



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

ROSANA DE MOURA DE AGUIAR

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma abordagem histórica
e social**

RIO DE JANEIRO

2017

ROSANA DE MOURA DE AGUIAR

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma abordagem histórica
e social**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ como
requisito parcial para a obtenção do Diploma de
Graduação.

Orientadora: Profª Dra. Ana Paula de Abreu Costa de
Moura

Rio de Janeiro

2017

ROSANA DE MOURA DE AGUIAR

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma abordagem histórica
e social**

Monografia apresentada à banca examinadora da
Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UFRJ/Faculdade de Educação, para a obtenção do título
de Pedagoga.

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Paula de Abreu Costa de
Moura

Conceito/nota: _____ aprovada em ___/___/___

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dra. Ana Paula de Abreu Costa de Moura
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a Dra. Luciene Cerdas Vieira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dra. Silvina Julia Fernández
Universidade Federal do Rio de Janeiro

À minha família que é o meu alicerce e sempre me apoiou e incentivou nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pelo dom maravilhoso da vida e pela força que me propiciou o ingresso e a permanência na Universidade, diante de tantos obstáculos a serem vencidos e de tantos perigos a serem enfrentados nos trajetos; Deus, o primeiro em minha vida, me sustentou e me deu forças para perseverar neste caminho; também a Virgem Maria, minha grande companheira e intercessora de todas as horas e ao meu anjo da guarda.

À minha família: minha mãe – Maria da Conceição, irmã – Priscilla, pai – Rui e avó – Maria Otoni (a minha eterna vó Maricota), que são a minha base e maior motivação para prosseguir caminhando na busca da realização dos meus sonhos. Sem eles, nada teria sentido.

À minha madrinha Sônia, que sempre me incentivou nos estudos e apostou em mim.

Ao Thiago que me apoiou e esteve ao meu lado nas adversidades e alegrias, durante o tempo da minha graduação.

Às minhas queridas professoras: Ana Paula Moura, Deise Arenhart, Luciene Cerdas, Nubia Santos e Silvina Fernández – pessoas das quais tenho grande admiração e respeito e que são referências na minha formação.

Aos meus queridos amigos próximos e distantes que sempre torceram e acreditaram que eu seria capaz de chegar até aqui.

Aos amigos que conquistei e convivi na UFRJ através de trabalhos realizados, das saídas culturais e amigo secreto nos finais de ano, pelos que conquistei no Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, e pelos que conquistei no Programa de Monitoria.

Agradeço a todos os que estiveram de alguma maneira comigo contribuindo na minha formação no decorrer desse período acadêmico.

“... Eu senti falta da escola, mas não adiantava reclamar porque tinha que trabalhar também...”.

(Maria Otoni de Moura)

RESUMO

O tema desta monografia teve como foco principal apresentar as discussões sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos dentro de uma perspectiva histórica e social com a finalidade de refletir o percurso da educação no nosso país, como direito de todo cidadão e dever do Estado e a partir dessa abordagem possibilitar a reflexão da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino regular que precisa ser assegurada e reconhecida nas suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora (Parecer CNE/CEB nº 11/2000). O motivo da escolha do tema se deu com o propósito de investigar o que acarreta a não permanência na escola e a desistência dos estudos (especialmente em processo de alfabetização) das pessoas que ingressam ou que já ingressaram na Educação de Jovens e Adultos, ou mesmo as pessoas que ingressaram na escola quando crianças, mas não retornaram; e conseqüentemente analisar as causas da não aprendizagem da leitura e da escrita convencional. A metodologia utilizada apoiou-se em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e teve como procedimentos metodológicos três entrevistas realizadas com pessoas que tiveram experiências concretas de escolarização na infância (mas não prosseguiram com os estudos) e a descrição e reflexão de uma situação vivida no estágio que vai ao encontro do problema referido nesta pesquisa. O embasamento teórico ligado às questões históricas, sociais e do sistema convencional de escrita relacionada ao tema – Alfabetização de Jovens e Adultos, uma abordagem histórica e social – teve como referenciais principais, os autores: Cury (2000), Marcuschi (1997), Soares (2001), Freire (1967), Leal (2004) e Moura (2013).

Palavras-chave: Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; Sistema Convencional de Escrita.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CPC – Centro Popular de Cultura

CREJA – Centro de Referência Municipal de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

JANGO – João Goulart

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação

SEC – Serviço de Extensão Cultural

UNE – União Nacional dos Estudantes

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – CONCEITOS E FUNÇÕES DE EJA	22
1.1 A EXPERIÊNCIA DE ANGICOS	31
1.2 LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA SOCIAL	34
CAPÍTULO 2 – SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	40
2.1 CONTÍNUO ORAL	44
CAPÍTULO 3 – ITINERÂNCIAS PELOS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO	48
3.1 PROGRAMA INTEGRADO DA UFRJ PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	48
3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EXPERIMENTANDO PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	50
3.3 UM NOVO OLHAR PARA ALGO TANTAS VEZES JÁ VISTO	51
3.3.1 A FALA DE MULHERES COM BAIXA ESCOLARIDADE SOBRE SUAS ITINERÂNCIAS NA ESCOLA	52
3.3.2 REFLEXÕES SOBRE AS QUESTÕES DAS ENTREVISTAS	56
3.4 VIVÊNCIAS NO LOCAL DE ESTÁGIO	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho tem como foco apresentar as discussões sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos dentro de uma perspectiva histórica e social, a fim de refletir o percurso da educação no nosso país – como direito de todo cidadão e dever do Estado – e o momento histórico em que veio à tona a preocupação em torno do problema do analfabetismo.

O que se pretende é possibilitar a reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino regular que precisa ser assegurada e reconhecida nas suas funções: reparadora, equalizadora e qualificadora e, além disso, romper com as ideologias que buscam justificar as causas do fracasso escolar com explicações que tendem em responsabilizar as pessoas que por qualquer motivo tenham interrompido a escolarização. O educador Paulo Freire é uma referência nesse aspecto, pois com a experiência de Angicos trouxe à tona a discussão sobre o problema da não aprendizagem na alfabetização de adultos que não tem a ver com desinteresse ou falta de “aptidão” por parte dos sujeitos, mas sim com teorias descontextualizadas das experiências reais das pessoas, teorias baseadas em repetições mecânicas sem intencionalidade. Neste sentido, Freire (1967, p.104) justifica que:

[...] somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a Asa” – “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas.

Com isso o autor critica as práticas alfabetizadoras que dissociam a aprendizagem da realidade existencial do ser humano e apontam para a necessidade de enxergar a alfabetização como um processo sistemático de construção de conhecimentos acerca da escrita e da leitura. Isso significa humanizar o processo alfabetizador dentro de realidades concretas, lidando com pessoas dentro de suas distintas culturas; tais diversidades culturais devem ser consideradas e valorizadas.

Desta forma, pensar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como parte de uma sociedade democrática é pensar na relação de um sistema convencional de escrita com os usos e funções sociais da língua que está presente no cotidiano, e na cultura das pessoas independente de serem alfabetizadas ou não. Por essa razão é tão importante aos alunos da EJA construir o conhecimento da língua padrão, pois eles já utilizam a língua no cotidiano e têm consciência de quando não estão conseguindo realizar determinadas tarefas que exigem tal conhecimento, e também por esta razão, o professor (a) deve adotar formas de

desenvolver atividades significativas e sistemáticas a estes sujeitos para que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética seja uma realidade na vida destes.

Logo, o propósito do presente trabalho está em responder o seguinte problema: quais são os obstáculos encontrados pelos alunos para avançar na aprendizagem da leitura e da escrita na modalidade de EJA? É relevante pensar no perfil desses alunos da Educação de Jovens e Adultos, que majoritariamente são mães e pais de família – trabalhadores, repletos de afazeres em casa ou fora de casa – pessoas que ficaram muito tempo longe da escola, e que ao voltar a esse espaço valorizam cada momento e experiências vividas. Por isso mesmo, a escola precisa ser um lugar de constante interação, preocupada com o bem estar dos que estão ali presentes, tendo atividades atrativas e significativas.

O objetivo, portanto, é o de investigar as causas das interrupções no período de aprendizagem dos sujeitos em processo de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos e discutir como o processo de construção dos conhecimentos acerca da escrita padrão é desenvolvido por esses alunos levando em consideração o perfil e as experiências desses sujeitos; além disso, reconhecer que existe uma dívida social que não pode ser esquecida, a partir do real comprometimento com essas pessoas que na infância, não tiveram seus direitos de acesso e permanência à educação, assegurados.

O nosso país é marcado por duras realidades de exclusão e de segregação e isso explica os problemas enfrentados pela população brasileira que carece de saúde pública de qualidade, de moradia digna e de educação pública de qualidade, pois embora tenham ocorrido alguns avanços na legislação, principalmente no setor educacional, a permanência e a conclusão das etapas de ensino pelos estudantes das instituições da rede pública – municipal estadual e federal – ainda é um desafio a ser superado. Portanto, esta pesquisa se justifica pela possibilidade de trazer elementos para a reflexão sobre as causas que levam as pessoas a “desistir” dos estudos (especialmente em processo de alfabetização), ou seja, as razões da não permanência na escola e, conseqüentemente, da não aprendizagem da leitura e da escrita convencional.

A escolha deste tema se deu também porque o termo “dificuldades de aprendizagem” é bastante mencionado na rede pública (principalmente, nas escolas municipais e estaduais) do Rio de Janeiro e em toda sua região metropolitana devido às provas e aos testes que são realizados para “medir” a aprendizagem dos alunos. O que faz com que diante de resultados os professores sejam pressionados e os alunos fiquem desmotivados. Esse tipo de situação

favorece o abandono e sustenta o problema do analfabetismo. Além do que, pesquisar sobre as características e elementos presentes no processo de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos contribui na desconstrução de “ideias prontas” e até preconceituosas acerca das pessoas que tiveram seus estudos interrompidos ou sequer tiveram acesso à instituição escolar.

A fundamentação teórica a que se referem essas questões (históricas, sociais e do sistema convencional de escrita) relacionadas ao tema – Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos – tem base nos principais autores: Cury (2000) – através da leitura realizada sobre o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 do qual ele participou como relator conselheiro; Marcuschi (1997), que contribuiu na elaboração das discussões sobre oralidade e escrita; Soares (2001), além de ser uma referência no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem no campo da alfabetização e letramento contribuiu neste trabalho por meio de alguns de seus textos, especialmente do livro *Linguagem e escola, uma perspectiva social*, para uma visão mais ampla e sensível da riqueza cultural do nosso país e da sua importância e valorização na escola; Freire (1967) por sua proposta de Filosofia Educacional e por ser referência na Educação de Jovens e Adultos, bem como, pela belíssima experiência em Angicos; Leal (2004) que aborda os princípios básicos do nosso Sistema de Escrita e a importância na compreensão de tais princípios no processo de ensino-aprendizagem por parte dos alunos da EJA; e Moura (2013) pela sua contribuição para refletirmos sobre a formação do docente da EJA e porque além de ser professora da UFRJ na Faculdade de Educação das disciplinas relacionadas à essa modalidade da educação é uma grande incentivadora dos alunos da graduação na participação da Extensão Universitária e foi a partir dessa experiência que pude desenvolver melhor este trabalho.

A metodologia de pesquisa adotada para este trabalho é apoiada em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, no qual recorreremos às produções dos diferentes autores citados acima para recuperar o conhecimento acumulado com o trabalho dos mesmos sobre a temática estudada. Utilizamos como procedimentos metodológicos a realização e análise de três entrevistas com pessoas que tiveram experiências concretas de escolarização na infância (mas não prosseguiram com os estudos) e desenvolvemos a reflexão sobre a temática desse trabalho monográfico a partir do relato de uma situação vivida na disciplina obrigatória do currículo de Pedagogia Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos.

Esta monografia está estruturada em três capítulos. No primeiro apresentamos os conceitos e as funções da EJA – tendo como base principal o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – que traz uma reflexão da Educação de Jovens e Adultos dentro de uma abordagem histórica e social e leva à discussão sobre a linguagem numa perspectiva social e a experiência de Paulo Freire em Angicos. O segundo capítulo aborda o Sistema de Escrita Alfabética e seus princípios básicos que devem ser construídos e compreendidos pelos alunos para que, efetivamente, eles avancem na aprendizagem da escrita e da leitura – a partir disso apresenta-se uma discussão sobre o contínuo oral que se manifesta na fala e na escrita das pessoas. O terceiro capítulo retrata o Programa Integrado para Educação de Jovens e Adultos da UFRJ e faz a apresentação e análise das entrevistas apontando em alguns momentos os processos que aparecem na fala das pessoas entrevistadas; este capítulo termina com a descrição de uma situação vivida no estágio de EJA. Por último temos as Considerações Finais que encerra este trabalho.

Cada capítulo deste trabalho foi inspirado nas experiências vividas com a Prática de Ensino em EJA e com a Extensão Universitária, porque tais experiências me ajudaram a entender as três dimensões da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e a sua importância na sociedade e, como nos aponta Moura (2017, p. 138) “as pesquisas sobre a prática destacam a riqueza presente no cotidiano escolar e o professor enquanto um profissional capaz de refletir, pesquisar e redirecionar sua ação docente.”

O conhecimento apreendido na universidade passou a ter maior significado na minha formação docente e pude compreender de maneira concreta a responsabilidade em ser professora, pois foi certamente através da leitura de textos que aprendi muito sobre o papel do professor, mas especialmente no contato com as pessoas em diferentes contextos de vida, que o saber teórico e científico ganhou maior força e consistência.

Outra fonte de inspiração na elaboração deste trabalho foi a minha avó que mesmo tendo estudado pouco tempo durante sua infância, provou que o conhecimento supera os limites da escola porque é sempre tempo de aprender. Ela sempre valorizou o que aprendeu na escola bem como fora dela, e se orgulhava de nos ver prosseguindo com os estudos, pois sua mãe foi professora também, mas teve de parar de trabalhar quando se casou com meu bisavô.

O convívio com a minha avó me ajudou, dentre tantas coisas, a compreender que não existe tempo perdido; mesmo quando existem obstáculos e falta de oportunidade, porque a vida não para. A vida tem significado independente das injustiças do mundo e independente

de estar na escola. Essa foi uma grande motivação para pesquisar sobre a Educação de Jovens de Adultos fazendo uma abordagem histórica e social.

CAPÍTULO 1 – CONCEITOS E FUNÇÕES DE EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino necessária e de fundamental importância para a população brasileira, que é tão marcada por sofrimentos ao longo da história do país. Desde a chegada dos portugueses a marca da desigualdade e do desrespeito se instaurou, quando os mesmos, chegando ao Brasil resolveram tomar a terra habitada pelos índios; da mesma forma fizeram com as pessoas de origem africana, os negros, que ao serem trazidos para esta terra serviram por séculos de mão-de-obra escrava. Neste sentido, ao longo da história, o cenário social e político se mostram excludentes, já que as relações de poder instituídas massacraram a população de diversas origens e culturas produzindo consequências graves, como a pobreza, a miséria e principalmente a desigualdade de direitos para uma cidadania plena, que inclui o direito a educação.

É partindo deste princípio que dou início a este capítulo abordando os conceitos e as funções da Educação de Jovens e Adultos na qual uma de suas responsabilidades é a de reparar os danos causados por uma sociedade dividida em classes. Esta reparação, porém, não deve ser confundida com “doação”, ou seja, a educação é um direito que foi negado e, portanto, não cabe pensar em carência por parte das pessoas que foram privadas desse direito; mesmo porque, o analfabetismo é fruto de uma história política desumana, é um problema social que foi estabelecido para servir determinada classe social tida como “superior”. Se fizermos um retrospecto da história do Brasil desde a era colonial até hoje, iremos constatar como esse problema social foi gerado, mas como se tornaria extenso demais para este trabalho será salientado apenas alguns aspectos históricos com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Tal documento foi construído por meio de uma necessidade em compreender a EJA e suas especificidades desde o momento em que ela é reconhecida na LDB 9.394/96 como uma modalidade de ensino da educação básica. Através de fóruns, teleconferências, audiências públicas e de diversos órgãos da sociedade civil, muitas discussões sobre o assunto foram levantadas e a partir de então, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 surge e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a fim de apresentar elementos que faz pensar a EJA dentro de uma perspectiva histórica.

No período imperial, logo após o Brasil se tornar independente de Portugal, o país passou a ter, em 1824 uma Constituição; mas essa Constituição não visava à educação escolar como prioridade política, em verdade não se cogitava o cumprimento deste dever por parte das autoridades políticas do Império, pois a escolarização não era considerada necessária

tendo em vista que grande parte da população residia em propriedades rurais e a base do aprendizado se restringia à oralidade; além disso, para eleger ou ser eleito bastava provar a renda e as posses e não a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse período o direito à instrução primária era reservado aos que eram considerados “cidadãos”, ou seja, os que eram livres e os libertos da escravidão; para os “escravos, indígenas e caboclos restava somente o trabalho duro, a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 13).

Com a proclamação da República em 15 de novembro de 1889, dois anos mais tarde foi promulgada também a primeira Constituição Republicana – em 1891 –, que tratou de retirar a instrução primária gratuita e estabeleceu o direito ao voto somente aos alfabetizados¹; tal atitude tinha a pretensão de “impulsionar” as pessoas analfabetas a buscarem a aprendizagem da leitura e da escrita por si mesmas, sem respaldo do governo (em verdade, esse tipo de “incentivo” objetivava também limitar o voto das classes populares). O que ficou “esquecido” foi à condição na qual estavam os negros, que após a abolição da escravatura sofreram preconceitos, tinham muitas dificuldades para serem integrados à sociedade e, portanto, não foram facilmente inseridos no mercado de trabalho. Conforme explica o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.14:

O espírito liberal desta Constituição fazia do indivíduo o pólo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais. Além disso, face ao espírito autonomista que tomou conta dos Estados, a Lei Maior de 1891 se recusa ao estabelecimento de uma organização nacional da educação e deixa à competência dos Estados (antes Províncias) muitas atribuições entre as quais o estatuto da educação escolar primária.

A Constituição de 1891 retrata um discurso contraditório no que se refere à igualdade de oportunidades, visto que a igualdade social não aparece como direito assegurado de todos; ao contrário, são estipulados limites no exercício da cidadania plena.

As seis Constituições, a de 1824 no período imperial e as seguintes, antes da atual Constituição de 1988, não deram conta de atender à urgente e indispensável demanda de garantia da educação como direito de todos e dever do Estado. A questão que move esse debate é justamente compreender que, por este motivo, grande parcela da população foi

¹ A Constituição Republicana de 1891 ratificou a Lei de Reforma eleitoral de 1881 – Lei Saraiva – que restringia o voto somente a homens alfabetizados e que comprovassem renda, ou seja, incorporou essa lei à Constituição.

prejudicada e excluída no decorrer dos tempos além de não ter acesso à escolaridade; algo que lhes foi tirado por meio da discriminação e do abuso de poder das elites que governavam o Brasil. Desta forma, pensar na função reparadora da EJA é pensar em reparar uma dívida social e ter a escola como um espaço de pertencimento ao qual todas as pessoas, sem distinção, devem ter acesso e principalmente, aquelas que não ingressaram na idade/ano escolar correspondente.

No Brasil ainda há um considerável número de analfabetos conforme dados estatísticos do IBGE, e isso indica, o quanto a EJA precisa ser compreendida no aspecto da sua função reparadora; de acordo com o IBGE 8% da população brasileira era de pessoas analfabetas em 2015, na faixa etária de 15 anos ou mais. Isso corresponde a 12,9 milhões de pessoas. No entanto, essas pessoas, jovens e adultos, são repletas de potencialidades e capacidades cognitivas, e embora não tenham autonomia com a leitura e a escrita, carregam uma diversidade de experiências e conhecimentos que jamais deve ser rejeitada, negligenciada, ou ainda, discriminada.

A finalidade da função reparadora não é a negação das raízes das pessoas, mas é a de trazê-las para o centro da sociedade, a partir do uso da leitura e da escrita, já que pertencemos a uma sociedade que negou esse direito por muito tempo à totalidade da população brasileira. Além do mais, saber que boa parte dos cidadãos ainda não teve acesso a esse direito se torna causa de indignação.

A reflexão sobre essas questões nos remete à luta pela igualdade de oportunidades tão almejadas e discutidas na sociedade brasileira o que nos faz trazer outra função da Educação de Jovens e adultos: a função equalizadora. Para abordar a função equalizadora da EJA é importante continuar a discussão sobre o contexto histórico da educação no nosso país no decorrer dos tempos, e, em que vimos até agora a dificuldade no acesso à escolaridade, acesso sempre restrito a uns poucos, destinado a um determinado grupo de pessoas (às camadas médias urbanas), em detrimento de outros grupos.

Diante da conjuntura política desde o Brasil Império e partindo da leitura sobre algumas leis voltadas a educação no início da Primeira República, entende-se que tais leis não garantiam o direito à educação para todos. Um exemplo a ser citado é a Reforma Benjamin Constant – Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890 –, em que fica mantida a descentralização da educação primária que é submetida aos Estados e, além disso, em seu artigo 2º, a instrução primária é enunciada como “livre, gratuita e leiga”. Com isso, os

governantes colocam a responsabilidade do acesso à educação primária no cidadão quando se faz referência à instrução “**livre**” e ao mesmo tempo, sem a **obrigatoriedade** por parte do Governo na garantia deste, que deveria ser um bem comum.

A preocupação em torno do analfabetismo emergiu quando o país começou a expandir-se na urbanização e industrialização, tendo em vista “a necessidade de formação mínima da mão-de-obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 15). Só então a partir dessa preocupação que, na Conferência Interestadual de 1921 se pensou em combater o analfabetismo e, somente a partir dessa década, nesta primeira Conferência convocada pela União que o Governo reconhece a obrigatoriedade do ensino. Desta Conferência surgiu a proposta da criação de escolas noturnas voltadas aos adultos com duração de um ano; essa medida fez parte do Decreto nº 16.782/A de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves.

No decorrer da década de 1920 surgiram movimentos sociais e políticos que mobilizaram as discussões sobre a importância da educação no país e o quanto era necessário que o Estado assumisse esse dever e essa responsabilidade. Essas mobilizações surtiram efeito de tal forma que na Constituição de 1934 pela primeira vez, a educação é declarada como direito de todos, conforme descrito no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p.17):

A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, *a educação como direito de todos e { que ela} deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos(art.149)*. A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do *ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a)*. Isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que o *todos* do art. 149 inclui os *adultos* do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. A Constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão.

A partir de então, todas as Leis e Decretos posteriores caminham, paulatinamente, com o propósito de reconhecer a necessidade de sistematizar a educação de maneira mais ampla a fim de atender a todos os cidadãos brasileiros, mas esse propósito ainda não tem tanta solidez.

O Decreto-Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946 define duas categorias de ensino primário: o ensino primário fundamental e o ensino primário supletivo. Este último, destinado a adolescentes e adultos com duração de apenas dois anos, com a finalidade de acelerar o processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas e “oportunar a alfabetização”. Isso mostra

a fragilidade das leis no sentido de abrangência da educação como direito de todos de forma íntegra, uma vez que adolescentes e adultos não tinham acesso ao ensino regular.

Neste mesmo período surgem campanhas voltadas para atender a população jovem e adulta em situação de analfabetismo, dentre as quais, se destacam a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, – CEAA e a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER. A primeira, iniciada em 1947, nas zonas urbanas e ampliada no meio rural, era dirigida por Lourenço Filho e promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, que de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000: “[...] previa uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A etapa seguinte da "ação em profundidade" se voltaria para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional”. (p. 49). A Campanha Nacional de Educação Rural teve início em 1952 e ganhou mais força que a primeira – CEAA, mas ambas foram extintas em 1963.

Além das campanhas muitos movimentos surgiram, na década de 1960, com o propósito não somente de erradicar o analfabetismo, mas de ir ao encontro das pessoas para ouvi-las a fim de que estas fossem capazes de reconhecer o papel delas enquanto cidadãs. O Movimento de Cultura Popular – MCP – foi sumamente importante neste aspecto. Criado em 1960, no Recife, por universitários, artistas dentre outros, juntamente com a prefeitura da época (ocupada por Miguel Arraes), o MCP organizou diversas experiências que contribuíram para a educação popular. As atividades propostas nos núcleos de cultura e nas escolas experimentais tinham como finalidade estimular o pensamento crítico sobre as situações vivenciadas no bairro, na cidade, no país. E, assim como o MCP, o Movimento de Educação de Base (MEB), fundado em 1961 e vinculado à CNBB, tinha as mesmas características, ou seja, a principal função do movimento não era a “alfabetização pela alfabetização”, mas provocar nas pessoas o debate e a indagação a respeito dos problemas enfrentados por elas, especialmente, os trabalhadores rurais.

Tal como o MCP e o MEB iniciou-se a Campanha “De pé no chão também se aprende a Ler” em Natal no ano de 1961. Esta Campanha foi uma mobilização popular liderada pelo então prefeito de Natal – Djalma Maranhão e por Moacyr de Góes – secretário municipal de educação, e assumiu as mesmas características do MCP, mesmo com pouquíssimos recursos financeiros. E, na Paraíba, a Campanha de Educação Popular – CEPLAR contou com a participação ativa de estudantes e professores ligados à JUC – Juventude Universitária Católica e tinha o caráter de valorização da cultura popular e da promoção de debates que condiziam com a realidade da população. Ainda em 1961, no Rio de Janeiro, iniciava-se o

Centro Popular de Cultura, que era ligado à União Nacional de Estudantes (UNE) e tinha os mesmos propósitos que os movimentos citados até aqui, mas sua marca principal era o estímulo às artes: música, poesia, teatro...

Com a ditadura militar em 1964, as iniciativas de práticas alfabetizadoras de cunho progressista, que, portanto, poderiam representar algum tipo de ameaça ao governo, foram sendo extintas, bem como, todos os movimentos e campanhas citados; somente o Movimento de Educação de Base – MEB pôde dar continuidade a suas ações, em virtude de seu vínculo com a CNBB, contudo, sua abordagem didática teve que ser revista. Enquanto isso, o índice de analfabetismo continuava alto, chegando a 39,6% da população (2000, p. 55).

Diante dessa realidade, no ano de 1967, o governo militar promulgou a Lei 5.379/67 que designava o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, cuja fundação era denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

O MOBRAL aparece como uma iniciativa para a educação de Jovens e Adultos em uma estrutura política coercitiva com características muito diferentes das Campanhas e Movimentos anteriores (já mencionados neste trabalho). Seu principal objetivo era de uma alfabetização funcional, ou seja, o indivíduo deveria ser alfabetizado para cumprir uma “função social” que era a função do trabalho; porém não havia abertura para a crítica, a reflexão e a participação.

O Documento Básico do MOBRAL explica que, uma das prioridades do movimento é o “atendimento imediato à população urbana analfabeta” (p.12-13) por que:

[...] é a que pode ser recrutada mais rapidamente; é mais pronta a instalação de postos de alfabetização: é mais fácil mobilizar alfabetizadores; é a população que mais padece de carências educacionais, dada a complexidade da vida moderna e o sentido altamente competitivo da sociedade industrial; os adultos e adolescentes alfabetizados são elementos importantes na produtividade do sistema econômico.

Com isso, fica explicitamente clara a real intenção do MOBRAL que era estritamente econômica; alfabetizar era sinônimo de instruir a população para aprender o mínimo necessário e ingressar no mercado de trabalho nas cidades. Além desse aspecto, a base principal do movimento era a aceleração e, portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita se restringia tão somente à aprendizagem da “palavra” fora do contexto da realidade dos sujeitos, tendo em vista que a aceleração tem o propósito de “formar” o trabalhador braçal.

A “metodologia” utilizada no MOBRAL na alfabetização funcional tinha como fundamento a “decomposição das palavras geradoras”, porém essas palavras geradoras eram retiradas do material didático estipulado pelo documento, qualquer que fosse a região do país. Isso significa que não se considerava o sujeito da aprendizagem como um ser ativo capaz de pensar e expressar sua própria história; não se valorizava também a cultura dos sujeitos. Desta forma, não havia nenhuma abertura para a discussão, o debate, a reflexão – características de uma educação problematizadora e transformadora – tão propagados pelos Movimentos e Campanhas anteriores ao MOBRAL e pelo educador Paulo Freire.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR (Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985) que vigorou até o ano de 1990, “dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização” e de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 51:

Esta Fundação não executava diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas. Ela foi extinta em 1990, no início do Governo Collor, quando já vigia uma nova concepção da EJA, a partir da Constituição Federal de 1988.

Destaca-se a partir daí, novamente a participação da sociedade civil associada aos poderes públicos atuando de maneira efetiva para a construção de uma sociedade mais justa. Não fosse essa persistência muito pouco teria sido conquistado no âmbito da educação popular, tendo em vista as oscilações por parte do Estado no cumprimento de seus deveres perante a população brasileira.

Pensando nesses eventos de muita luta por uma educação para todos – crianças, jovens e adultos –, a função equalizadora da EJA aponta para essa necessidade de buscar o alcance da igualdade de direitos das pessoas que por qualquer razão tenham interrompido a escolaridade. Direito esse que não está só relacionado ao retorno da escola, mas também à forma como o sujeito percebe os acontecimentos a sua volta; direito de conceber o conhecimento de tal maneira que a pessoa seja capaz de escolher uma profissão, que não seja a “determinada” por um grupo político ou social; direito de frequentar lugares que geralmente são “exclusivos” para um determinado grupo de “status social privilegiado”; direito de realizar sonhos sem ter de contar com a “sorte”... A EJA tem essa função de impulsionar jovens, adultos e idosos a participar dessa sociedade brasileira da qual fazemos parte, com consciência e prática cidadã. Essa percepção de cidadania caminha junto com a aprendizagem

da leitura e da escrita, pois é também a partir desse acesso que as pessoas começam a reconhecer o seu valor, que independe de status social, mas que se conecta com a aprendizagem contínua.

O parecer CNE/CEB nº 11/2000 declara “a Educação de Jovens e Adultos como uma promessa de efetivação de um caminho de desenvolvimento, de todas as pessoas, de todas as idades” (p.10). Com essa afirmação podemos compreender a EJA como um percurso no qual a aprendizagem efetivamente deve atender as pessoas sem distinção, indo ao encontro das especificidades e necessidades de cada uma, considerando os variados ritmos de aprendizagem e a partir disso entender, que o resultado desse caminho é o progresso de todos.

Considerando essas particularidades da Educação de Jovens e Adultos e o contexto histórico do nosso Brasil marcado por desigualdades partimos para o entendimento de que sua principal tarefa é elevar o ser humano a partir do que ele próprio possui, ou seja, desenvolver nele as próprias capacidades a fim de favorecer a atualização dos conhecimentos e seu potencial criador, que neste caso, é a função essencial da EJA, chamada de função qualificadora.

Essa função é o sentido próprio da EJA, já que, cada ser humano é incompleto e necessita aprender sempre; constantemente. Dentro dessa concepção é importante ter um olhar que ultrapassa os limites da escola; esse olhar para o indivíduo como alguém que é – um ser com uma história, com uma vida repleta de significados, com um jeito próprio de falar, de andar, de se expressar... Um ser humano que merece ser considerado na sua cultura; que tem dignidade e direitos; e a escola, como um espaço democrático, deve atender a esses jovens e adultos de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e mais centrada nos interesses comuns, ou seja, o contrário do que temos presenciado até os dias atuais, que é a busca desenfreada pelos próprios interesses.

A LDBEN 9.394/96 tem como princípio norteador todas as funções mencionadas: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora da Educação de Jovens e Adultos, pois considera a EJA uma modalidade dentro da educação básica, ao contrário das propostas anteriores que julgavam a educação básica como direito só de uns poucos cidadãos – crianças e adolescentes –, e não de todos. Desta forma, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 e 5.692/71 eram dualistas e incoerentes, pois não contemplavam a educação de todos sem distinção, fazendo do ensino supletivo uma compensação dos estudos fora do ensino regular; esta é a diferença da LDBEN 9.394/96 que em seus artigos 37 e 38 reconhece a Educação de

Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio. O que significa que a lei garante a oferta da educação escolar regular aos jovens e adultos que não tiveram possibilidade de ingressar na idade própria. No parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p.29) isso se explica da seguinte maneira:

[...] é no processo de redemocratização dos anos 80 que a Constituição dará o passo significativo em direção a uma nova concepção de educação de jovens e de adultos. Foi muito significativa a presença de segmentos sociais identificados com a EJA no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito ao ensino fundamental extensivo aos adultos já posta na Constituição de 1934. A LDB acompanha esta orientação, suprimindo a expressão *ensino supletivo*, embora mantendo o termo *supletivo* para os exames. Todavia, trata-se de uma manutenção nominal, já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção.

Neste novo cenário da educação é importante atentar ao perfil dos sujeitos que compõe a EJA respeitando as experiências trazidas por estes ao espaço escolar, oferecendo meios para que a aprendizagem faça sentido de acordo com cada realidade, dentro de cada contexto particular, dando destaque aos conhecimentos acumulados que essas pessoas adquiriram no decorrer de suas vidas e articulando tais saberes com os conhecimentos escolares. Isto requer, principalmente do poder público, comprometimento, para que haja uma verdadeira garantia de condições da permanência desses sujeitos na escola.

Cabe ressaltar que existe uma dívida social da qual os poderes públicos são responsáveis e têm o dever de dar conta possibilitando uma concreta oportunidade de elevação do sujeito de forma integral. Com isso, investir na formação de professores a partir de pesquisas e muito debate sobre este assunto é essencial; não podemos mais admitir que em pleno século XXI exista instituições de Ensino Superior desprezando a Educação de Jovens e Adultos de tal maneira, ao ponto de não incluir na grade curricular como disciplina presencial e/ou obrigatória; isso é absurdo! O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p.60) destaca a importância de garantir um padrão de qualidade aos profissionais do magistério e afirma:

A pior forma de presença é aquela que se situa nas antípodas da qualidade e que atende pelo termo mediocridade, já expresso pelo cinismo da fórmula “qualquer coisa serve” ou “antes isso do que nada”. A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.

As pessoas que estão sendo formadas em pedagogia e nas diversas licenciaturas precisam conhecer a EJA, entender seu funcionamento na legislação, pois do contrário, o que poderão oferecer? De que maneira um educador pode valorizar a identidade da EJA se não conhece sua história? Somente com clareza histórica será possível desconstruir as explicações ideológicas em torno das “dificuldades de aprendizagem” que culpabilizam os sujeitos sem dar conta de que as “dificuldades” na verdade são obstáculos provocados pela desigualdade social.

1.1 A EXPERIÊNCIA DE ANGICOS

O contexto político do qual iniciaria a experiência de Angicos no sertão do Rio Grande do Norte retrata um tempo de transições na presidência da república – com a estada breve de sete meses, do então presidente Jânio Quadros (1961), que renunciou –; a posse de João Goulart (setembro de 1961) cercado de conflitos e oposições políticas, e o Golpe Militar que pôs fim ao governo de “Jango” em 1964. Em meio a esses conflitos as mobilizações populares se intensificaram com vistas à expansão da educação popular nas escolas e visando também lutar pela conquista da plena cidadania, pois a Constituição em vigor (de 1946) restringia o direito ao voto somente aos alfabetizados, em um país com mais da metade da população analfabeta. De acordo com Freire (1967, p.101), na década de 1960: “o número de crianças em idade escolar, sem escola, era de aproximadamente 4.000.000 e o de analfabetos, a partir da faixa-etária de 14 anos, 16.000.000”. Daí a urgente e necessária implantação de práticas alfabetizadoras objetivando conscientizar as pessoas e não somente reduzir o analfabetismo.

Paulo Freire sistematizou as experiências de práticas de alfabetização centradas na cultura popular, vividas naquele período e desde então é uma referência para a formação de professores. No texto sobre educação e conscientização é possível identificar pelo menos nove vezes o termo “democratização da cultura”, pois para o autor não havia possibilidade de alfabetizar uma pessoa sem considerar as experiências concretas dela, e ao mesmo tempo, não havia como alfabetizar sem considerar as realidades políticas que afetavam essa população. Por esta razão surgiu o Movimento de Cultura Popular no Recife desbravando experiências com a população que vivia a margem da sociedade, e nesse Movimento havia o Projeto de Educação de Adultos que resultou no lançamento dos Círculos de Cultura em que se realizavam debates de grupo; e dos Centros de Cultura, espaços destinados às experiências culturais da população local.

Foi assim, num desses círculos de cultura em Angicos que ocorreram debates provenientes de temas levantados pelos próprios participantes (alunos) aos coordenadores de debate (professores) que organizavam os assuntos abordados através das “fichas de cultura”, que eram imagens e palavras projetadas com o intuito de que houvesse participação de todos e ninguém ficasse de fora. Esses levantamentos eram feitos por meio de entrevistas dos coordenadores de debates aos alfabetizandos, que iam pontuando os problemas dos quais gostariam de discutir.

A partir desses diálogos, Freire (1967, p.109) encontrou uma forma de alfabetizar com base na realidade dos sujeitos, que até então eram vistos e tratados como “objetos de conhecimento”; alfabetizar valorizando a cultura daquele povo do sertão, para que houvesse a compreensão de que: “cultura é a poesia dos poetas letrados”, mas também, “a poesia do cancionário popular”. Uma alfabetização para além da composição e decomposição de palavras; para além do reconhecimento das letras do nosso alfabeto.

Por essa iniciativa o educador Paulo Freire com a colaboração do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC), adotou um jeito de alfabetizar capaz de trazer o sujeito para dentro do processo alfabetizador, pois tinha como principal finalidade despertar a consciência crítica dos indivíduos diante do mundo para sair da situação de sujeito “paciente” para sujeito “consciente” e porque não dizer, sujeito ativo e participativo. Desta forma, baseou o processo de alfabetização pelo despertar da consciência e esse processo dispunha de cinco fases na elaboração e execução prática do método, tais como:

- Levantamento do universo vocabular dos grupos que iriam ser alfabetizados, para conhecer quais eram as concepções dessas pessoas em relação à própria realidade de vida, da região da qual pertenciam e da realidade social do Brasil, quais as palavras que tinham maior presença e significado para aqueles grupos;
- A segunda fase correspondia à seleção das palavras a partir de critérios referentes à riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e teor pragmático da palavra;
- A terceira fase se referia à criação de situações existenciais;
- A quarta e quinta fases se referiam à elaboração das fichas de cultura.

Após essas fases de elaboração, Freire explica a execução prática de sua proposta e apresenta as fichas de cultura. Em seguida, a partir da palavra geradora “tijolo” dá início às discussões do grupo em que era feita a vinculação semântica entre a palavra e o objeto nomeado, ou seja, a palavra geradora pressupunha uma discussão. A palavra era projetada

sozinha, para que todos visualizassem e depois disso projetava-se em separação de sílabas “ti-jo-lo”; em seguida, a família fonêmica: ta-te-ti-to-tu / ja-je-ji-jo-ju e la-le-li-lo-lu – isso para cada família fonêmica uma projeção –, pois de acordo com Freire (1967, p. 117):

A partir da primeira sílaba ti, motiva-se o grupo a conhecer toda a família fonêmica, resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais. Em seguida o grupo conhecerá a segunda família, através da visualização de jo, para, finalmente, chegar ao conhecimento da terceira.

O momento mais importante, conforme exposto por Freire, é quando se apresentam as três famílias juntas, com a “ficha da descoberta”, ou seja, a ficha que apresenta as famílias em conjunto, pois dali surge novas palavras que os participantes vão criando e descobrindo. O resultado dessas etapas não consistia somente no aprendizado da leitura e da escrita, mas no entendimento sobre a riqueza cultural daqueles grupos.

As atividades propostas faziam sentido na realidade dos sujeitos e possibilitavam não só a leitura e a escrita das palavras e o reconhecimento dos símbolos linguísticos, mas a consciência do efeito de tais palavras no universo particular deles e também no mundo social e político do país. As pessoas começaram a enxergar o valor que existia no trabalho produzido por elas e também passaram a compreender o ser humano como criador de cultura capaz de realizar transformações no ambiente natural e social.

Essa proposta de alfabetização tinha como base a realidade das pessoas e o intuito de formar pensadores; por esse motivo havia uma crítica do autor em relação ao uso das cartilhas para adultos, pois eram completamente distantes das diversas realidades e funcionavam como uma “doação gráfica” que, segundo Freire (1967, p.111), “reduzem o analfabeto mais a condição de objeto de que sujeito da alfabetização”.

A experiência de Angicos durou cerca de três meses no ano de 1963 e proporcionou alegria ao povo do sertão que se reconheceu “povo” e não “massa” (Freire, 1967, p. 119) diante do presidente da época - Jango, citado no início. Ao tomar proporção nacional esse sistema de alfabetização ganhou a credibilidade dos ministros de educação daquele tempo – Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui –, que convidaram Paulo Freire para desenvolver o Plano Nacional de Alfabetização, mas o regime militar acabou interrompendo a efetivação deste Plano, pois conscientizar o povo era “perigoso”.

Mesmo com o fim da ditadura em 1985, a democratização cultural ainda não é uma realidade concreta na maioria das práticas educacionais do nosso país; as diferentes formas de

comunicação expressadas através da linguagem ainda são consideradas como erros, sem a devida problematização; são muitos e diversificados dialetos no território nacional e não há como ignorar este fato.

O que precisa ficar claro é que, mesmo sendo necessário sistematizar a aprendizagem da leitura e da escrita, isso não significa que as variantes linguísticas devem ser menosprezadas. Paulo Freire foi um exemplo disso, pois soube aproveitar (e tornar oportuno) a partir da análise do universo vocabular dos grupos, o ensino dos padrões silábico-alfabéticos da língua portuguesa com as palavras escolhidas pelos próprios estudantes (participantes do círculo de cultura) – as palavras geradoras.

1.2 LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA SOCIAL

As discussões sobre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar no Brasil são abordadas constantemente devido às taxas de evasão e repetência ainda predominantes em todo país e mais maciçamente nas regiões de maior pobreza como o Norte e o Nordeste. A preocupação em torno desse problema tem sua base na escassez de investimentos nas escolas públicas que afeta negativamente a qualidade do ensino acarretando a não aprendizagem e também, nos indicadores das avaliações de desempenho regionais e nacionais e nas estatísticas que apontam resultados insatisfatórios de evolução da aprendizagem dos estudantes com vistas ao cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação vigente. Como o assunto de maior relevância neste trabalho é a Educação de Jovens e Adultos, as metas do PNE citadas são as que têm relação com a EJA e que se referem principalmente ao art. 2º incisos I - “erradicação do analfabetismo” e II - “universalização do atendimento escolar” deste Plano, e também do art. 214 da Constituição de 1988:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE.

Meta 9: 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 o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Embora essas metas estejam estipuladas na lei e tenha prazo determinado somente 3,6% da população elegível para a EJA no Ensino Fundamental está matriculada, conforme informações do Observatório do PNE e portal Estadão; e de acordo com dados do Instituto Paulo Montenegro, das pessoas pesquisadas em 2015 no INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional, 27% são consideradas como analfabetas funcionais entre 15 e 64 anos de idade. Esses resultados indicam o quanto o alcance das Metas 8 e 9 está distante da realidade, pois mostram que ainda há muitas pessoas fora da escola e em situação de analfabetismo funcional.

Como já mencionado no início deste trabalho, a maioria da população brasileira se constitui de negros, mulatos, caboclos e mestiços, e dentro dessa miscigenação há uma diversidade de culturas que ainda é desvalorizada na nossa sociedade e inclusive no espaço escolar. Essa população brasileira das camadas populares além de sofrer discriminações foi prejudicada ao longo da história do país (como apresentado anteriormente), e ainda é assim nos tempos atuais, se pensarmos na desigual distribuição de renda e nas relações de poder instituídas. Além disso, apesar da ampliação da educação gratuita como dever do Estado e da família, e direito de todo cidadão, o número alarmante de analfabetos funcionais e de crianças, adolescentes, jovens e adultos fora da escola gera indagações sobre os motivos que levam ao fracasso escolar, sem contar o recente aumento de escolas sendo fechadas pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro sob o argumento de “crise financeira”.

No entanto, essas indagações, muitas vezes, são explicadas com base em ideologias que tem por objetivo responsabilizar as pessoas que “fracassam” ou que “desistem” dos estudos, e utiliza a mesma lógica que naturaliza a pobreza e a miséria como não sendo um problema social. Porém, existe uma incoerência nessas explicações quando analisamos cuidadosamente o cenário político atual em que a população é forçada a interromper seus estudos, já que, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC – resolve fechar escolas, especialmente na modalidade EJA. O Estado não está cumprindo o seu papel de assegurar educação regular aos jovens e adultos e essa realidade não pode ser vista sem indignação, principalmente entre profissionais da educação, ou seja, o discurso e as explicações sobre essas questões de fracasso, evasão, descontinuidade precisa considerar a conjuntura política do país e do estado e não se pautar em ideologias fora de contexto.

Soares (2001), em sua abordagem sobre o fracasso da/na escola menciona três tipos de explicações ideológicas que têm sido utilizadas, historicamente, para argumentar acerca do

fracasso escolar: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais.

A ideologia do dom é defendida principalmente por determinadas áreas da Psicologia que atribui algumas qualidades específicas para “raros indivíduos”, como por exemplo, a “aptidão” na resolução de problemas matemáticos ou na maneira de se comunicar e também de escrever; se um aluno não vai bem, seu rendimento não progride – se ele não possui habilidades de coordenação motora e a letra é “feia”; se não é capaz de memorizar as letras, as palavras, as sílabas – significa que ele não é “apto” na realização de certas atividades; ele não possui certas características necessárias para realizar determinada tarefa. Com isso, o problema da não aprendizagem da leitura e da escrita passa a não ser problema da escola, mas da pessoa que não possui competência na execução das tarefas e do que a escola oferece. Soares (2001, p.11) afirma que:

Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. E de tal forma esse conceito está presente na escola e internalizado nos indivíduos que o aluno sempre culpa a si mesmo pelo fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou rejeitá-lo, ou a justiça dessa reprovação ou rejeição.

A partir do momento que a Ciência evidencia a falta de veracidade nessa ideologia do dom que se apoia no discurso das “diferenças naturais”, fica compreendido, de forma ideológica, que as diferenças existentes decorrem dos grupos socialmente e economicamente privilegiados em detrimento dos grupos socialmente e economicamente desfavorecidos. Daí surge outra ideologia: a ideologia da deficiência cultural que pretende explicar as causas do fracasso escolar dos alunos das escolas públicas pertencentes às camadas populares como deficientes culturalmente, como se a cultura do aluno pobre fosse inferior à cultura do aluno rico, pertencente às camadas elitistas. Neste sentido, as pessoas pobres são vistas como carentes de cultura, como pessoas da falta; seu contexto social não é considerado legítimo pelos defensores da ideologia da deficiência cultural e essa “carência” influencia a não aprendizagem. Soares (2001, p.14) argumenta que o termo deficiência cultural é cientificamente indefensável por que:

[...] não há grupo social a que possa faltar *cultura*, já que este termo, em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições, comuns e partilhados. Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo.

A partir dessa afirmação a autora desenvolve outra discussão que se refere à ideologia das diferenças culturais, e argumenta também, que o reconhecimento dessa diversidade de culturas é correto, porém o fato de existirem diversas culturas não significa que umas são superiores e outras inferiores. Cada grupo social tem uma maneira própria de se expressar e de comunicar a vida e infelizmente essa riqueza cultural ainda não é incorporada no espaço escolar. Isso afeta de forma negativa as pessoas da EJA, pois os jovens e adultos que ingressam na escola são pessoas que levam para aquele espaço traços da própria personalidade e da história de vida repleta de experiências; as pessoas do nordeste, por exemplo, tem um estilo de vida próprio – na maneira de falar, de andar, de se vestir, de dançar, cantar; enfim, nos seus variados costumes. É uma infinidade de aspectos peculiares e tão necessários de serem reconhecidos e incorporados dentro da escola. Citamos o nordeste, mas achamos importante frisar que existem outras regiões no país com muitas culturas diferentes, e essas diferenças são de suma importância para o entendimento das variantes linguísticas no Brasil.

O problema é que os discursos e teorias em torno da deficiência cultural e a concepção errônea sobre as diferenças culturais (em que algumas são tidas como melhores e outras como piores) influencia nas práticas alfabetizadoras que reproduzem uma maneira de ensinar pautada somente na variante padrão da língua desconsiderando as diversas maneiras de comunicação usadas por diferentes grupos sociais, em diferentes espaços e situações; isso acaba gerando a situação da não aprendizagem. Além do mais, muitas práticas não possuem nenhuma relação com a realidade ao ponto de se tornarem mera repetição de palavras e de informações.

Nesse sentido a experiência de Paulo Freire se constituiu um marco, pois materializou um jeito de alfabetizar sem recorrer às práticas e abordagens didáticas meramente repetitivas e mecânicas. Pelo contrário, a proposta de Freire estimulava o trabalho com a palavra-mundo (2002) convidando a entrelaçar o ensinamento da leitura da palavra à leitura de mundo.

Isso nos mostrou que é possível pensar a educação para além de uma necessidade de atender a um prazo determinado para “erradicar o analfabetismo”, pois o interesse em alfabetizar pessoas deve estar associado ao interesse pela própria pessoa a fim de possibilitar sua emancipação. Só assim tem sentido o cumprimento das diretrizes e metas estipuladas no Plano Nacional de Educação, se houver comprometimento de atender às necessidades reais das pessoas, penetrando no mundo delas sem preconceitos e distinções.

A educação pode contribuir muito para uma sociedade mais justa e igualitária se for capaz de romper com velhas atitudes baseadas em simples cumprimentos de regras sem conexão com o outro; a luta por uma educação democrática e de qualidade só terá efeito na sociedade brasileira se for comprometida com a vida das pessoas apostando e tendo esperança nelas e em seu processo emancipatório.

Assumir esse compromisso com a educação é um dever do Estado e não cabe continuar responsabilizando os estudantes de maneira geral pelos índices negativos de rendimento na escola. As redes municipais e a rede estadual, destacando especialmente o Rio de Janeiro, devem garantir o direito à educação pública e não promover o fechamento de escolas e o sucateamento da universidade – como temos visto no caso da UERJ.

Dados recentes do IBGE apontam uma diminuição mínima da taxa de analfabetismo no país, pois 8% da população de 15 anos ou mais são completamente analfabetas. Isso comprova a necessidade de lutar para que a EJA seja efetivamente oferecida à população brasileira dentro do seu caráter específico, ou seja, uma modalidade da educação básica.

Para tanto, é imprescindível formar professores especificamente qualificados para atuarem na EJA com propostas pedagógicas que respondam às peculiaridades desta modalidade de ensino, pois isso faz com que a prática docente seja coerente com os anseios dos sujeitos que buscam ingressar, ou na maioria dos casos retornarem ao espaço escolar. Tais anseios estão relacionados à aprendizagem da escrita e da leitura, mas vão, além disso.

A construção da autonomia do aluno com a escrita e a leitura está vinculada a uma prática docente consciente que permita a esse sujeito da EJA apreender significativamente e sistematicamente os conceitos que regem o Sistema de Escrita Alfabética.

Com isso espera-se dos professores que trabalham com a EJA o entendimento de que a pessoa que toma a decisão de retomar ou mesmo iniciar os estudos em uma instituição formal é uma pessoa que carrega experiências concretas do cotidiano e, portanto, interage com o universo da escrita que faz parte do seu meio social. Isso não pode ser ignorado na prática docente.

E assim, a partir da compreensão de que os alunos trazem consigo uma rica “leitura de mundo (FREIRE, 1987) e, sobretudo têm muitas experiências de vida, o grande desafio do professor é viabilizar atividades que façam sentido a estes sujeitos e despertem neles o prazer em ocupar o ambiente escolar. Isso requer do professor um movimento de compreensão das especificidades que são inerentes à EJA, mas também uma formação qualificada, que o

permita pensar os caminhos metodológicos possíveis de serem trilhados, a partir de um saber pedagógico construído ao longo do seu processo formativo.

CAPÍTULO 2 – SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

O processo alfabetizador exige preparo do alfabetizador e clareza dos objetivos que deseja alcançar e do conteúdo que deve ser trabalhado. Contudo, ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos vemos que a “convocação” da população alfabetizada para atuar no processo de alfabetização na EJA sempre esteve presente. Reforça-se assim, a ideia de que basta que a pessoa seja alfabetizada para que possa alfabetizar alguém. Conforme afirmam MOURA, FERREIRA & SANTOS (2016:02):

Essa ideia traz consigo a desqualificação da profissão docente, uma vez que deixa claro a não necessidade de preparação desse sujeito para atuar como professor. Ignora também a complexidade do ato alfabetizador e, mais ainda, a complexidade do ato de alfabetizar jovens e adultos, pois para além do necessário conhecimento da língua e das diferentes metodologias alfabetizadoras, trabalhar com jovens e adultos exige o conhecimento de suas especificidades.

Nesse sentido, compreender o sistema de escrita alfabética – SEA – que usamos é fundamental. A construção do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética – SEA – requer a compreensão dos princípios que o regem. Isso exige que, para ajudar na compreensão desses princípios o professor (a) tenha clareza de que o processo ensino-aprendizagem deve ocorrer de maneira sistemática sem, contudo, deixar de relacionar os usos e as funções sociais da escrita com as experiências concretas de cada indivíduo, a partir dos diversos gêneros textuais que rodeiam a sociedade e que fazem parte do cotidiano das pessoas.

Galvão e Leal (2005, p.15) explicam que: “É utilizando-se de textos reais, tais como, listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita”. É partindo dessa perspectiva que se inicia neste capítulo a discussão em torno do processo de construção do conhecimento acerca da leitura e da escrita – refletindo sobre a complexidade da nossa língua e os desafios presentes no processo alfabetizador, a fim de oferecer aos alunos um aprendizado significativo ao ponto de se apropriarem dos conceitos que se referem ao SEA, sem que isso se constitua como uma simples memorização de regras descontextualizadas da construção da nossa língua.

Os princípios básicos do sistema alfabético se referem, em um primeiro momento, a compreensão necessária por parte dos estudantes, de que as palavras são escritas com símbolos convencionais – ou seja, as vinte e seis letras do alfabeto –, e que ocorrem variações na forma e em sua ordem; As distintas formas que utilizamos para escrever as letras não alteram seu valor sonoro. Contudo, as variações de ordem podem causar confusão no

momento da escrita e por esse motivo é importante explicar que a ordem das letras na palavra está associada à ordem dos fonemas na pauta sonora; isso significa que os sujeitos da EJA em processo de alfabetização precisam entender que a escrita busca representar os sons da fala.

Leal (2004) explica que a correspondência entre a escrita e a pauta sonora é realizada de forma predominante entre grafemas e fonemas e não entre grafemas e sílabas e essa percepção se evidencia quando o aluno é capaz de identificar na sílaba, as unidades sonoras menores, que são os fonemas.

As sílabas também variam, quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais – mas a estrutura predominante é a consoante-vogal – e os alunos precisam compreender essas variações e também identificar que as vogais estão presentes em todas as sílabas.

Esses tipos de identificação são importantes porque mesmo que os adultos, em sua maioria, entendam que usamos letras para escrever demonstram em certas ocasiões, pouca familiaridade com todas elas e, muitas vezes, “os educandos em processo de alfabetização refletem nas suas escritas as táticas construídas para suas leituras de mundo e sua inserção nos espaços que exigem a leitura da palavra” (MOURA, FERREIRA & SANTOS, 2016: 06) daí a necessidade de um olhar atento e da elaboração de atividades atrativas e facilitadoras para a compreensão desses mecanismos decorrentes do sistema alfabético.

Ainda discutindo os princípios do SEA abordados por Leal (2004), é importante que o aluno compreenda que as regras de correspondência grafofônica são ortográficas e por isso é possível representar um mesmo fonema através de letras diferentes, por exemplo, com as palavras – celeiro, seringa / xingar, chinelo – temos sons iguais (mesmo fonema), mas letras diferentes. Da mesma forma, uma mesma letra pode representar fonemas diferentes, como também, um fonema pode ser representado por uma ou mais letras; por exemplo, em algumas palavras com a letra x: êxodo, auxílio, xícara, axioma, etc. A letra x nessas palavras representa fonemas diferentes e ao mesmo tempo, identificamos, fonemas que representam uma ou mais letras. Esse tipo de correspondência pode ser mais bem exemplificado a partir de Costa (2012, p. 43) que apresenta três tipos de relação entre fonemas e letras do alfabeto:

- Relação biunívoca ou correspondência biunívoca – relação na qual um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento do outro conjunto, estabelecendo uma correspondência de um fonema para um grafema.

- Uma letra (grafema) representando diferentes fonemas, conforme a posição, bem como um fonema representado por diferentes letras também segundo a posição – exemplos: sala, pasta, casa.
- Mais de uma letra servindo para representar o mesmo fonema – exemplos: /z/ mesa, certeza, exzemplo; /s/ russo, ruço, cresça, açento, assçento; /u/ céu, mel.

Os princípios citados até agora que regem nosso sistema de escrita, ao serem compreendidos gradativamente pelos alunos – na medida em que o professor (a) direciona sua prática com objetivos didáticos que resultem em atividades estimuladoras aos mesmos –, pode oportunizar a reflexão e motivar a leitura e a produção escrita autônoma deles no espaço escolar. Isso porque ao se apropriarem do sistema alfabético serão capazes de relacionar as diversas situações sociais vividas com os conhecimentos aprendidos na escola. Leal (2004) destaca dez objetivos didáticos pertinentes ao trabalho do professor alfabetizador e que procedem desses princípios do sistema alfabético, já expostos aqui, quais sejam:

- Compreender que são utilizados símbolos convencionais na escrita, que são as letras.
- Reconhecer as letras, percebendo os invariantes nos traçados.
- Traçar as letras, atendendo aos atributos essenciais que as diferenciam.
- Reconhecer a palavra enquanto unidade de significado (consciência da palavra).
- Segmentar as palavras em partes (sílabas).
- Perceber que a sílaba é constituída de unidades sonoras menores (fonemas) distinguindo fonemas dentro da sílaba (consciência fonológica).
- Perceber que “a cada fonema há correspondência de uma letra ou mais de uma (dígrafos)”.
- Estabelecer correspondências grafofônicas, percebendo a frequência de uso das vogais nas sílabas.
- Perceber as variações na estrutura das sílabas.
- Perceber que a direção predominante da escrita é horizontal e o sentido é da esquerda para a direita.

A partir da compreensão dessas convenções do nosso sistema de escrita alfabética os alunos podem avançar no conhecimento da escrita padrão e essa é a expectativa deles, uma

vez que: “[...] os adultos analfabetos, embora possuam alguns conhecimentos sobre a escrita, não apresentam autonomia para ler e escrever, e é essa autonomia que eles buscam ao ingressar em uma turma de alfabetização da EJA”. (Albuquerque e Ferreira, 2008, p.428).

De acordo com Leal (2004) para que esse progresso na escrita aconteça é necessário um bom planejamento das atividades, que seja abrangente aos diferentes níveis de conhecimento desses sujeitos e que desperte a consciência fonêmica dos mesmos, a fim de perceberem a relação existente entre os fonemas e os grafemas e serem capazes de diferenciar os usos formais e informais da oralidade. Nesse sentido, a atuação do alfabetizador de EJA é ainda mais desafiadora, pois os sujeitos envolvidos no processo alfabetizador, de alguma forma, já fazem usos da leitura e da escrita em seu cotidiano, mesmo que não tenham autonomia para isso. Contudo, a falta dessa compreensão, faz com que seja “ muito comum, encontrarmos nas salas de EJA, materiais infantilizados, que trabalham os mesmos princípios do SEA, repetidas vezes, de diferentes formas, sem fazer com que o aluno avance em outras construções.” (MOURA e SANTOS, 2015: 04-05)

Um outro elemento que se apresenta como uma característica da EJA, é a diversidade de variação linguística, visto que é muito comum encontrarmos pessoas vindas de diferentes estados brasileiros e, como já mencionado neste trabalho, o professor (a) deve considerar as variantes linguísticas que se manifestam no cotidiano das relações em sala de aula e não menosprezar as falas dos alunos que geralmente são provenientes de diferentes estados do país e possuem dialetos próprios decorrentes da região das quais pertencem.

Nessa perspectiva o que se pretende é que a aprendizagem da escrita seja concebida como uma modalidade de uso da língua em seus aspectos regulares – referentes aos usos da norma padrão – e que não se descarte as suas variações; isso significa reconhecer que a linguagem oral não se apresenta de forma homogênea e que no caminho da construção escrita dos alunos, estes acabam materializando características da própria fala. Desta forma, ao reconhecer que a fala acaba influenciando na escrita dos alunos em processo de alfabetização, não se espera por parte do educador um estranhamento, mas sim uma postura frente a essas situações, que esclareça aos educandos as especificidades de cada modalidade – oral e escrita –, e que apresente a importância de ambas na comunicação e na vida em sociedade.

2.1 CONTÍNUO ORAL

Como abordado até agora, a linguagem oral não é rígida e admite variações considerando-se a diversidade cultural existente em todo território brasileiro. Porém, a escrita é uma convenção social e dispõe de regras ortográficas que têm a finalidade de facilitar a comunicação escrita de modo à regular nela as diferentes formas de expressão oral dos usuários de um mesmo idioma. No entanto, a apropriação dessas regras ortográficas da língua portuguesa na modalidade escrita é um processo gradativo e pressupõe um trabalho pedagógico sensível às especificidades dos alunos da EJA, pois estes percebem quando estão ou não conseguindo escrever de acordo com o padrão exigido pela convenção.

Marcuschi (1997) em sua abordagem sobre oralidade e escrita destaca o quanto ambas são imprescindíveis na sociedade, mas alerta que não se devem confundir seus papéis e contextos de uso, além de ser necessário evitar a discriminação entre seus usuários, o que sabemos que acontece constantemente com os alunos da EJA, tendo em vista o preconceito social construído não só contra o analfabeto, mas com todos os sujeitos que apresentam baixo nível de escolaridade.

O autor chama a atenção sobre as funções da escrita e da oralidade e da especificidade que cada modalidade possui principalmente no tocante a aprendizagem da escrita. Com ele vemos que nossa fala se constitui de unidades mínimas de sons (já explicitado no início deste capítulo) e essas unidades são representadas pelas letras, na escrita. No entanto, as letras são representações gráficas e não representações dos sons; com isso, como já demonstrado em alguns exemplos, uma mesma letra pode representar diferentes sons e da mesma forma diferentes letras podem representar um mesmo som.

Porém, o que se quer destacar é que essas relações fonema-grafema podem causar confusão no processo de aprendizagem da escrita e da leitura e por essa razão é tão enfatizado neste trabalho a necessidade de que o educador (a) desenvolva atividades didáticas que foquem no perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Atividades envolvendo gêneros textuais, segmentação de palavras, dentre outras que desperte a consciência fonêmica dos sujeitos e conseqüentemente permita que estes compreendam e diferenciem o funcionamento da língua nas modalidades oral e escrita. E, que também apresente a língua de forma contextualizada e não de forma mecânica, que estabelece a diferença entre a língua que utilizamos em exercícios da escola e a língua que utilizamos na vida.

Este trabalho é complexo, pois conforme afirma Marcuschi (1997, p. 125): “A escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como um bem natural”. Neste sentido, é importante lembrar que nem sempre a escrita predominou como forma de comunicação e, portanto, a partir da afirmação do referido autor fica mais fácil compreender que a apropriação da escrita só acontece a partir de uma aprendizagem sistemática que envolve um trabalho pedagógico comprometido com o sujeito que se dispõe a aprender. Desta forma, esse comprometimento, além de contribuir com a aprendizagem dos alunos, faz com que sejam ampliadas também as possibilidades de uso das modalidades escrita e oral dos mesmos.

No entanto, o que ocorre em muitos casos e afeta negativamente a aprendizagem da escrita padrão é o fato de os alunos se sentirem incapazes de realizar determinadas tarefas que se apresentam distantes da variante linguística utilizada por eles; essa sensação de incapacidade causa desânimo porque equivocadamente a “linguagem padrão” é considerada “superior” nos ambientes escolares conforme afirma Soares (2001, p. 17):

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

Isso é explicado também por Marcuschi (1997, p.130) a partir de análise crítica à perspectiva culturalista de engrandecimento da escrita em que esta aparece como única responsável pelas transformações sociais, culturais e econômicas das sociedades e, portanto, se sobrepõe à oralidade. Segundo o autor, essas correntes de pensamento geram alguns problemas que são resumidos em três pontos:

- Etnocentrismo – como o próprio nome sugere, esse problema tem a ver com uma visão de que somente uma determinada cultura é válida considerando outras como “alienígenas”.
- Supervalorização da escrita, sobretudo a escrita alfabética – eleva as culturas com escrita a uma posição de “supremacia” e de acordo com o autor, separa as culturas civilizadas das primitivas.
- Tratamento globalizante – baseia-se erroneamente na existência de ‘sociedades letradas’ porém, o que o autor defende é que: “não existem “sociedades letradas”, mas sim *grupos de letrados*, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos

homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas”. (MARCUSCHI, 1997 p. 130-131).

Diante de tais considerações o contínuo oral deve ser entendido a partir dessa relação entre a escrita e a fala como sendo diferentes, mas não dicotômicas, pois estão ao mesmo tempo interligadas exercendo funções específicas nas quais Marcuschi (1997, p. 135) justifica:

[...] a oralidade e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos. [...] há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral. Tomemos o caso típico da área jurídica. Ali é intenso e rígido o uso da escrita, já que a Lei deve ser tomada *ao pé da letra*. Contudo, precisamente a área jurídica faz um uso intenso e extenso das práticas orais nos tribunais. [...] Isso sugere ser inadequado distinguir entre sociedades letradas e iletradas de forma dicotômica. *Oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas.*

Pensando a necessidade de o aluno se apropriar dessas duas modalidades, sobretudo da escrita para os que estão sendo alfabetizados é imprescindível que a escola busque aproximar-se da realidade dos sujeitos de EJA e acolha suas falas espontâneas, mas sem deixar de apresentar as várias possibilidades de uso da língua portuguesa.

Os “erros” ou “desvios” ortográficos precisam ser encarados pelos educadores com um novo olhar, ou seja, como partes de um processo no qual os alunos irão pouco a pouco superar, na medida em que tiverem acesso a diversos materiais escritos e um trabalho que objetive o aprendizado da língua. Os desvios somente devem ser apontados para direcionar o trabalho pedagógico e auxiliar os sujeitos; de outra forma, eles – os erros – não acrescentam no aprendizado e só servem para estigmatizar e desvalorizar os alunos. Consideramos, assim, que “é necessária uma preparação prévia, onde se tenha uma intencionalidade, um objetivo, além de o trabalho atender a uma proposta que privilegie os conhecimentos específicos da escrita e os conhecimentos trazidos pelos alunos.” (MOURA e SANTOS, 2015: 04).

Atuar com a prática alfabetizadora de EJA, exige conhecimentos sobre nossa língua, clareza das especificidades presentes nessa modalidade de ensino, além de um saber pedagógico (PIMENTA, 2005) e um olhar investigativo para as questões presentes no cotidiano escolar. Assim, no próximo capítulo esse trabalho monográfico apresentará os

diferentes espaços/momentos onde as reflexões sobre a prática alfabetizadora foram se desenvolvendo no meu processo de formação inicial.

CAPÍTULO 3 – ITINERÂNCIAS PELOS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO

As motivações para a construção desse trabalho foram se apresentando ao longo dos anos do curso de graduação. Seja por espaços pelos quais passei, como a Extensão Universitária e o Estágio Supervisionado, seja pela nova forma de olhar meu próprio cotidiano, a partir dos conhecimentos que ia construindo na minha formação inicial.

3.1 PROGRAMA INTEGRADO DA UFRJ PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Enquanto experiência pessoal como aluna de Pedagogia da UFRJ posso testemunhar a relevância da EJA no ambiente universitário e na minha formação docente, não somente nas disciplinas cursadas – Abordagem Didática em EJA e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na EJA – como também a partir da minha participação como bolsista do Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos, no apoio comunitário.

O Programa Integrado para Educação de Jovens e Adultos da UFRJ nasceu da necessidade em atender aos moradores do bairro da Maré que pediram ajuda da universidade na esperança de reverter um alto quadro de analfabetismo indicado no Censo Maré do ano 2000². Esta foi a primeira motivação que fez com que a Pró-Reitoria de Extensão – PR5 – criasse o referido Programa (MOURA, 2013, p. 68).

No texto da autora vemos ainda que o Programa Integrado para Educação de Jovens e Adultos tem como prioridade atender às comunidades do entorno da Cidade Universitária e é coordenado pela Faculdade de Educação que se articula a outras quatro unidades acadêmicas – Escola de Serviço Social, Faculdade de Educação Física e Desporto, Faculdade de Letras e Instituto de Matemática – no desenvolvimento de seis projetos distintos e complementares: 1) Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Espaços Populares; 2) Formação de Alfabetizadores; 3) Novos experimentos no campo da cultura; 4) Educação Física e Saúde; 5) Biblioteca Itinerante; 6) Núcleo de Pesquisa e Extensão Universitária em EJA (2013, p. 68).

Os projetos citados são fundamentais no aprimoramento dos conhecimentos teóricos dos graduandos e pós-graduandos que participam da Extensão, pois a partir da pesquisa

² Essa informação está na página: <https://ufrj.br/noticia/2015/10/22/alfabetiza-o-na-mar-colhe-seus-primeiros-frutos>

ampliam o trabalho realizado nas comunidades, através das práticas alfabetizadoras com os Jovens e Adultos, além de possibilitar a reflexão acerca dessas práticas e promover a divulgação das ações da EJA, num movimento que se pretende de retro-alimentação.

A extensão universitária estimula o interesse pela pesquisa e, conseqüentemente, traz um novo olhar para a realidade. No caso da Educação de Jovens e Adultos isso se evidencia através dos projetos sucintamente mencionados neste capítulo, em especial os dois primeiros projetos que são a base dos demais.

A Educação de Jovens e Adultos em Espaços Populares mobiliza os estudantes da graduação para além da universidade, e oportuniza o acesso dos jovens e adultos participantes aos espaços acadêmicos. Desta forma, há uma relação de reciprocidade, em que, tanto a comunidade acadêmica quanto os bairros assistidos pelo Programa são beneficiados com a troca de experiências e a descoberta de novos conhecimentos.

A Formação de Alfabetizadores abre portas dentro da própria universidade, bem como da comunidade externa que passa a conhecer a UFRJ e um pouco do dinamismo da EJA através de materiais teóricos e da contribuição dos professores da nossa universidade. O segundo momento dessa formação acontece com os alfabetizadores, que são alunos de graduação da UFRJ e que além do contato com os alfabetizandos, dividem suas experiências e descobertas nos planejamentos realizados periodicamente, na formação continuada semanal e na participação ativa em alguns eventos da UFRJ, como por exemplo, a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e a Semana de Integração Acadêmica, além dos Fóruns de EJA.

Participar do apoio comunitário despertou a necessidade de pesquisar a vida escolar de pessoas muito próximas a mim que tiveram de interromper a escolaridade pelas circunstâncias da vida e não por vontade própria ou por “preguiça” de estudar. Como bolsista tive a oportunidade de ir algumas vezes à Vila Residencial na Cidade Universitária e fiquei sensibilizada com a maneira daquelas pessoas de se comprometerem e darem valor ao aprendizado; a alegria em se reunir para estudar e a facilidade em revelarem suas vidas a outrem.

Foi a partir desse contato e também do estágio no CREJA que decidi buscar perto de mim os relatos de pessoas que não conseguiram prosseguir os estudos ou mesmo iniciar a alfabetização na instituição escolar. Encontraram obstáculos, “dificuldades” que nada têm a ver com problema cognitivo. Tais relatos serão apresentados através da descrição das entrevistas que embasaram todo conteúdo teórico desta monografia.

3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EXPERIMENTANDO PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O estágio supervisionado foi realizado no primeiro semestre de 2016 (meu último período cursando disciplinas obrigatórias e eletivas) e teve um grande significado na minha trajetória acadêmica porque permitiu a minha aproximação com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (antes mesmo de iniciar o estágio na escola) através das discussões sobre as propostas didáticas voltadas para EJA, especialmente nas aulas, a partir dos textos lidos e dos debates ocorridos na faculdade. Desta forma, o meu primeiro contato com a disciplina favoreceu a minha compreensão sobre a EJA e provocou o meu interesse por essa Modalidade da Educação Básica. Esse despertar é explicado por Moura (2017, p.127), da seguinte maneira:

A disciplina tem se configurado como um dos espaços de maior aproximação dos alunos com a EJA, pois mesmo os graduandos oriundos de Curso de Formação de Nível Médio, muitas vezes, não tiveram contato com a EJA. Além disso, a disciplina também se constitui como espaço privilegiado de pesquisa, o que permite ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas.

Através da disciplina e do campo de estágio – Centro de Referência Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) – percebi a importância da EJA na sociedade; não como compensação de algo que se perdeu, mas como possibilidade de ampliação dos conhecimentos dos sujeitos que levam para o espaço escolar saberes próprios da experiência de vida. Com isso, aprendi que o profissional docente na EJA precisa atentar a estes saberes da experiência e articulá-los com os saberes escolares conferindo sentido ao trabalho pedagógico. Além disso, foi o contato com os alunos da turma em que fiquei que me ajudou a refletir essa relação, pois as falas deles sobre situações do cotidiano – tanto corriqueiras, quanto mais complexas – fez com que eu descobrisse o potencial criador de cada um dos alunos que confrontavam os acontecimentos da vida com as aprendizagens escolares.

Na turma em que fiquei havia muitas pessoas idosas e mesmo com as dificuldades próprias da idade (cansaço físico, problemas respiratórios, picos de pressão arterial) essas pessoas o tempo inteiro demonstravam interesse em aprender de maneira autônoma os conteúdos trabalhados na escola. E o mais bonito de tudo isso é que o CREJA promovia atividades voltadas ao perfil dessas pessoas – com receitas, debates sobre assuntos como: política, trabalho, cidadania; passeatas no entorno da escola (como a que aconteceu no ano de

2016 contra o tráfico de pessoas) – e, essas atividades tinham a participação ativa dos estudantes porque não eram atividades imaturas e fora de contexto.

Essa experiência suscitou o meu interesse em aprofundar meus conhecimentos sobre a EJA e não só isso: senti a necessidade de compartilhar o que eu aprendi (e continuo aprendendo) com outras pessoas, a partir dessa pesquisa realizada neste trabalho monográfico.

3.3 UM NOVO OLHAR PARA ALGO TANTAS VEZES JÁ VISTO

O contato com o programa e a inserção no estágio supervisionado, forneceram novos elementos a fim de que eu pudesse construir um novo olhar para a minha realidade e para elementos do cotidiano tantas vezes, já visto. A revisão de literatura também promoveu curiosidades a respeito de minha infância e das vivências escolares de pessoas de meu convívio pessoal, me estimulando a realizar entrevistas com essas pessoas.

Foram entrevistadas três mulheres da terceira idade, uma com 65 anos, a segunda com 74 e a terceira com 84. Utilizaremos apenas as iniciais de seus nomes a fim de preservar suas identidades.

As entrevistas foram realizadas nas residências das entrevistadas e ocorreram entre os meses de fevereiro e maio do ano de 2017. Iniciamos as entrevistas com um roteiro de cinco perguntas direcionadas ao resgate da memória afetiva das adultas que seriam entrevistadas, acerca das vivências escolares na infância.

As entrevistas foram gravadas em áudio (celular) e realizadas individualmente, com o intuito de aproveitar cada uma das falas e particularidades das pessoas escolhidas, além de dar a atenção necessária a estas.

Decorrente a isso, foi o momento de ouvir cada um dos três áudios para coletar as informações orais e transcrevê-las. Em alguns momentos da transcrição faço o esforço de registrar graficamente as falas, valorizando aspectos regionais e característicos de cada pessoa entrevistada; tento não fugir muito da fala espontânea, mas ainda assim, algumas intervenções minhas foram necessárias para um melhor entendimento na leitura.

Por se tratar de entrevista semi-estruturada, foi necessário fazer alguns recortes na transcrição, inclusive da minha própria fala. Desta forma, as respostas transcritas são exclusivamente das pessoas entrevistadas.

3.3.1 A FALA DE MUHERES COM BAIXA ESCOLARIDADE SOBRE SUAS ITINERÂNCIAS NA ESCOLA

A seguir apresentamos as perguntas realizadas e as respostas das senhoras às questões presentes no roteiro. Optamos por trazer para o texto monográfico a transcrição das falas, para que o leitor possa ter acesso a leitura em sua íntegra e não só a nossa análise.

1) A senhora frequentou escola formal na sua infância? Se a resposta for sim, com que idade ingressou? Lembra o nome da escola?

Sim. Escola pública em Taquaral – Município de Afonso Claudio (agora o nome é Joatuba) no Espírito Santo. Entrei com sete anos de idade. Aí eu estudei o primário, o segundo, o terceiro e o quarto... Só que era mais adiantado... Eu não sei se eu falo adiantado ou forte ... mais forte do que hoje! Porque naquela ocasião, o segundo ano já vinha a história, a geografia... Já vinha a matemática que era as quatro operações de conta... Tinha... A redação! Fazia uma redação e... As quatro operações de conta era: multiplicar, dividir, diminuir, somar; depois vinha: aumentativo, diminutivo; depois vinha a fração. *(MOM, 84 anos)*

Primeiro na igreja, com sete anos de idade estava na catequese... A escola e a igreja ficava na Serra da Raiz, Paraíba. Era uma cidade pequena e a minha casa era de frente pra Igreja... O nome do colégio era Padre Emídio Fernandes e ficava ao lado da Igreja. Quando eu entrei na escola só conhecia as letras... Eu aprendi a fazer umas continhas... De mais, de menos... Eu aprendi a fazer umas continhas... Um pouquinho, mas aprendi. Na escola ficava de castigo só se fizesse bagunça... Eu não fazia bagunça. *(IMO, 74 anos)*

Eu sou de Boa Esperança, Resplendor – Norte de Minas Gerais. Então..., lá eu fui criada na roça... A gente moía milho (o lugar onde guardava os milhos era chamado de paiol), eu tratava de galinha, tratava dos porcos pra minha avó – ganhava um pedaço de rapadura... E eu fazia aquilo com o maior prazer, todo dia (tratar dos porcos era mais trabalhoso, mas a “cacimba” era pertinho de casa). E quando ela acordava já tava tudo feito, aquela tarefa. Varria o terreiro que era enorme! Eu, lá na roça plantava milho em volta do terreiro, por quê? Na roça, a minha avó não gostava que a gente pegasse milho da roça, né, que tinha o tempo; eu plantava e aí dava aquela espiga enorme... E era isso! A vida da roça era essa. Ia de manhã “panhá” o leite em um curral que tinha perto, que o moço – seu João Vieira, ele dava o leite pra gente... Então eu e meu irmão ia todo dia lá panhá: um balde de leite todo dia. E já tinha aquela vaca lá esperando quando a gente

entrava lá no pasto, que a gente abria a porteira – ele já botava a vaca lá no jeito pra tirar o leite pra gente. Era todo dia.

Quando nós viemos para o Rio eu ia fazer 12 anos em maio; nós viemos no carnaval. Antes disso, eu não estudei... Eu nunca ouvi falar de escola lá. Nunca! Irmão nenhum meu estudou... Eu era a mais velha, né! Era roça mesmo, só tinha pasto. Era longe de tudo. Tinha uma vila de casa, mas era muito longe! Provavelmente, lá nessa vila tinha escola; mas era longe demais! Pra você ter uma ideia, eu conheci um moço lá que tinha um ônibus; ele passava... Tinha hora pra ir – ia de manhã e voltava à tarde. Então o dia que a minha avó queria que eu fosse levar alguma coisa pra minha tia “Otília”, a gente esperava o ônibus... E a gente não pagava não; porque também a gente não tinha dinheiro pra pagar. Às vezes a gente ia a pé, longe! Eu vou contar um detalhe que acontecia lá na roça: minha avó não deixava a gente chupar manga e comer queijo e leite junto... Aí, eu sempre gostei muito de manga... Na estrada tinha vários pés de manga e a manga caía, na beirada do caminho; e em Minas, no tempo que eu morei lá, era muito farto água – você cavava assim, ó, saía água, limpinha... Daí, a gente lavava a boca e quando chegava na minha tia ela perguntava se a gente “comeu manga”... A primeira vez que fizemos isso eu falei com meu irmão: hoje a gente vai morrer! Quando eu descobri que não morria, eu deitei e rolei (risos)... Eu amava quando a minha avó falava pra mim ir (risos)! Eu soube um tempo desses, que era os donos de engenho que falava para os escravos, né! (sobre não poder comer manga e tomar leite, ou seus derivados).

Quando viemos pro Rio e a minha mãe matriculou a gente na escola, a gente ganhou uniforme da escola. O nome da escola é Cardeal Câmara, lá de Parada de Lucas. Com 12 anos de idade comecei a ser alfabetizada... A professora era muito boa, me ensinou muito. Na turma tinha muitas crianças grandes, repetentes. Eu “tava” numa turma de crianças repetentes. Só que eu não sabia nada... Só que a professora ia separar... (os “fortes” dos “fracos”). Eu acompanhei a turma; eu não tinha dificuldade pra aprender, ensinou: se desse uma prova, eu tirava 10, porque eu guardava! Aí a professora puxou pela minha inteligência e foi me dar aula pra “mim” acompanhar a turma e fazer uma prova pra 3ª série; no final do ano. Ela não me deu um dia de aula, ela me deu vários dias... Passava trabalhinhos pra fazer em casa; dava aulas de reforço pra mim no refeitório. Aí eu não fiz a 2ª série... Dentro de um ano eu cursei três séries passando através de provas e no ano seguinte fui pra 4ª série. *(NMC, 65 anos)*

2) Como a senhora foi alfabetizada? O que a professora utilizava para ensinar?

Usava cartilha para ensinar as vogais e as consoantes – primeiro o “a-e-i-o-u” depois foi o ABC; o “a-e-i-o-u” a gente tinha que voltar pra trás o “u” até o “a” e o “a-b-c-d-f-g-h” tudo assim também, tinha que aprender! Tinha aquele... O... “ypisilone” né?! Que hoje... É difícil, né? Acho que não tem... Tem ainda, né?... Aí tinha que aprender.

Quando a professora ensinava, tinha que ir no quadro: – “Maria, vai escrever a letra a”, – eu tinha que ir; chamava outra criança: – “vai escrever o b”; – e assim por diante... E aí depois, tinha as perguntas... Dos nomes... Quantas letras tinham... Quantas sílabas tinham; por exemplo: “uma fruta”, aí... Com duas sílabas – “Ca-já”; ou com uma verdura: – “vamos falar o nome de uma verdura... Maria fala aí”; eu: – “abóbora – três sílabas”; no primeiro ano, tinha que saber isso... E era assim: o primeiro foi desse jeito, tudo forte! Tinha que estudar em casa também; tinha dever de casa... Tinha, conta pra fazer, os números de um a cem... Depois a gente tinha que aprender também a fração, a gente tinha que subtrair a fração; e depois vinha o diminutivo e o aumentativo; por exemplo: “de um a cinquenta: aumentativo”; aí tinha que diminuir o cinquenta até o um: crescente e decrescente... E se errasse a gente ficava de castigo, e a professora dizia: – “eu não mandei estudar? Vocês têm que estudar, se vocês não estudar vocês não aprendem!” Tinha palmatória; ficava sem recreio e ela também colocava de castigo em pé na porta, ficava de joelho cinco minutos... E também tinha perguntas sobre os mamíferos, quadrúpedes, reptéis... Aí a gente tinha que saber. A gente só podia fazer o dever de casa de noite, depois que voltava da Igreja... E tinha que trabalhar. Meu pai era sozinho, pagava empregado, mas... Nós morava na fazenda do meu tio... Tinha que trabalhar na “colheta”, muito grande; “muê” cana, pra fazer a rapadura... Tinha que estalar, colocar as “tauba”... É três tachos de garapa, aquela garapa ia pro melado e depois era a rapadura... E no dia seguinte tinha que ir pra escola, não podia faltar não.

(MOM, 84 anos)

OBS: Não está no áudio, mas ela (MOM) relatou que a escola era tipo um barracão de tábua.

A catequista ensinava as rezas e usava cartilha pra ensinar o alfabeto. No colégio era um “livrinho”, uma “cartilha assim”, mas não aprendi nada. *(IMO, 74 anos)*

Tem certas coisas que eu aprendi que parecem com as de hoje: aquelas “cobrinhas” de cobrir – coordenação motora – as vogais; a professora utilizava uma cartilha chamada Paulo e Dalila. *(NMC, 65 anos)*

3) Até que idade a senhora estudou? Na escola tinha alguma outra atividade fora da sala de aula?

Até 11 anos, que eu entrei com sete e foram quatro anos só de idade, até a 4ª série primária e consegui concluir. Na minha escola tinha teatro – eu fazia teatro; tinha brincadeira de roda, tinha pique –

esconde... Tinha muita brincadeira; tinha gangorra... (*MOM, 84 anos*)

Até 14 anos. (*IMO, 74 anos*)

Estudei até a 4ª série. Aí depois que eu fiz a 4ª série, antigamente tinha a admissão; aí, eu que fui no colégio e me matriculei pra fazer a admissão. Era a noite, pois só tinha o ginásio a noite. Eu tinha 14 anos. (*NMC, 65 anos*)

4) O que levou a senhora a sair da escola?

O trabalho da roça... Que foi na ocasião que o empregado foi embora, aí eu tive que trabalhar na roça: “coar” café; tive que sair, pra ficar só trabalhando, pois o meu pai só tinha três mulheres de filhas e precisava da gente pra trabalhar na roça. Chegava da escola 12h, tinha que tomar banho, almoçar e depois trabalhar debaixo de sol quente. (*MOM, 84 anos*)

Eu nunca saí da escola, eu parei de ir pra casar... Mas mesmo assim eu fazia muita coisa em casa. Eu trabalhava muito... Botava os bichos pra comer lá fora, “panhando” ração de bicho, varrendo quintal, varrendo casa – a nossa casa era enorme... Lavava roupa no rio – nas “cacimba”. (*IMO, 74 anos*)

Eu fui fazer a admissão, aí eu passei. Inclusive a admissão era um curso assim: não sei se eram seis meses ou três meses, eu sei que eu fiz e passei. Só que meu pai não deixou eu ir pra escola... Eu não sei o que passava na cabeça dele... Mas era dentro da comunidade e eu só queria estudar, mas ele não deixou eu fazer o ginásio. Daí eu fui trabalhar... Logo que eu saí do colégio eu trabalhei numa fábrica de bolsa. Depois fui trabalhar de babá, porque eu comecei a namorar e depois logo casei, casei com dezoito anos. (*NMC, 65 anos*)

5) A senhora sentiu falta da escola?

Eu senti, mas não adiantava reclamar porque tinha que trabalhar também... Tinha que colher; colher arroz tinha que colher feijão, tinha que colher milho, moer cana, pegava “os boi quatro hora da manhã”, pegava um burro também pra trazer as “cana” da roça e colocar perto do engenho... A gente moía no engenho. (*MOM, 84 anos*)

Senti, mas a gente não pode ta indo e voltando... Eu até “véia” tento estudar, mas não aprendo não, minha filha... (*IMO, 74 anos*)

Observação: esta senhora (IMO) enfatizou muitas vezes que sentia medo do pai, porque, de acordo com a fala dela ele fazia “ignorâncias”, brigava, batia... Ao mesmo tempo ela se culpa pelo fato de não conseguir aprender.

Senti, porque eu gostava de estudar, gostava pra caramba, mas não podia... Agora também não é desculpa né! Que eu podia ter estudado depois que as minhas filha cresceu. (*NMC, 65 anos*)

3.3.2 REFLEXÕES SOBRE AS QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

O roteiro das entrevistas foi elaborado pensando nos referenciais teóricos deste trabalho monográfico e uma das motivações da pesquisa foi à escolha das pessoas (idosas) que tiveram acesso a escola na infância (e no caso da entrevistada NMC, na adolescência), mas não continuaram a estudar e, portanto cada uma delas teve uma experiência peculiar. Experiências das quais Soares (2001, p.12) questiona com uma pergunta: “Por que o fracasso escolar atinge predominantemente os alunos provenientes das classes dominadas?” As três pessoas entrevistadas foram forçadas a interromper a escolaridade na infância (reforço que a última – NMC – foi alfabetizada na escola a partir dos doze anos e pouco tempo depois, ainda na adolescência, saiu da escola) e o que as três tinham em comum era a questão econômica da família, com necessidades enormes de trabalho para garantir a sobrevivência.

Soares (2001), afirma que para essa realidade social existe um tipo de ideologia que pretende explicar o motivo do fracasso, denominada deficiência cultural, (já explicitada no capítulo 2 deste trabalho) com o objetivo de enfatizar que a cultura da classe dominante está acima da cultura popular e com isso, o problema da não aprendizagem se justifica por conta da “carência de cultura” dos indivíduos economicamente desfavorecidos. A autora rejeita esse tipo de explicação ideológica, pois os que defendem essa visão desconsideram as desigualdades existentes que produz as injustiças no país, em que “há pequenos grupos de privilegiados” e a maioria da população é “desfavorecida” em todos os aspectos. Sem contar que não existem culturas melhores ou piores, cada grupo social tem um jeito próprio de fazer cultura.

É importante destacar também que duas das entrevistadas não “desistiram” por motivo de repetência ou evasão; foi à necessidade de trabalhar e o não acesso para prosseguir em

outra etapa da educação básica que impediu o prosseguimento dos estudos. Outro ponto importante a ser destacado é a maneira como cada uma delas percebe a escola: como um lugar privilegiado em que se adquire o conhecimento.

A primeira pergunta do roteiro foi elaborada com base nas leituras do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 com a intenção de investigar as vivências escolares dessas pessoas dentro de um determinado período histórico, em uma determinada localidade, e confrontar as informações obtidas oralmente por elas com o material teórico estudado.

A primeira entrevistada – MOM – entrou na escola com sete anos de idade, ou seja, em 1939. Nesse ano de 1939, a Constituição em vigor era a de 1937, período em que se instaurou o Estado Novo, no qual o poder público, na Era Getúlio Vargas, rompe com o compromisso de garantia do direito à educação a todas as pessoas independente de classe social. No relato da entrevistada ela conta sobre as disciplinas que cursou e acredita ser o ensino daquele tempo mais “adiantado” ou “forte” do que os tempos atuais. Esse pensamento podia estar associado ao fato de não ser comum na região em que residia a continuação dos estudos, ou seja, no pensamento de MOM as quatro séries primárias eram suficientes naquele tempo e “hoje” há a necessidade de estudar por longos anos.

Além disso, conforme os relatos da entrevistada a região em que morava era essencialmente agrícola e não se utilizava no trabalho do campo a linguagem escrita; desta forma a oralidade era a marca principal de comunicação entre as pessoas. Neste tempo a preocupação com a escolarização formal se destinava às classes dominantes e não à classe operária; a esta última classe era reservado o trabalho braçal.

As perguntas três, quatro e cinco também tiveram a mesma base de investigação com o intuito de coletar dados relevantes na tentativa de explicar os motivos da evasão escolar. A primeira entrevistada – MOM – conta que estudou até a 4ª série, com 11 anos de idade e que conseguiu concluir o primário, mas teve de sair da escola para trabalhar. Os artigos 129 e 130 da Constituição de 1937 têm o seguinte texto:

Art. 129 – A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. [...]

Art. 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião de matrícula, será exigida aos que não

alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

A lei em vigor só “garantia” o ensino primário público – de 7 a 11 anos de idade – justamente o período em que MOM estudou. A questão que fica é a seguinte: será que ela não era considerada “vocacionada” a estudar mais, e por isso foi submetida a trabalhar duro, ter uma vida precária enquanto outros eram tidos como “vocacionados” a ter prestígio e tantos outros privilégios? Nesse texto dos artigos da Constituição de 1937 é explícito que se utiliza a ideologia do dom como justificativa de exclusão, na qual, de acordo com Soares (2001, p. 11): “não é a escola que se volta contra o povo; é este que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas”. No entanto, foi negado o direito de continuidade dos estudos a MOM e esse tipo de explicação demonstra o quanto a política daquele tempo era autoritária e fomentava a desigualdade.

Diante disso, mais uma questão se levanta: que oportunidades foram oferecidas à MOM? O que fez com que a entrevistada não prosseguisse na escola foi justamente a falta de oportunidade em continuar devido à obrigação em trabalhar e ajudar a família, além de, supostamente não haver escola de ensino secundário na região em que morava – que era roça –; e não “falta de aptidão” ou “mau rendimento” escolar. Ela sentiu falta da escola, mas não teve o direito nem de “reclamar porque tinha de trabalhar”.

A segunda entrevistada, – IMO – ao responder as perguntas um, três, quatro e cinco explica que iniciou seus estudos na catequese com sete anos de idade, ou seja, em 1949. Nessa época a Constituição em vigor era a de 1946 e embora tenha “assegurado” o direito à educação para todos dispunha também de limites, pois só continuavam os estudos posteriores (gratuitamente) quem “provasse falta ou insuficiência de recursos”. Isso mostra a falha da lei quanto à garantia de acesso e permanência na escola.

O tempo inteiro a entrevistada enfatiza a necessidade de ajudar em casa com os afazeres domésticos, incluindo o cuidado com os irmãos. Além disso, ela recordou em muitos momentos que apanhava bastante do pai. O castigo físico gerava medo e atrapalhava na aprendizagem das atividades escolares.

A terceira entrevistada – NMC – iniciou sua fala lembrando fatos marcantes da infância e detalhando os afazeres no tempo em que morou na roça, em Boa Esperança – MG. Ao contar um pouco sobre as tarefas que realizava ressaltou a satisfação que sentia e em um

dado momento explicou que antes de vir para o Rio de Janeiro não frequentou escola porque “lá era roça mesmo, só tinha pasto”.

NMC foi alfabetizada com 12 anos de idade, quando veio para o Rio de Janeiro com sua família; foi em 1964, no ano do Golpe Militar, que ela e seus irmãos ingressaram na vida escolar. Ela relatou que na época do seu ingresso na turma, havia muitas crianças repetentes e grandes e relatou também que havia separação de alunos “fortes” e “fracos”, mas apesar de ter começado a alfabetização na adolescência conseguiu progredir na aprendizagem e isso fez com que em um ano ela fizesse a 1ª, 2ª e 3ª séries. No ano seguinte cursou a 4ª série e, após concluir essa etapa, teve de fazer prova de admissão para cursar o ginásio, mas embora tivesse sido aprovada não pôde continuar a estudar porque, de acordo com a fala dela, já era adolescente e o pai não permitiu porque só tinha ginásio à noite.

Há muitos pontos que se destacam nessa última entrevista. O primeiro é que a entrevistada, enquanto morou em Boa Esperança – MG, nunca havia ouvido falar de escola e isso só confirma a negligência do governo daquele tempo (final dos anos 1950 e início dos anos 1960) em garantir o acesso à educação pública a todos sem distinção. Não havia preocupação em oferecer escolas em muitos ambientes rurais e, ao mesmo tempo, existia um grande apelo e necessidade de que toda a família contribuísse para o sustento da casa. Desta forma, o que restava às crianças era o trabalho. É importante lembrar que a Constituição em vigor nesta época é a de 1946 e a LDB é a 4.024/61.

A Constituição de 1946 é incoerente quando no Art. 166 aponta a educação como direito de todos, mas não garante que esse direito seja totalmente assegurado; o fato de não existir escolas em determinadas regiões do Brasil demonstra a privação desse direito exposto na Constituição. Além disso, o inciso II do Art. 168 dessa Constituição faz cair por terra à noção de direito a educação para todos quando declara: “O ensino primário é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. (1946, p. 37). Isso significa que o Estado colocou uma barreira impedindo grande parte da população de prosseguir seus estudos e fica evidente o caráter excludente da lei.

Quando a entrevistada relata sobre o exame de admissão, dá a informação de que o ginásio somente era oferecido no turno da noite. Como ela ingressou pela primeira vez na escola no início de sua adolescência, precisou pular etapas e pela LDB 4.024/61 isso era permitido, porque se tratava de “classes especiais” (Art. 27 da LDB 4.024/61), ou seja, classes

que eram destinadas ao atendimento de adolescentes em atraso escolar devido à faixa etária de idade.

A segunda pergunta do roteiro teve como objetivo conhecer um pouco mais do processo alfabetizador que viveram: quais eram as práticas, os métodos utilizados; além de ter como ponto principal de diálogo as leituras relacionadas ao nosso Sistema de Escrita Alfabética e ao contínuo oral.

Uma questão que logo nos chamou a atenção foi as diferentes naturalidades das entrevistadas, uma do estado de Minas, outro do estado da Paraíba e outra do Espírito Santo. Isso nos remeteu à discussão feita no capítulo 2 sobre o sistema de escrita alfabética, o contínuo oral e a necessidade da prática alfabetizadora levar em considerações os saberes construídos fora do espaço escolar e também as diferentes variações linguísticas.

MOM, natural do estado do Espírito Santo, recordou com detalhes o tempo em que foi alfabetizada e explicitou que a professora dela utilizava a cartilha para ensinar as vogais e as consoantes, mas também chamava no quadro e perguntava a partir de um “nome” (verduras ou frutas) a quantidade de letras e sílabas que tinham. MOM enfatizou que esse tipo de ensino era forte, e trouxe à memória também o que foi aprendido com o ensino da matemática e ciências... Nessa entrevista o que mais chamou a atenção, além das recordações acerca dos conteúdos aprendidos por ela, é que foi possível identificar a apropriação das normas convencionais do Sistema de Escrita Alfabética, mesmo com as marcas características da sua “fala capixaba”.

Outro dado importante a ser destacado é a associação do “erro” nas atividades escolares com os castigos físicos como forma de “correção”. Como isso era forte naquele tempo e marcou tantas histórias... E, embora não se perceba nenhum traço de revolta da entrevistada, esse tipo de “correção” ficou registrado na memória dela quando a mesma relata: *“a professora dizia: – “eu não mandei estudar? Vocês têm que estudar, se vocês não estudar vocês não aprendem!”Tinha palmatória; ficava sem recreio e ela também colocava de castigo em pé na porta, ficava de joelho cinco minutos...”* A partir daí podemos perceber que o castigo físico proveniente do erro, naquele tempo, gerava sensação de culpa nos alunos e a concepção de que “não se podia errar, já que, errar significava não ter cumprido a sua parte-no processo de aprendizagem.” O castigo físico além de ridicularizar o aluno não ajudava e não ajuda até hoje, na aprendizagem, apesar de ter sido um mecanismo utilizado por séculos em nossa sociedade.

IMO falou pouco a respeito de como foi alfabetizada, mas explicou que conheceu as letras, ou seja, o alfabeto (na Igreja) através de uma catequista. O que fica evidente é que embora ela tenha frequentado escola na infância até a fase da adolescência, não aprendeu a ler e a escrever convencionalmente. Ela até reconhece as letras do alfabeto, mas não faz a leitura de palavras e internalizou ser uma pessoa incapaz de aprender. Além disso, relata que *“tentou voltar a estudar na fase adulta, mas não consegue aprender”*. A situação exposta pela entrevistada está intrinsecamente ligada ao problema levantado nessa pesquisa e gera certo questionamento sobre como o processo de alfabetização era trabalhado e, em que momento, ela se sentiu inapta a prosseguir. É importante lembrar, mais uma vez, o contexto político da época e a maneira como as mulheres, principalmente, eram tratadas. A entrevistada, ao vir para o Rio de Janeiro, não conseguiu ingressar em uma escola e quando ela diz que *“tentou voltar”*, se refere às explicadoras, mas sem a devida formação para a docência.

NMC disse que foi alfabetizada da mesma forma dos dias de hoje: cobria pontilhados e tinha o aprendizado das vogais; recordou também o nome da cartilha utilizada na década de 1960 – Paulo e Dalila. É interessante notar a relação feita entre o passado e o presente e questionar: é possível adotar práticas de ensino nos mesmos moldes da década de 1960 em tempos de Ditadura Militar? Principalmente na alfabetização de adultos, tendo em vista as características próprias do adulto e também do jovem que, ao ingressarem na escola fazem a opção de estudar, independente das realidades nas quais estão situados – com as responsabilidades próprias dos jovens e adultos – de trabalho, muitas vezes enfrentando problemas de saúde, tendo de cuidar dos filhos... É importante lembrar sempre, que embora o processo de alfabetização tenha um caráter sistemático, a aprendizagem precisa ser significativa aos sujeitos e tomar o cuidado de não infantilizar a educação de jovens e adultos.

O que as três pessoas entrevistadas têm em comum é que todas saíram da escola porque foram privadas desse direito, pois as leis que vigoravam não asseguraram a permanência à Educação Básica, mas apesar dessas barreiras impostas elas se responsabilizaram por não terem prosseguido ou conseguido retornar à escola.

Esses três depoimentos reforçam a necessidade de enxergar a EJA como uma Modalidade de Ensino da Educação Básica que precisa ser assegurada tendo em vista que durante muitos séculos a população foi impedida de prosseguir com os estudos; daí a relevância das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA.

3.4 VIVÊNCIAS NO LOCAL DE ESTÁGIO

O período em que estive na escola de estágio foi muito rico em experiências com os alunos das duas turmas que frequentei, mas de tudo o que vivenciei na época do estágio, escolhi relatar na monografia uma situação específica que inclusive entrou também no meu relatório final de prática de ensino e estágio supervisionado em EJA.

Quero aproveitar para destacar aqui a importância do estágio como um local privilegiado do exercício da pesquisa e da investigação, pois não há como pensar a docência sem antes passar pela experiência do estágio. Antes de iniciar a prática de estágio na escola é comum pressupor como acontece o trabalho docente a partir de pré-julgamentos e até mesmo do que se discute nos ambientes acadêmicos. Porém, somente quando efetivamente entramos na escola para realizar o estágio, a teoria estudada e debatida na faculdade passa a influenciar significativamente a nossa identidade docente. Isto porque, conforme afirma Pimenta (2004, p.14) “[...] o estágio, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente”, ou seja, estágio é: teoria e prática ao mesmo tempo; e é uma atividade extremamente necessária na formação de professores.

A situação que ocorreu foi à seguinte: uma determinada senhora, integrante de uma das turmas da EJA contou durante uma apresentação (pois ela estava começando na turma), que estudou quando criança dos 7 aos 13 anos de idade e que frequentou a escola durante esse período, porém só conseguiu estudar até a 3ª série; não entrou em muitos detalhes sobre os motivos que a levaram a não ter continuado na escola, mas disse estar animada por ter podido voltar a estudar agora, com 50 anos. Ela contou que há algum tempo atrás tentou retomar os estudos, mas desanimou porque as professoras que teve anteriormente, em outra escola, queria ensiná-la o “be a bá” e isso ela não precisava mais aprender. Disse também que trabalhava fora e precisou parar devido a um AVC que a deixou com algumas sequelas, principalmente nas pernas. Daí surgiu a necessidade de retornar novamente a uma escola. Indicaram a escola de estágio que eu estava, e ela com isso, resolveu voltar.

Relato esse episódio, porque na fala da aluna é enfatizado que ao tentar retornar à escola não se adaptou com os métodos de ensino adotados que, segundo a mesma, tratava-se de uma maneira infantilizada de ensinar as sílabas, além do que, ela já sabia ler, mas queria avançar na maneira de lidar com a escrita e a leitura. Era isso que a incomodava e travava seu desempenho nos processos de aprendizagem fora os da escrita e da leitura. Sem contar que

quando criança ela passou por idas e vindas na escola, além de ter sido algumas vezes reprovada.

Freire já dizia ser a educação “um ato de coragem” em que, “não se pode temer o debate”, mas infelizmente ainda existem práticas que se distanciam do diálogo e do debate tornando o processo de aprendizagem desvinculado da vida real e isso acaba causando um desgaste no sujeito que quer avançar nesse processo.

Embora a aluna não estivesse totalmente familiarizada com a leitura e a escrita convencional, conhecia o alfabeto e as sílabas (isto foi perceptível através das atividades na turma); ela retornou à escola para progredir nesse processo. É importante que o educador da EJA tenha esse cuidado e essa sensibilidade a fim de identificar os pontos principais a serem trabalhados.

O que percebi durante o período em que realizei meu estágio, por parte dos alunos, foi uma grande sede de aprender e simultaneamente o medo de errar que se apresenta nas resoluções de atividades de leitura ou mesmo escrita, tendo o educador à necessidade em saber lidar com essas situações e encorajar os sujeitos para que não haja desistência e falta de estímulo. Daí a importância de resgatar o debate sobre os conceitos e funções de EJA, nas quais os conceitos estejam ligados a educação básica como direito de todos em qualquer fase da vida, e as funções: reparadora, equalizadora, e qualificadora estejam associadas ao reconhecimento da escolarização como um bem social; ao favorecimento da igualdade de oportunidades dentro e fora da escola e a viabilização da educação continuada para todos. No entanto isso não depende exclusivamente do trabalho dos professores e da sociedade civil, mas, sobretudo e especialmente do trabalho comprometido do Estado para com os cidadãos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou analisar a importância da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino da Educação Básica considerando as especificidades dos alunos que, na infância não tiveram seus direitos plenamente assegurados à educação, e muitas vezes encontram dificuldades de aprendizagem na alfabetização, quando retornam porque se sentem inseguros devido ao tempo em que estiveram fora da escola.

Diante disso, esta pesquisa procura mostrar através do material bibliográfico, das entrevistas realizadas e da descrição de uma situação vivida no local de estágio que é necessário trabalhar de maneira sistemática os usos e as funções sociais da língua escrita, porém, esse trabalho deve ser pensado e planejado de forma coerente ao perfil dos sujeitos para que estes não se sintam menosprezados ou infantilizados e sejam capazes de compreender a leitura e a escrita convencionalmente.

Através das entrevistas verificou-se que quando uma pessoa em processo de alfabetização demonstra medo, vergonha ou ainda sentimento de incapacidade e culpa pela não aprendizagem (exemplo – IMO) isso causa um obstáculo, porém, este é superado a partir do entendimento de como se dá esse processo de aprendizagem. Desta forma, consideramos que os objetivos deste trabalho foram alcançados.

Para desenvolver cada capítulo foram utilizados textos tais como: livros, capítulos de livros, documentos (Parecer CNE/CEB 11/2000; PNE 2014; LDB – antigas e a atual; Constituições do Brasil) dissertações e teses, além da elaboração de um roteiro para a realização das entrevistas.

O roteiro teve como base os referenciais teóricos mencionados nesta pesquisa e a partir de cinco perguntas foram realizadas as três entrevistas semi-estruturadas por meio de um celular, a fim de recolher nos áudios os dados necessários para a devida transcrição das mesmas. Utilizei também um notebook para gravar, no caso de ocorrerem imprevistos no aparelho celular.

Outro recurso utilizado foi à descrição de uma situação vivida no CREJA, à mesma utilizada no meu relatório final de estágio. Isto porque, se trata de uma questão que envolve o problema abordado na monografia e esclarece de maneira prática as funções da EJA tão mencionadas em todo esse trabalho.

O tema desta monografia trouxe à tona questões ainda mais específicas relacionadas à linguagem oral da população brasileira de forma geral, mas não seria possível expandir este assunto devido ao tempo e a estrutura desse trabalho. De toda forma é importante salientar a necessidade de discutir essas questões relacionadas às variações linguísticas, porque é uma marca do nosso país, repleto de riquezas naturais e culturais que engloba a linguagem de um povo diverso.

Existem muitas pessoas que desconhecem o percurso histórico e social do nosso país a respeito da educação como dever do Estado e direito de todo e qualquer cidadão e este trabalho mostra que o país é marcado negativamente nesse aspecto. Portanto a EJA não pode ser mais confundida pelas pessoas, especialmente a comunidade acadêmica, como um paliativo da educação para tratar uma “carência”, mas deve ser reconhecida como uma modalidade específica indispensável para a Educação Básica.

Sendo assim, acreditamos que esta pesquisa contribui para o entendimento das especificidades da EJA e da necessidade de investir tempo e atenção para esta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Alfabetização e Letramento: algumas reflexões. In: _____. **A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/82/56>>. Acesso em: 02 fev. 2017.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.
- _____. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro, 1824.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro, 1891.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, 1934.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro, 1937.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro, 1946.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, 1967.
- _____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- COSTA, Renata Gomes da. Relações biunívocas entre grafema-fonema do português do Brasil. In: _____. **Consciência Fonológica em Adultos da EJA**. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10283/1/Renata%20Gomes%20da%20Costa.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.
- _____. **Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890 – Reforma Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, 1890.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1967.
- FERREIRA, Jacqueline Cardoso; MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de; SANTOS, Alciclea Ramos dos. **Alfabetização Educação de Jovens e Adultos: O processo de Construção da Escrita**. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/viewFile/2872/2657>>. Acesso em: 01 dez 2017.
- GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: _____. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. 2005. Disponível em: <

<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais**. Disponível em:

<<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em 15 dez 2016.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In Albuquerque e Leal (orgs). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961.

_____. **Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971.

_____. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE**, e dá outras providências.

LIMA, Ana; RIBEIRO, Vera Magasão; JR, Roberto Catelli. Indicador de Alfabetismo Funcional: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. Disponível em:

<http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 27 dez 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Escrita. In: _____. **Signótica**, 9:119-145, jan./dez. 1997.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. **Processos formativos em Educação de Jovens e Adultos presentes na Extensão Universitária**. Rio de Janeiro, 2013.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de; SANTOS, Alciclea Ramos dos. **As contribuições de Paulo Freire para a formação docente na educação de jovens, adultos e idosos e o processo de construção dos conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabética**.

Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA1_ID1797_07062015000809.pdf>. Acesso em: 01 dez 2017.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de; SERRA, Enio (orgs). **Educação de Jovens e Adultos em Debate**. Rio de Janeiro: Paço Editorial, 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/noticias/apenas-3-6-da-populacao-elegivel-para-a-eja-no-ensino-fundamental-esta-na-sala-de-aula>>. Acesso em: 27 dez 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora, 2004.

SILVA, Fernando Moreno da. Processos Fonológicos Segmentais na Língua Portuguesa. In: _____ . **Revista Littera Online**. Maranhão: UFMA, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: editora Ática, 2001.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Poços de Caldas: Revista Brasileira de Educação, 2003.