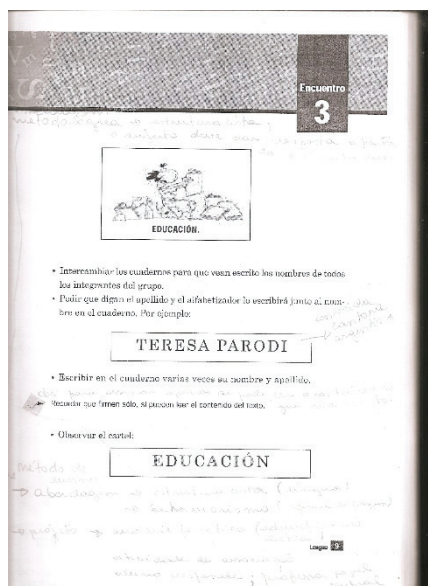
No caso desse livro, as palavras mesmo não sendo selecionadas pelos alunos, a maioria, faz parte do contexto existencial deles, tanto social, cultural como laboral, porém a manutenção de uma prática metodológica sempre sustentada na análise fonética pode dificultar ou inviabilizar a reflexão, tão importante para a solidez do processo que se busca compreender. Com tão pouca ação construtiva e participativa desse sujeito, como fica a lógica da construção de quem está aprendendo, se não há embate ou enfrentamento das questões que naturalmente são suscitadas durante o processo de construção da escrita?

Procurando incorporar na proposta de construção da escrita o domínio desse sistema, as atividades do livro se utilizam também de palavras com

representações mais generalizadas, como na lição 03, EDUCACIÓN é a palavra; na lição 04 para introduzir o estudo das vogais, a palavra é AMOR.

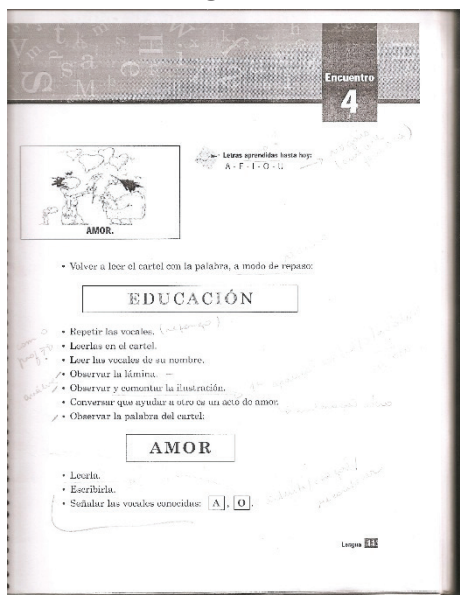
Vejam os:

Figura 28



Fonte: Libro para el Alfabetizador

Figura 29



Fonte: Do Libro para el Alfabetizador, p.11.

Como exemplo, vemos a lição 06 trazer o mote para reflexão: DÍA DE ASADO. É uma temática ligada ao cotidiano na Argentina, visto ser uma prática cultural bastante difundida naquele país; outras também se apresentam de uma relação muito subjetiva e sem a menor contextualização, como da lição 13, LA ABUELA ESTÁ DE LUTO. O que trouxe a presença dessa frase? O alfabetizador faz alguma introdução à temática, ou a frase está apenas como suporte para trabalhar uma nova letra, no caso a T? As atividades do livro centram-se na metalinguagem, isso já vimos, mas em se tratando da interlocução que deve haver para que o alfabetizando amplie seu domínio discursivo, como o alfabetizador faz essa exploração/contextualização temática?

Nossa preocupação reside no fato de que já reconhecemos que não se aprende apenas por exercício e sim, por práticas significativas. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas, afirma Geraldi (1999, p. 36). Há muito o mesmo autor argumenta em suas pesquisas que a prática escolar se institui de uma atividade linguística artificial, simulando uma relação de interlocução que acaba por comprometer a aprendizagem da língua. E uma das artificialidades apontadas por ele, é a simulação do uso da língua escrita, pois “essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua” (GERALDI, 1999, p. 89).

E sabemos ainda mais que, as atividades do livro didático estão inseridas na situação pedagógica e são intermediárias entre o ensino e a efetiva aprendizagem, o que leva Leal (2010, p. 18) a dizer [...] “essa prática tradicional de alfabetização, na qual primeiro se aprende a ‘decifrar’ a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores e escritores” autônomos e críticos dos textos com os quais convivem.

A alfabetização precisa também contemplar os princípios do sistema de escrita alfabética com atividades de leitura da palavra, partição em sílaba das palavras (oralmente também), identificação de letras, juntura silábica, comparação quanto à presença de letras/sílabas iguais, contagem de letras e sílabas, associação, além da escrita de palavras, como são as atividades distribuídas ao longo das trinta e duas lições do Libro del Alfabetizador. Porém realizar apenas uma dessas etapas no processo de alfabetização pode representar uma barreira à perspectiva do letramento, caso outras dimensões do trabalho pedagógico não se façam presentes.

Ao longo das 32 lições do livro, identificamos os conteúdos letra, sílaba, abordagem sobre variação linguística, em que se consideram - entre outras coisas a oralidade e a escrita, dígrafos e encontros consonantais, encontro vocálico, sinal de pontuação. Conteúdos esses, todos estritamente ligados com a escrita das palavras.

Há um percurso que vai da menor unidade, letra, para a maior unidade de extensão e sentidos que se apresentam nas atividades do livro, que é o texto (uma carta). O material dá início à análise, partindo de uma palavra ou frase geradora, que pode ser considerada como significativa porque há orientação para explorar suas representações, bem como é contextualizada, pois parte de um princípio existencial do alfabetizando.

Por exemplo, na lição 7, p. 18 a frase EL SOL ME ILUMINA introduz a nova letra de estudo L; depois unir a nova letra com as vogais já conhecidas – LA, LE, LI, LO, LU, obtendo as sílabas; ler essas sílabas; escrevê-las no caderno e depois formar palavras com as novas sílabas. Mesmo que predomine o trabalho visando à apropriação do sistema de escrita, o alfabetizador poderá criar oportunidade de profícuos diálogos e reflexões a partir dessas palavras e ou frases.

Essas são algumas das atividades que estão no Libro del Alfabetizador para serem desenvolvidas com a finalidade de favorecer a compreensão e o domínio do sistema de escrita. São elas uma das possibilidades que se apresenta para intervenção pedagógica, já que o Programa Encuentro conta com outros materiais.

É importante ressaltarmos que grande parte dessas atividades se apoia na reflexão sobre os aspectos gráficos / fonológicos da linguagem. Sendo essa uma etapa necessariamente importante a ser vivenciada no processo de aquisição da escrita por se tratar de uma reconfiguração da linguagem que o alfabetizando precisa efetuar a fim de apreender que a escrita não é mera reprodução da fala. Concordando com Scliar-Cabral (2003), consideramos que ter domínio da conversão que há de grafemas para fonemas na construção da escrita alfabética, é uma compreensão crucial para descobrir que as palavras escritas se constituem de unidades menores que a sílaba e responsáveis pelo significado da palavra, e elas que são representadas por sinais gráficos.

A predominância de atividades que exploram a relação grafema/fonema pode vir a contribuir sensivelmente à percepção desse aprendiz de que os segmentos da oralidade (e que ele traz na própria fala) se relacionam a diferentes possibilidades no registro da escrita. Reside aí também a importância de o alfabetizador ter uma prática pedagógica, que ao explorar esses conteúdos, possa promover reflexões sobre a representação da escrita e da linguagem em proveito desses alfabetizando.

Verificamos também que nesse livro não é possível afirmar se a forma como o alfabetizador atuará durante as aulas contemplará a perspectiva do letramento, propiciando no desenvolvimento das aulas, que as reflexões, mediadas por ele, possam ir além do conhecimento metalinguístico.

Existe sim, um conjunto de materiais didáticos que está diretamente ligado à atuação do alfabetizador. Mas a forma como essa proposta pode

ser desenvolvida está diretamente ligada à maneira como ele decide sobre as melhores estratégias de ensino para sua turma, e essa autonomia requer dele uma ação consciente. Isso não significa dizer ação solitária, individual; a socialização entre os pares do trabalho é uma das maneiras de se procurar ter uma atuação que venha a promover transformações e coletivização de saberes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os livros didáticos utilizados nos Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro, adentramos no universo de possibilidades desses materiais, procurando caracterizá-los acerca dos fundamentos epistemológicos para aprendizagem de leitura e escrita.

Os dois livros inicialmente revelam uma caracterização semelhante, e aproximam-se do trabalho desenvolvido por Paulo Freire na sua experiência alfabetizadora com adultos que, sistematicamente, apresentava-se com a sequencição das atividades com uso da palavra geradora com uma escala progressiva de apresentação das famílias silábicas, a fim de ser compreendido o processo de formação das palavras.

O livro do Programa Encuentro traz esse tipo de organização integralmente em todas as atividades, excetuando-se o fato de as palavras motivadoras serem previamente selecionadas, mas de certa forma pertencentes ao universo existencial do alfabetizando. Entretanto, o livro do Brasil faz toda abordagem com a palavra geradora através do texto, não há um trabalho exclusivo com as sílabas ou as famílias silábicas; elas são exploradas na construção dos textos de estudos com atividades de reconhecimento, associação, comparação, porém sempre com uma escrita contextualizada, as etapas de leitura e escrita sendo realizadas com ou sem ajuda do alfabetizador.

Em referência ao livro do Brasil, a perspectiva interacionista que predomina como base das atividades, requisita o alfabetizando à uma participação ativa e de significados. O texto é a unidade de ensino e base das análises contextuais e situacionais que devem ser estimuladas a acontecerem e, nesse caso, têm sempre o referencial da palavra temática, oriunda do tema gerador da unidade de estudo; as questões com atividades que exploram a construção da escrita se caracterizam pela natureza discursiva e de construção interdisciplinar.

O trabalho do material argentino se pauta no uso do método silábico para alfabetizar. Por esse caminho, a construção do sistema de escrita é bastante abstrata, podendo gerar dificuldades de compreensão para formação de outras/novas palavras e aprendizagens, se as relações grafofônicas (som/grafia) não forem bem trabalhadas e/ou compreendidas pelo alfabetizando. Com apenas o reconhecimento das famílias silábicas e dos padrões de constituição das sílabas é pouco provável que haja reflexão ou enfrentamento de conflitos

oriundos (naturais que são) da relação biunívoca entre som/grafia, porque o reconhecimento desses elementos se dá por atividades de repetição, de partição e de juntura silábica na formação de palavras e frases simples. O processo de memorização tem uma forte preponderância nessa proposta, e isso também pode ser um elemento dificultador para o adulto aprendiz.

O trabalho que se desenvolve a partir das atividades encontradas no “Libro para el Alfabetizador” privilegia as “habilidades metafonológicas” (MORAIS, 2010, p. 49). Estas são importantes como uma apreensão da consciência fonológica que o indivíduo precisa lançar mão para se alfabetizar, porque propiciam pensar sobre as partes sonoras que constituem as palavras. Diferente de que se possa pensar ser essa consciência fonológica uma simples consequência da compreensão da lógica que organiza o sistema alfabético, nós defendemos que, se o alfabetizando tiver esse domínio, ela se torna uma estratégia que ele lança mão para exatamente criar as hipóteses de que se dispõe durante o processo de construção da escrita.

Reúnem, dessa maneira, os materiais dos dois programas, condições favoráveis ao processo de ensino aprendizagem da alfabetização inicial dentro das condições que lhes são dadas, levando em conta a estrutura composicional do material que será utilizado por esse alfabetizador. Todavia, o resultado dos dois processos de aprendizagem poderão ser distintos, se analisado do ponto de vista das bases teóricas que os constituem.

Partindo das conclusões extraídas, colocou-se em evidência o impacto desses programas sobre o debate de quais seriam então, a base teórica, conjuntamente com outros aspectos, a serem considerados para realização de uma alfabetização bem-sucedida?

Em linhas gerais para que se possa refletir, não como conclusão, e sim instigar a outras buscas, que reafirmamos ser preciso, de imediato, reconhecer a alfabetização como enviesada por um campo de influências que chega até as práticas. Institucionalizada ou não, a alfabetização de adultos está no campo da educação e é fortemente influenciada por questões econômicas, políticas, culturais que a condicionam e estabelecem suas ações.

E, sendo assim, o fazer pedagógico não se restringe ou se demarca com adoção desta ou aquela teoria simplesmente. Porque uma teoria ou princípio sozinhos, mesmo arrematados em boas condições materiais, não executam uma prática pedagógica. Portanto, quem é esse alfabetizador, que conhecimentos traz de sua formação para (re)conhecer e (re)colocar o que se apresenta como necessário para a complexa tarefa de ensinar leitura e escrita, está como uma, entre outras condições importantes para a composição de um quadro favorável ao desenvolvimento de qualquer proposta alfabetizadora.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*/organizado por Eliana Borges de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Guia dos Livros Didáticos do PNLd EJA 2014* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/.../17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnld-eja-novo>. Acesso em: 02/09/2017.
- BRASIL, Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC/INEP, 1998. Disponível em: inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset.../id/485349. Acesso em: 02 de set. 2017.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CURY, Carlos R. Jamil. *A educação escolar, a exclusão e seus destinatários*. In Educação em Revista/Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação – n.1(1985). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.48, dez. 2008.
- FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- KAWAMOTO, Elisa Mári; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. *História em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do ensino fundamental*. Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 1, p. 147-158, 2014. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=307>. Acesso em: 24/07/2015.
- LEAL, Telma Ferraz, BORGES, Eliana Correia de Albuquerque, MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Estudos em EJA)
- LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 5. ed. Série Princípios, São Paulo: Ática, 1991.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MONTENEGRO, Olinda. *Libro simple para el alfabetizador*. - 1a . ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación: Organización de Estados Iberoamericanos, 2004.
- MORAIS, Artur Gomes. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MORAIS, Artur Gomes. *Apropriação do sistema de escrita alfabética*. In: Glossário CEALE; Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>>. Acesso em: 25/09/2017.
- RANGEL, E. O. *Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos*. In: BRASIL. MEC. Salto para o Futuro. TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14, agosto 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>. Acesso em: 15 de set. de 2017.

RODRIGUEZ, L. M. *La Educación de Adultos em la História Reciente de América Latina y el Caribe*. Moreno Martinez, p. L. y Navarro Garcia, C. (coords.) Perspectivas históricas de la Educación de personas adultas. Vol. 3, n°1, 2009. Universidad de Salamanca. Disponível em: <www.usal.es/efora/efora03/articulos/efora03/n301rodriguez.pdf>. Acesso em: 28 de mai. 2017.

ROJO, Roxane. *Materiais didáticos: escolha e uso*. In: BRASIL. MEC. Salto para o Futuro. TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14, agosto 2005. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>>. Acesso em: 10/09/2017.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B. D. *Materiais didáticos*. (Texto do III Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP, Curitiba, de 23 a 27 ago. 2010 – Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2010.) Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio AV/01ConsueloAlcioni.pdf>. Acesso em: 26/09/2017.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed., Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SCLIAR-CABRAL L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TORRES, R. M. Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe. In: UNESCO. *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: Unesco / Ministério da Educação, 2009.

VÓVIO, Cláudia Lemos; MANSUTTI, Maria Amábile. *Viver, Aprender: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA ARGENTINA: UM DIÁLOGO COM MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI

ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA: UN DIÁLOGO CON MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI

María del Carmen Lorenzatti

*Universidad Nacional de Córdoba e Universidad Nacional de Chilecito
Argentina
marieta.lorenzatti@gmail.com*

Silvana Oliveira Biondi

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Bahia, Brasil
silvanaoliveirabiondi@gmail.com*

Juliano Guerra Rocha

*Secretaria de Estado da Educação de Goiás e
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara
Goiás, Brasil
professorjuliano Guerra@gmail.com*

Resumo:

Este texto apresenta um diálogo entre professores: dois brasileiros e uma argentina. A temática voltou-se para a alfabetização de pessoas adultas, a partir da experiência de María del Carmen Lorenzatti, em Córdoba, na Argentina. Nesse diálogo, destacam-se entre os assuntos tratados: os conceitos de alfabetização e letramento de jovens e adultos incorporados nos estudos de Lorenzatti; a relação entre o letramento e o direito à educação; as possibilidades de acesso à cultura escrita e à leitura pelos sujeitos com pouca ou nenhuma escolaridade; a formação de educadores de jovens e adultos; as questões históricas e atuais sobre o cenário da alfabetização de jovens e adultos na Argentina etc. María del Carmen, professora e pesquisadora, apresenta reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de pessoas não alfabetizadas, enfatizando a importância de o educador orientar para uma realidade na qual se insere o adulto com o propósito de ajudá-lo a ter consciência do seu lugar no mundo e, para tanto, o currículo abordado precisa ser a oportunidade de explorar grandes eixos temáticos acerca da realidade circundante. Com isso, o conhecimento escolar e o ensino estariam respondendo a uma problemática específica que, por sua vez, seria autopercebida e não imposta a esse jovem e adulto.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; direito à educação; práticas de cultura escrita.

Abstract: Este texto presenta un diálogo entre profesores: dos brasileiros y una argentina. La temática giro em torno a la alfabetización de personas adultos, a partir de la experiencia de María del Carmen Lorenzatti, em Córdoba, Argentina. En ese diálogo, se destaca entre los asuntos tratados: los conceptos de alfabetización y letramento de jóvenes y adultos incorporados en los estudios de Lorenzatti; la relación entre literacidad y el derecho a la educación; las posibilidades de acceso a la cultura escrita y a la lectura por los sujetos con poco o ninguna escolaridad; la formación de educadores de jóvenes y adultos; las cuestiones históricas y actuales sobre el escenario de alfabetización de jóvenes y adultos en Argentina. María del Carmen, profesora e investigadora, presenta reflexiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de personas no alfabetizadas, enfatizando la importancia del educador para orientar en una realidad donde vive el adulto con el propósito de ayudar a la toma de conciencia de su lugar en el mundo y, por tanto, el curriculum abordado precisa ser una oportunidad de explorar grandes ejes temáticos acerca da realidad circundante. Con eso el conocimiento escolar y la enseñanza estarían respondiendo a una problemática específica que, a su vez, sería autopercebida y no impuesta a ese joven y adulto.

Palabras claves: Educación de jóvenes y adultos; derecho a la educación; prácticas de cultura escrita.

Notas introdutórias

Cada um puxa sua cadeira ou, se acharem mais aconchegante, senta-se no sofá ou numa poltrona. O cenário poderia ser a sala de casa ou até mesmo a cozinha. Três professores conversam. De um lado, María del Carmen Lorenzatti – carinhosamente, para nós, Marieta. Do outro, Silvana Biondi e Juliano Rocha. No centro, uma garrafa térmica de água quente. Cada um dos professores segura uma cuia cheia de mate e a bombilla – uma espécie de canudo.

Talvez, se o diálogo tivesse ocorrido presencialmente, teria sido esse o ambiente agradável e tipicamente argentino que nos envolveria entre as palavras de Marieta. Entretanto, a facilidade dos recursos da internet permitiu que as trocas de mensagens por um aplicativo de celular e a conversa por e-mail nos aproximassem, rompendo a distância entre o Brasil e Córdoba, na Argentina.

O assunto que embalou nosso diálogo foi alfabetização e letramento de pessoas adultas, sobre o qual ela entende que a cultura escrita seja uma prática social emoldurada em práticas sociais maiores, o que amplia a

maneira de se ver o processo de alfabetização e põe o sujeito aprendente como aquele que tem conhecimentos, ainda que muitas vezes ele mesmo não se veja desse modo. Para a pesquisadora, é possível compreender o caráter social da leitura e da escrita e quão importantes elas são, ao se reconhecer que o sujeito, por meio dessas duas práticas, busca respostas a dúvidas, perguntas e conjecturas e, assim sendo, não pode ser visto como uma pessoa ingênua ou ignorante.

O direito à educação é uma premissa humana e constitucional expressa nas legislações brasileira e argentina. Contudo, o analfabetismo entre jovens e adultos é uma realidade nos dois países. Embora, em ambos, o número de pessoas analfabetas tenha decrescido nos últimos anos, conforme atestam as estatísticas, há, entre os “alfabetizados”, pessoas que não conseguem fazer o uso da leitura e a escrita nas situações cotidianas. Essas pessoas são privadas de certas práticas sociais, continuando “à margem” ou “apagadas” da sociedade. São adultos que não estão entre os números de analfabetos, mas que ficam no limbo das políticas educacionais.

Sobre essa questão, María del Carmen Lorenzatti nos convida a uma reflexão acerca dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita entre pessoas adultas. O pensamento de Lorenzatti aproxima-se de aspectos da teoria de Paulo Freire, educador brasileiro, na medida em que ela também reconhece que alfabetizar está intimamente relacionado com as práticas sociais, políticas, culturais e antropológicas que subsidiam o ato de ensinar. Abordando o fato de esse jovem e adulto viver em uma sociedade de cultura digital, ela frisa ser importante conhecer quais são as práticas e estratégias desenvolvidas por ele no uso dos artefatos digitais para que depois se possa pensar uma proposta de acesso à leitura e à escrita.

Ela nos fala ainda sobre o momento de crise instalado na Argentina, e revela-se muito otimista com o novo governo, de quem espera que ponha em prática políticas sociais e educativas que favoreçam o real acesso e permanência nas instituições, inclusive no nível universitário. Assegura que todo esse desgaste provocado pelo governo anterior não será recuperado em pouco tempo, mas há o que se fazer e acompanhar, especialmente na educação de adultos e em cooperação com outros países da América Latina.

Nas suas palavras finais, a professora revela a resistência e a força de quem acredita que possa juntar-se com outros para fazer acontecer de outro modo. Podemos dizer que a Professora Marieta convida a esperar, como bem nos ensinou Paulo Freire!

Quem é María del Carmen Lorenzatti?

María del Carmen Lorenzatti é licenciada em Ciências da Educação, Doutora em em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Córdoba, na Argentina, com a tese intitulada “Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad”. Atualmente como professora da Facultad de Filosofía y Humanidades da Universidad Nacional de Córdoba e na Universidad Nacional de Chilecito, estuda e pesquisa sobre a escolarização de adultos na Argentina, especialmente sobre o letramento desses sujeitos. No momento, está orientando uma tese de doutorado sobre as práticas de leitura e escrita em espaços educativos, com enfoque na construção do sistema de escrita na perspectiva dos novos estudos de letramento.

O diálogo entre os professores brasileiros e María del Carmen Lorenzatti¹

¿Qué concepto de alfabetización y literacidad has adoptado en tus estudios acerca de la educación de jóvenes y adultos?

Desde hace años, mis investigaciones se desarrollan desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (letramento), entiendo que la cultura escrita es una práctica social enmarcada em prácticas sociales más amplias, em el marco de relaciones de poder, donde se reconoce los saberes que sobre la cultura escrita tienen los jóvenes y adultos. Saberes que van más allá de la letra, o el sistema de escritura, que tienen relación con las consecuencias sociales y legales de la misma. Esta forma de comprender los procesos de alfabetización amplía la mirada y coloca al sujeto em una situación diferente, lo posiciona como sujeto con conocimientos, con saberes, aunque muchas veces ellos mismos no se consideran de esta manera. Porque em nuestras investigaciones observamos que hay una desvalorización del conocimiento que se construye por fuera de la escuela. Vamos a la escuela a “leer y escribir correctamente” dicen adultos con nula escolaridad, aunque tengan conocimientos de las letras. Hay una demanda a la escuela em relación con este aprendizaje, porque la enseñanza de la lectura y escritura forma parte del mandato fundacional de esa institución. Sabemos que es un lugar, no el único.

1 Optamos por deixar o texto em Espanhol, no intuito de sermos fiéis às falas da Marieta. Do mesmo modo, o convite é que o leitor se aproxime do pensamento da professora entrevistada em sua língua materna.

¿Es posible establecer una relación entre el concepto de literacidad y el derecho a la educación? ¿En qué medida?

La relación entre literacidad y derecho a la educación se encuentra alojada precisamente en el estado. En la obligación que tiene el estado de generar espacios y oportunidades para que los ciudadanos accedan y se apropien de un derecho humano básico que es la educación y en este caso, la lectura y la escritura. Sin embargo, y en relación con la educación de jóvenes y adultos, hemos asistido, desde la creación de la UNESCO, a diferentes campañas o planes de alfabetización que propiciaron los estados latino-americanos como una estrategia de ofrecer la posibilidad para ejercer el derecho a la educación y ligado a los procesos democráticos. Sin embargo, estas campañas consideran que leer y escribir se agota en la escritura de una carta sin establecer relaciones con la escolaridad obligatoria. En el caso de Argentina, el Programa Encuentro que se desarrolló desde el año 2004 a 2015 (porque el gobierno de Macri lo cerró) preveía una relación con la escuela primaria de adultos. Arrieta y Montenegro, en su tesis de licenciatura em Ciencias de la Educación, muestran como esta relación queda a merced de los sujetos intervinientes porque no hay reglamentación por parte del Estado. Ellas estudian un caso donde interviene una agrupación estudiantil universitaria que articula con una docente comprometida y juntos trabajan con un grupo de mujeres que finalizan la escolaridad primaria. No se registra intervención estatal que favorezca esta relación.

Vuelvo a la relación entre alfabetización y derecho a la educación. Las campañas o planes de alfabetización no lo garantizan, es una manera de distraer a la población y ofrecer una educación pobre para sectores sociales pobres. Históricamente se asoció educación básica (como la educación obligatoria) desde un paradigma de educación remedial, que significa la adquisición y el dominio de las destrezas básicas, como lectura, escritura y un mínimo de matemática, donde se apoyan los restantes aprendizajes escolares. Esto tampoco garantiza la efectivización del derecho a la educación. En un trabajo reciente (KALMAN et al., 2018) sostuvimos la necesidad de reconceptualizar la noción de educación básica em el sentido de una educación diversificada, interinstitucional e integrada a las diferentes manifestaciones culturales. Pensamos que se requiere una educación básica que permita recuperar el lugar de los conocimientos de las personas, tanto aquellos que se construyen en los diferentes espacios por donde circulan los jóvenes y adultos como también los que conforman los contenidos curriculares. De esta manera, se recorrerá un camino hacia la real efectivización del derecho a la educación.

¿Como investigadora del área, ¿cuál es tu comprensión acerca del significado de lectura y de escritura para las personas con poca o ninguna escolaridad?

Este es un tema a discutir y tiene relación con las nociones de alfabetización que se han venido construyendo socialmente. Desde hace mucho tiempo, las personas que no leen ni escriben convencionalmente, son consideradas como ignorantes, “analfabetas” y que por estas razones no pueden participar, opinar, conseguir trabajo, realizar abstracciones. También los organismos internacionales consideran que el acceso a la lectura y escritura es un instrumento clave para luchar contra la pobreza, la enfermedad, la violencia, todos los males sociales. Esto fue consolidando una visión hegemónica en torno a una franja poblacional que por distintas razones no pudo escolarizarse en la edad correspondiente y genera a su vez una autopercepción por parte de los sujetos que no han ido a la escuela y que se traduce en “no me da la cabeza”. O bien “aprender a leer y escribir es como ver una luz en el camino”. Sin embargo, un estudio realizado hace unos años muestra otra visión de una persona en esas condiciones, una mujer que dice “como que nací conociendo”, “nada me empide (por impedir) a mi leer y escribir”. Otras investigaciones de Lorenzatti y Arrieta (2017), Kalman (2004), Zavala, (2002) muestran cómo las personas y las comunidades pueden sortear dificultades enfrentadas en el uso de la lengua escrita aun cuando no lean y escriban con fluidez o de manera consolidada. Desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad, podemos comprender el carácter social de la lectura y la escritura y reconocer que los sujetos logran hacer uso de la escritura mediante una búsqueda de respuestas a sus dudas, sugerencias, preguntas y conjeturas. Esta forma de mirar a las personas con nula escolaridad rompe la visión hegemónica que los considera ingenuos o ignorantes. Por el contrario, reconocer los saberes y las posibilidades de accionar en un mundo letrado ayuda a entender los sentidos que se otorgan a la lectura y escritura en función de los propósitos y usos particulares en un contexto social dado.

¿Cómo se puede posibilitar el acceso a la cultura escrita al educando adulto que vive inmerso en un cotidiano de cultura digital?

Más que posibilitar el acceso a la cultura escrita para los educandos adultos que viven en un cotidiano de cultura digital diría que, en primer lugar, hay que reconocer cuales son las prácticas digitales que ese educando realiza. En los grupos de estudiantes jóvenes y adultos con los

que investigamos encontramos un uso cotidiano del celular, aún en los casos de personas que no leen y escriben convencionalmente. Esto nos dice algo. Nos habla de la presencia de otros recursos, tales como la imagen, el sonido, los colores. Remito acá al concepto de multimodalidad (KRESS, 2003) porque permite abrir el abanico para analizar estas situaciones. Dice el autor inglés, la escritura es un modo más, no el único para otorgar sentido a la realidad. Frente a las prácticas digitales entonces, hay que indagar cuáles son las estrategias que los sujetos despliegan para comunicarse con otros sin conocer el sistema de escritura. Esto también forma parte del concepto de literacidad, hay que incorporar las tecnologías digitales porque requiere prácticas múltiples y complejas vinculadas a la lectura y escritura. En Argentina, hace tiempo, se ha incorporado el uso de tarjetas bancarias para el cobro de planes sociales y esto posiciona a los sujetos de sectores sociales pobres a usar el cajero automático. Son nuevos lenguajes en el uso de la representación escrita, van surgiendo nuevos alfabetismos en entornos digitales. Volviendo a la pregunta entonces considero que primero tenemos que conocer cuáles son las prácticas y estrategias que los sujetos adultos desarrollan con los artefactos digitales para después pensar junto a ellos en propuestas de acceso a la lectura y escritura.

¿Qué análisis haces del proceso de formación de educadores para jóvenes y adultos en Argentina?

Em mi país, la formación docente para jóvenes y adultos, se encuentra en un período de estancamiento oficial. En el período de gobierno nacional comprendido entre 2003 y 2015, se regulo, a partir de la Ley Nacional de Educación (2006) la educación de jóvenes y adultos, se crearon órganos de gobiernos específicos (la Dirección Nacional de Educación de Adultos, la Mesa Federal de Educación de jóvenes y adultos). Se pudo reglamentar acerca de las trayectorias educativas de los sujetos que se movilizan de provincia a provincia para que puedan finalizar su escolaridad, reconociendo tramos escolares ya realizados en otro lugar. Em relación con la formación docente inicial, em el año 2008, em el marco de la transformación curricular de la educación superior (que em argentina no depende de las universidades como em Brasil) se ofrece la posibilidad de optar por tres seminarios específicos de la modalidad adultos. Esto significa un paso importante em términos de formación docente inicial. Em relación con la formación docente continua, em el año 2015, se aprueba un tramo formativo que e conoce con el nombre de Postitulo de Especialización, para todos aquellos docentes que se encuentran trabajando em escuelas de adultos. Esto desde el plano oficial. Durante el gobierno de Macri, algunas provincias continuaron proyectos de formación

desde los Ministerios de Educación, pero a nivel nacional no hubo proyectos específicos de formación docente para la modalidad.

Paralelo a esto, existen grupos de docentes investigadores em algunas universidades, como em la de Córdoba, Luján, Chilecito que realizan cursos de extensión universitaria. Considero que es necesario intensificar estas propuestas, trabajar sobre lo que cotidianamente realizan los educadores em los espacios educativos. No se trata de repetir autores, sino de discutir sobre las decisiones que se toman em términos de enseñanza a partir del reconocimiento de lo que cada estudiante trae al aula.

¿En tu libro *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos, hablas de la construcción de un currículo apropiado a esos educandos, reconociendo su contexto. Esa metodología dialéctica sería un acercamiento a las concepciones de Paulo Freire, educador brasileño?*

Efectivamente, según sostiene Freire, el sujeto es un sujeto cognoscente que no solo esta en el mundo sino que está en él, en una relación dialéctica con el mundo. Esto significa que en esa interacción hombre mundo se construyen los conocimientos y esos conocimientos se llevan al espacio educativo. ¿Cómo se vinculan esos saberes que han construido en sus prácticas cotidianas con el conocimiento escolar? Entiendo, en la línea de Paulo Freire, que el educador debe orientar el proceso de objetivar la realidad donde está inserto el adulto con el propósito de ayudar en la toma de conciencia de su lugar en el mundo. Para ello el curriculum tiene que ofrecer grandes ejes temáticos. No creo que el curriculum en esta modalidad sea prescriptivo, considero que hay problemáticas importantes que nos afectan a todos los habitantes del planeta y que en cada contexto adquiere características particulares. Hago referencia, por ejemplo, al medio ambiente y al trabajo como dos ejes fundamentales en toda propuesta de educación de jóvenes y adultos. Desde allí, poder identificar problemáticas en torno a la salud, la vivienda, la participación ciudadana y de esta manera abordarlas en función del contexto histórico político donde se desarrolla la experiencia educativa. Entonces, ¿Cuál es el lugar del curriculum y de la tarea del educador? Entiendo que el lugar del conocimiento escolar o a enseñar puede responder a una problemática específica del entorno inmediato de los estudiantes adultos y que sea autopercebida por ellos no impuesta por parte del docente, sino construida conjuntamente. A partir de allí, sí es responsabilidad del educador seleccionar los conceptos principales; derivar los contenidos de cada disciplina que ayuden a objetivar y comprender la

realidad; ofrecer actividades que posicionen al estudiante para la realización de tareas que lleven a describir, relatar, comparar, clasificar, a partir de sus conocimientos cotidianos; ofrecer una diversidad de textos que abran el abanico de conocimientos sobre el tema abordado. De esta manera, superamos la visión reducida de dar un contenido mínimo sobre tal o cual tema o recortar viñetas ilustrativas que muchas veces infantiliza las prácticas y no aportan al desarrollo de los sujetos.

¿En la actualidad, ¿qué investigación has realizado o qué proyecto has coordinado en el campo de la educación/alfabetización de jóvenes y adultos?

En estos momentos, estoy dirigiendo una tesis de doctorado que aborda el estudio de las prácticas de lectura y escritura en los espacios educativos con jóvenes y adultos. La tesista pretende analizar la participación de los sujetos jóvenes y adultos en las actividades de escritura propuestas por la maestra, las relaciones sociales que se establece alrededor de la lengua escrita, el uso que se le da a la lectura y a la escritura en el aula y los sentidos construidos por los jóvenes y adultos en torno a la lectura y escritura. Nos interesa específicamente indagar acerca de la construcción del sistema de escritura de jóvenes y adultos desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad. Es un proyecto que recién comienza.

¿En el año 2010, datos del censo nacional de población argentina revelaron una tasa de analfabetismo decreciente, cercana al 1,9%, la cual pone a tu país como liberado del analfabetismo. ¿Cómo analizas el escenario de la alfabetización de jóvenes y adultos pasados diez años del censo?

En primer lugar, quiero decir que considero que, si bien los datos censales ofrecen datos objetivos de todo el país, no tengo mucha confianza en ellos. Los instrumentos donde se releva la información muchas veces no colaboran para transparentar las realidades de los sujetos. En el caso de las personas que no fueron a la escuela suele suceder que esconden la información por vergüenza; en el caso de aquellos que fueron a la escuela primaria y por desuso se olvidaron de leer y escribir tampoco lo dicen, al contrario tienen elementos objetivos para darse a conocer como un sujeto que tiene la escolaridad finalizada. Este es un plano de análisis. Otro modo de responder a tu pregunta, es reconociendo que en estos diez años, en el país se ha universalizado el acceso a la escolaridad primaria (en nuestro país,

la obligatoriedad llega hasta la finalización de los estudios secundarios), sin embargo, en trabajo con educadores sabemos que han niños que cursando 5to grado aún no leen ni escriben convencionalmente. Entonces, creo que hay que leer los datos estadísticos con mucho cuidado y triangularlos con estudios cualitativos porque estos son los que muestran otra realidad, anclada en procesos sociales y educativos.

¿Qué perspectivas tienes para el campo de la educación de jóvenes y adultos en Argentina bajo la política del presidente Alberto Fernández?

Mi país se encuentra en un estado deplorable no solo económica sino socialmente, el gobierno de Macri devastó las instituciones y la historia. Confío plenamente en el nuevo gobierno de Alberto Fernandez y Cristina Fernandez de Kirchner, porque van a poner en práctica políticas sociales y educativas que favorezcan el real acceso y permanencia en las instituciones educativas, en todos los niveles, incluido el universitario. Seguramente llevará tiempo, pero acompañaremos los programas y proyectos que se desarrollarán, y en educación de adultos, en particular. Hay mucho por hacer, no solo en Argentina sino en cooperación con los países de América Latina.

Referências

KALMAN, Judith et al. *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2018.

LORENZATTI, María del Carmen; ARRIETA, Rocío. La escuela de jóvenes y adultos: un espacio para aprender “la charla” y la “buena escritura”. In: FREITAS, Antonio Francisco Ribeiro de; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar (Orgs.). *Os sentidos da formação em rede: observações sobre as práticas de leitura e das práticas dos leitores*. Maceió: Edufal, 2017.

KALMAN, Judith. *Saber lo que es la letra: una experiencia de la lectoescritura con las mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI, 2004.

ZAVALA, Virginia. *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

Normas para colaborações

A *Revista Brasileira de Alfabetização* busca estimular a produção original do campo de estudos da Alfabetização e áreas afins e publica artigos, de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em português ou em espanhol, francês, italiano e inglês.

Publica artigos, ensaios, traduções e revisões bibliográficas, resultantes de pesquisas originais e com abordagem inédita. Também publica entrevistas e resenhas de obras recentemente publicadas, de caráter acadêmico ou literário.

O Conselho editorial aceitará somente textos apresentados com as configurações descritas em suas normas de publicação, recusando automaticamente os trabalhos fora de padrão.

Não será permitida a apresentação simultânea do trabalho para avaliação em outro periódico.

Os trabalhos devem ser submetidos por meio do sistema eletrônico de edição da revista, disponível no endereço: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/>

A primeira página deverá trazer o título do artigo, sem qualquer referência à autoria, o resumo em português ou espanhol, o abstract e cinco palavras-chave em português ou espanhol e em inglês.

Os originais deverão apresentar a seguinte formatação:

- 2,5 cm de margens superior e inferior;
- 3 cm de margens direita e esquerda;
- espaço entrelinhas de 1,5 cm;
- fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

Eles deverão contar ter entre 40.000 a 60.000 caracteres (com espaços, referências bibliográficas e notas de rodapé). As resenhas deverão ter entre 8.000 a no máximo 15.000 caracteres.

O resumo e abstract deverão ter de 700 a 800 caracteres, com espaço, (aproximadamente 10 linhas) seguidos de palavras-chave (até cinco) que, independentemente da língua original do texto, deverão ainda ser vertidos para o inglês (abstract e keywords). O título também deverá ser vertido para o inglês.

As citações e referências no interior do texto e as indicações bibliográficas, no final, deverão estar compatíveis com a norma culta da língua e os padrões de texto acadêmico. Destaques em geral deverão ser feitos com aspas ou itálico, NÃO utilizando negrito ou sublinhado.

As **citações** literais curtas (até três linhas) deverão ser integradas ao parágrafo, transcritas entre aspas (NÃO utilizar itálico) e seguidas pelo sobrenome do autor do referido texto, data de publicação e número da(s) página(s) do texto citado, entre parênteses (Sobrenome do autor, ano, p. xx-xx).

Quando o autor citado integrar o texto, só o ano e a página serão colocados entre parênteses (ano, p. xx). As citações com mais de três linhas deverão aparecer no texto em parágrafo especial, com recuo de 4 cm à esquerda, em corpo 11, sem aspas. As referências sem citações literais deverão ser incorporadas ao texto, entre parênteses, indicando o sobrenome do autor e o ano da publicação (Autor, ano).

As **ilustrações, figuras e tabelas** deverão ser digitalizadas com resolução mínima de 300 dpi e salvas em arquivos à parte. Elas deverão estar também no corpo do texto, com legendas e indicação das fontes.

As **notas explicativas**, enumeradas sequencialmente, deverão constar no formato de notas de rodapé.

As **referências bibliográficas**, no final do texto, deverão seguir as normas da ABNT NBR 6023/2000, conforme exemplo a seguir:

- a) Livro completo de um só autor:
SOBRENOME, Nome. *Título em itálico*. Edição. Local de edição: Editora, ano de edição, número de páginas.
- b) Livro completo de dois ou três autores:
SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Idem ao primeiro exemplo.
- c) Livro de mais de três autores:
SOBRENOME, Nome et al. Idem ao primeiro exemplo.
- d) Capítulo/Artigo em livro:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo. In: SOBRENOME, Nome (Ed./Org.). *Título do livro em itálico*. Idem ao primeiro exemplo.
- e) Artigos em Revistas:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome da Revista em itálico*, local, volume, número, página(s), data (mês e ano).
- f) Dissertações e Teses:
SOBRENOME, Nome. *Título da dissertação ou tese*. Ano. Número de páginas. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em xxx [área]) – Nome da Instituição por extenso (Faculdade, Universidade), local.
- g) Artigos em jornais:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome do jornal em itálico*. Local, data, Caderno/Seção, página(s).
- h) Publicação em meio eletrônico:
SOBRENOME, Nome. Título da matéria ou artigo. Título da publicação (site, revista), local, número, data (mês e ano). Disponível em: <http://www.>> (endereço eletrônico). Acesso em: (data).

Responsabilidade dos autores

O conteúdo expresso nos textos é de inteira responsabilidade de seus autores e não expressa a posição oficial da Revista ou da Associação Brasileira de Alfabetização.

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Imagens, citações de obras literárias ou de páginas da *world wide web* incluídas no corpo do texto deverão ser acompanhadas de uma autorização de cessão dos respectivos direitos. Também as traduções deverão ser encaminhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que detém os direitos autorais de publicação. Caso as referências sejam de obras de domínio público, o procedimento não é necessário, ficando o autor dos textos responsável pelas informações.

Os autores deverão enviar, após a aprovação de seu texto, uma autorização de publicação, assinada, pelo correio eletrônico.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Brasileira de Alfabetização* por um ano, que não se obriga a devolver os originais das colaborações examinadas.

Rules for collaborators

The “Revista Brasileira de Alfabetização” aims to stimulate the original production of Literacy research field and similar areas and it publishes articles, by Brazilian and foreign authors, written in Portuguese or Spanish, French, Italian and English.

It publishes articles, essays, translations and bibliographic review, resulting from original researches and unique approach. In addition, it publishes interviews and literary reviews from recently published works, academic or literary.

The editorial Council will only accept texts presented according to the settings described in its publications rules, automatically declining the out-of-pattern works.

It will not be allowed simultaneous presentation of research to assessment in another journal.

The researches should be submitted via electronic system of journal editorial, available at: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/>

The first page must bring the article’s title, without any reference to the author, the abstract in Portuguese or Spanish, the abstract and five keywords in Portuguese or Spanish and in English.

The originals should present the following format:

- Top and bottom margins: 2.5 cm;
- Left and right margins: 3 cm;
- Single space;
- Times New Roman font, size 12.

They should have contain between 40.000 and 60.000 characters (including space, references and footnotes). The reviews should have contain between 8.000 and maximum 15.000 characters.

The abstract (in Portuguese) and the abstract should have contain from 700 to 800 characters, with space, (approximately 10 lines) following by keywords (until five) that, regardless of original text language, should be translated into English (abstract and keywords). The title should also have being translated into English.

The quotations and references in the text and the bibliographical references, in the end, should be compatible to the standard language and the academic text patterns. Highlights in general should have done with quotation marks and italic, DO NOT use bold and underlined.

The short literal **quotations** (until three lines) should be included to the paragraph, transcribed in quotation marks (DO NOT use italic) and followed

by author's last name, date of publication and number of pages, in brackets (Author's last name, year, p. xx-xx). When the mentioned author belongs to the text, only the year and page will appear in brackets (year, p. xx). The quotations with more than three lines should have appear in the text in a special paragraph, with a 4 cm border to the left, font size 11 and without quotations marks. The references without literal quotations should be embodied to the text, in parentheses, indicating the author's last name and the year of publication (Author, year).

The **illustrations, figures and tables** should be digitalized in minimum of 300 dpi and saved in separated files. They should also be in the body of the text, with subtitles and source indication.

The **explanatory notes**, sequentially numbered, should be in footnotes format.

The **references**, in the end of the text, should follow the ABNT NBR 6023/2000 rules, according to the example below:

- a) Entire book by one author:
LAST NAME, Name. *Title in italic*. Edition. Local of publication: Publisher, year of publication, number of pages.
- b) Entire book by two or three authors:
LAST NAME, Name; LAST NAME, Name; LAST NAME, Name. Same example above.
- c) Book by more than three authors:
LAST NAME, Name et al. Same example above.
- d) Chapter/Article from a book:
LAST NAME, Name. Article title. In: LAST NAME, Name (Ed. /Org.). *Book title in italic*. Same example above.
- e) Article from journals:
LAST NAME, Name. Article's title without quotation marks or italic. *Journal's name in italic*, local, volume, number, page(s), date (month and year).
- f) Dissertations and Thesis:
LAST NAME, Name. Dissertation or thesis title in italic. Year. Number of pages. Dissertation or Thesis (Master/Doctor degree in xxx [field]) – full Institution name (College, University), local.
- g) Articles from newspaper:
LAST NAME, Name. Article title without quotations marks or italic. *Newspaper name in italic*. Local, date, Caderno/section, page(s).
- h) E-publications:
LAST NAME, Name. Article or newspaper article title. Publication title (site, journal), local, number, date (month and year). Available at: <http://www.> (electronic address). Access in: (date).

Author's responsibilities

The content expressed in the texts is the sole responsibility of its authors and does not express the official position of the Revista or Associação Brasileira de Alfabetização.

The accuracy of the references in the listing and the correct citation in the text are the responsibility of the author(s) of the works.

Images, quotes from literary works or from pages of the *World Wide Web* included in the body of the text must be accompanied by an authorization of respective rights. The author of the original work or the publisher owning the authorial rights of publication should also forward translations. Whether the references are of public domain, the procedure is not necessary, and the author of the texts is responsible for information.

Authors should send, after approval of their text, an authorization of publication signed by e-mail.

The sending of any collaboration automatically implies the complete assignment copyright to the Revista Brasileira de Alfabetização for one year, which does not, undertakes to return the originals of the collaborations examined.