



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TATIANA SACRAMENTO LOPES

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO.**

SALVADOR – BAHIA
2008.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TATIANA SACRAMENTO LOPES

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO.**

Monografia apresentada ao Colegiado de
Pedagogia da Faculdade de Educação –
Universidade Federal da Bahia, como
requisito para conclusão do Curso de
Pedagogia sob a orientação da professora.
Dra SANDRA MARIA MARINHO SIQUEIRA.

SALVADOR- BAHIA
2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TATIANA SACRAMENTO LOPES

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO.**

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a)

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo amor e apoio incondicionais e de valor inestimável. E aos queridos familiares e amigos pela compreensão no que toca às ausências da autora, imprescindíveis à consecução do presente trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha orientadora, Sandra Marinho, por quem tenho grande admiração, pelo cuidado, compreensão e fundamentais ensinamentos.

Agradeço à minha família, aos meus pais, aos meus irmãos, aos meus amigos, que durante estes anos sempre me incentivaram a prosseguir para a conclusão deste curso.

Por fim, agradeço a Deus, que sempre esteve presente em meus dias de estudos e luta, agradeço pela vida e sabedoria e por ter iluminado meus caminhos.

RESUMO

O principal objetivo desse trabalho é realizar uma análise da importância do letramento no processo de alfabetização de jovens e adultos no contexto da educação brasileira. Procura-se salientar o valor potencial do alfabetizando diante da aprendizagem da leitura e da escrita e como a sua apropriação e o seu uso social pode inseri-lo em uma sociedade essencialmente letrada, a partir de uma prática docente significativa e coerente com as demandas sociais da língua escrita. Inicialmente é feito um levantamento histórico sobre a modalidade de educação de jovens e adultos no Brasil, durante a colonização até os dias atuais, analisando as políticas públicas desenvolvidas. Realiza-se uma análise acerca dos conceitos de letramento e alfabetização, conceituando-os sobre a visão de diversos autores, procura-se salientar a compreensão da linguagem como prática socialmente construída. Por último é tecida uma análise acerca do papel do professor na formação de sujeitos alfabetizados e letrados, a formação desse alfabetizador, sua relação com a escrita e sua influência no trabalho pedagógico.

Palavras-Chave: Alfabetização – Letramento – Educação – Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the importance of literacy in the literacy of young people and adults in the context of Brazilian education. It seeks to highlight the potential value of literacy before the learning of reading and writing and how its ownership and its social use can enter it into a literate society mainly from a significant teaching practice and consistent with the demands of social written language. Originally done is a historical survey on the type of education for young people and adults in Brazil, during the colonization until the present day, examining the public policies. Is held on an analysis of the concepts of literacy and literacy, conceituando them on the vision of many authors, seeks to emphasize the practical understanding of language as socially constructed. Finally an analysis is made about the role of teacher training in the subject of literacy and literacy, the formation of literacy, their relationship with the writing and its influence on the pedagogical.

Key words: Literacy - Literacy - Adult and Youth Education

LISTA DE ABREVIATURAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEC	Ministério da Educação e Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – BEVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	12
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE ACERCA DOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	25
2.1 LER E ESCREVER: DIREITO DO SUJEITO	31
2.2 ALFABETIZAR LETRANDO: É POSSÍVEL?	33
CAPÍTULO 3 – O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS ALFABETIZADOS E LETRADOS	39
3.1 A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR	44
3.2 A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM A ESCRITA E A SUA INFLUÊNCIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização de jovens e adultos traz muitos desafios, tanto para aqueles que se propõem a assumir a tarefa de alfabetizador, quanto para os alfabetizandos. Muitas práticas se mostram insuficientes para promover a inserção plena dos alfabetizandos na cultura da escrita.

O sistema educacional no Brasil se estabeleceu através de processos deficitários e ineficientes, constituindo um panorama que se reflete em altos índices de defasagem escolar gerando um nível de analfabetismo, entre jovens e adultos. Todo esse contexto explicitado por estatísticas vergonhas fez com que muitos programas surgissem na tentativa de minimizar essa situação, porém, nem sempre se preocupando com a qualidade do ensino e sim, em preencher lacunas nos dados quantitativos.

Durante a graduação de Pedagogia, a educação de jovens e adultos sempre despertou minha curiosidade. Diante da situação que se encontra essa modalidade de ensino, sempre tive o desejo de escrever algo que pudesse despertar um novo “olhar” para a EJA, possibilitando uma reflexão sobre a visão de mundo e de alfabetização.

Observa-se atualmente que a leitura enquanto prática pedagógica não pode estar voltada somente para a instrumentalização rudimentar e limitada de codificação gráfica. Aos alunos da EJA não se deve ensinar apenas a decodificação dos signos gráficos, é preciso ir além, pois a leitura exige mais que isso. Ler é interpretar, é fazer relação entre textos e produzir sentidos. Assim, leitura e escrita devem ser estabelecidas como prática do mundo real.

A linguagem escrita na perspectiva de um mero sistema gráfico torna-se apenas atos de codificação e decodificação. O aluno deve perceber e conhecer os usos e funções da linguagem oral e escrita em sua totalidade, se apropriando do conhecimento por meio de situações concretas, e perceber os usos sociais da leitura

e da escrita. Este processo vem para ampliar as potencialidades do aluno de EJA que necessita primeiro descobrir a realidade, apropriar-se dela, transformando-a.

Segundo Soares (1998), ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código. Por isso, aprender a ler e a escrever é implicar na possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Diante dessa conjuntura, o educando como ator e construtor de sua própria aprendizagem terá condições de romper com antigos conceitos e promover em sua vida percepções e valores que cercam a internalização do aprender a viver juntos e aprender a fazer. É fundamental abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Dessa forma, pensar e refletir sobre a alfabetização de jovens e adultos é de fundamental importância. Estamos diante de um imenso desafio. Buscar uma mudança efetiva e contextualizada, promover o desenvolvimento intelectual dos sujeitos da aprendizagem, onde suas peculiaridades e a percepção de seu próprio valor possam promover a sua auto-estima e a alegria de aprender. Então me pergunto, qual a importância do letramento na alfabetização de jovens e adultos e como deve ser realizado esse processo?

A presente monografia tem por finalidade analisar a importância do letramento no processo de alfabetização de jovens e adultos no contexto da educação brasileira. A metodologia utilizada para que pudesse atingir o objetivo foi a revisão bibliográfica. Pesquisei em livros, artigos, doutrina, e na legislação pátria, para assim, embasar as minhas argumentações e aprofundamento no assunto.

O trabalho se estrutura da seguinte forma: no primeiro capítulo foi realizado um levantamento histórico sobre a modalidade de educação de jovens e adultos no

Brasil, durante os períodos da colonização até os dias atuais, analisando as políticas desenvolvidas. Mostro a dualidade em relação à preocupação do Estado: de um lado o descaso total e do outro, leis que asseguram a identidade própria a esta educação. Descrevo o desenvolvimento das ações públicas para jovens e adultos no contexto dos respectivos períodos da história.

No segundo capítulo faço uma análise acerca dos conceitos de letramento e alfabetização, conceituando-os através da visão dos principais autores que vêm discutindo essa questão, como Magda Soares, Leda Toufni, Ângela Kleiman e Emília Ferreiro, dentre outros. Realizei uma análise da alfabetização e do letramento como processos que não são independentes, mas sim interdependentes e indissociáveis (Soares, 2003). Reitero a compreensão da linguagem como prática socialmente construída e objeto de transformação. Portanto o direito de ler e escrever do sujeito, pois este constrói e reconstrói o seu mundo por meio do discurso. Por fim, discorro sobre a questão: Alfabetizar letrando: é possível?

No terceiro capítulo é tecida uma análise acerca do papel do professor na formação de sujeitos alfabetizados e letrados e também da formação desse alfabetizador. Qual sua relação com a escrita? Qual sua influência no trabalho pedagógico? Muitos educadores desconhecem a importância da criação de uma geração de indivíduos de fato letrados. Para agravar a situação, as instituições formadoras dos professores não lhes oferecem subsídios necessários para oferecer aos futuros educadores tal consciência. Neste capítulo enfoco a necessidade de que os educadores possam reconstruir suas práticas pedagógicas, informando-se para gerar conhecimento crítico e analítico.

Enfim, nas conclusões coloco à necessidade da subversão de modelos de educação enraizados que excluem a população dos bens associados à escrita. Modelos que historicamente se tornaram propriedade de poucos eleitos. Enfoco a necessidade de práticas pedagógicas vinculadas a realidade, para que, dessa forma, possa atender a real necessidade do indivíduo.

1. BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.

Todo o histórico que envolve o processo de alfabetização de jovens e adultos no Brasil é acompanhado da história da educação como um todo, e conseqüentemente da história dos modelos econômicos, políticos, e as relações de poder. Realizando uma análise das políticas e ações desenvolvidas ao longo do processo histórico brasileiro, é possível buscar os referenciais teóricos que norteiam a conceitualização, os objetivos e as formas de desenvolvimento do processo de alfabetização.

Desde o período jesuítico (1549 -1759) surge a preocupação com a educação, esta como o meio capaz de tornar a população dócil, submissa, de forma que atendesse à política colonizadora portuguesa:

Docilizando a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo. Domesticando através das interdições, sobretudo as do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo, a nudez. Introjetaram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo (FREIRE, 1993, p.33).

No Brasil, os educadores jesuítas, através das crianças, pretendiam atingir também os seus pais, catequizando-os dentro dos princípios cristãos. Era um trabalho educativo de forma indireta sem preocupação específica com os adultos, não há referência, nesse período, de sistematizações específicas para jovens e adultos em processo de alfabetização inicial, como afirma Freire (1993).

A função da Companhia de Jesus na Colônia, não era exclusivamente religiosa e pedagógica, tinha também a função econômica:

Constatamos que os colégios fundados no Brasil-Colônia pelos jesuítas estavam circunscritos às áreas de atividades econômicas e, por isso mesmo, quase todos na zona litorânea, ou de fácil acesso por via fluvial. Assim parece-me impossível, ao constatar a presença jesuítica entre nós, no campo educacional, merecedora de críticas feitas, negar os interesses

econômicos e políticos ligados à penetração e à permanência deles no Brasil. (FREIRE, 1993, p. 45):

No período jesuítico, o conhecimento era privilégio de poucos eleitos, os homens e os brancos. O conhecimento centralizava-se nestes, em que era controlado todos direitos e privilégios. A obra missionária, a catequização dos índios e o ensino nos colégios dos jesuítas perduraram por dois séculos hegemonicamente. Pode-se assim notar a grande influência política destes religiosos na educação de todos os segmentos da sociedade colonial com repercussão até os dias de hoje.

Quando expulsos, em 1759, os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que se qualificava como humanista-clássico. Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura do mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir “cristãmente” a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabe e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo. “Inauguraram” o analfabetismo no Brasil. (FREIRE, 1993, p.46):

Freire (1993, p.63) define a sociedade no período de 1534 -1850 como:

Uma estrutura social que não podia privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista. Com “sistema” esfacelado” de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. Precisava, tão-somente, organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de perpetuar seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica, a quem o possuía e a seus grupos iguais. Garantiam-se, através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo.

Essa ideologia sobreviveu entre nós, sendo repassada através dos tempos. Através da análise de grande parte da legislação brasileira do período republicano, é notável que as ideologias dominantes estiveram sempre presentes na legislação escolar, traduzindo as leituras de mundo da sociedade que comandava os destinos de toda a sua população. De acordo com Freire (1993), a causa do analfabetismo está na situação da escala de valores determinado pela classe dominante brasileira. Segundo a autora, no período de 1534 -1930, a infra-estrutura foi determinando diferenças imensas de condições materiais e não-materiais de vida da maioria de

sua população, condição ideal para estabelecer um clima ideológico propício, que se concretizou para o ostensivo analfabetismo brasileiro.

Distorções próprias de uma sociedade que profere palavras ocas e vazias e que marchou para o capitalismo subsidiada pela socialização das perdas e privatização dos lucros. Sociedade que, apesar de construir sua história com sacrifícios imensos para a maioria de sua população, se encaminhou para um capitalismo dependente, ambíguo e "selvagem", com vantagens apenas para poucos – os das camadas dominantes - tendo para isso que interditar a escola para muitos – os das camadas dominadas. (FREIRE, 1993, p.237).

As primeiras iniciativas sistemáticas, relativas à educação de jovens e adultos no Brasil, ganharam contornos claros no início do século XX. De fato, nos períodos que antecederam esse marco, ou seja, durante a Colônia, o Império e a Primeira República, ocorreram ações educativas esparsas, e pouco significativas voltadas aos jovens e adultos.

No campo dos direitos legais, como foi visto, durante o Império, as disposições em relação à necessidade de proporcionar educação aos adultos analfabetos eram vagas. Não se definiam claramente as responsabilidades. Ainda Freire (1993), lembra que, nesse período, só era considerada como portadora de direitos uma pequena parcela da sociedade, da qual os escravos, os indígenas e grande parte das mulheres ficavam excluídos, ou seja, a concepção de cidadania era muito restrita, considerada apenas como direito das elites econômicas:

A ideologia da interdição do corpo, gerada no seio do jesuitismo, trazia em seu bojo. Além da noção do pecado pelos mais diversos comportamentos e desejos humanos, a conotação da interdição ao conhecimento, sobretudo nestes primeiros séculos da história brasileira, às mulheres. Aos índios e aos negros, proibindo-lhes, por motivos diferentes, a presença, física nos ambientes que lhe facilitassem a aquisição do saber. (FREIRE, 1993, p.239).

Na segunda década do século XX, muitos movimentos civis, e mesmo oficiais, se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado "mal nacional" e "uma chaga social". A pressão trazida pelos surtos de urbanização, nos primórdios da indústria nacional, impondo a necessidade de formação de uma mão-de-obra local, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades, impulsionou as grandes reformas educacionais em quase todos os estados brasileiros. Além disso,

os movimentos operários, fossem de inspiração libertária ou comunista, valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações.

A partir da Revolução de 30 e basicamente, após a 2ª Guerra Mundial, podemos identificar alguma preocupação sistemática com a Educação de Jovens e Adultos. No Governo Vargas a educação tinha a função de difusão ideológica e a educação de jovens e adultos não fugia à regra.

Em 13 de janeiro de 1937 é criado o Inep, no ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição. Segundo o Decreto-Lei, cabia ao Inep:

(...) organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos, participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União.¹

Com a redemocratização em 1945, foi perceptível uma mobilização em torno do problema da educação de jovens e adultos. Com o fim da ditadura de Vargas, o país vivia a efervescência política da redemocratização. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção. Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum.

Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de ação em profundidade, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

¹ INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa): Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>

Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas de profissionais e voluntários.

O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 1950, iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios.

No início da década de 1960, considerada um marco na educação popular de jovens e adultos, surge o pensamento pedagógico de Paulo Freire, que inspira os principais programas de alfabetização que surgiram no início da referida década

No início dos anos 60, a alfabetização de adultos compôs as estratégias de ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar. A efervescência político social do período compôs o cenário propício à experimentação de novas práticas de alfabetização e animação sociocultural desenvolvidas pelos movimentos de educação e cultura popular, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire. Exemplos de programas empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados na ação política foram: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes. (UNESCO, 2008, p.26)

Paulo Freire foi coordenador do Plano Nacional de Educação, e através desse plano pode explicitar sua concepção de alfabetização como um ato de conhecimento criador e o alfabetizando sujeito do seu processo de alfabetização. Segundo Freire (1983 p.28), "O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém". Seu método foi desenvolvido, partindo da realidade dos sujeitos, tomando como caminho metodológico o diálogo, e com o objetivo de atingir a conscientização e a intervenção, no sentido de transformação da realidade.

Nesse sentido há indicação por parte da Unesco (2008, p.27), sobre a proposta de alfabetização de Paulo Freire:

Sua proposta de alfabetização previa uma etapa preparatória de imersão do educador na realidade na qual iria atuar, destinada à pesquisa sobre a realidade existencial e a linguagem usada pelo grupo para expressá-la,

carregada de significados sociais, culturais, políticos e vivenciais. A seguir eram selecionadas as palavras desse universo vocabular com maior densidade de sentido e que reunissem um conjunto variado de padrões silábicos. As palavras 27 geradoras conformavam a base tanto do estudo da escrita e leitura como da realidade. Afirmava-se ser possível alfabetizar em três meses, com cerca de vinte palavras geradoras. Previa-se também uma etapa na qual os educandos dialogariam sobre o papel dos seres humanos como produtores de cultura e suas diferentes expressões, levando-os a se reposicionarem como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. O método vinculava a prática alfabetizadora ao exame de problemáticas que impediam ou dificultavam o acesso aos bens da própria cultura e à participação política; servia como meio para desvelar processos de opressão e dominação no mundo do trabalho e desigualdades das condições de vida dos brasileiros.

A grande preocupação de Paulo Freire era de “uma educação para responsabilidade social e política” (1983, p.12). O autor supracitado inverteu a lógica das décadas anteriores ao trabalhar com a concepção de que o adulto analfabeto não era causa do subdesenvolvimento do país, mas sua conseqüência, ou melhor, vítima de uma sociedade injusta e desigual, de um sistema que buscava reproduzir, pela educação, o poder das elites políticas, econômicas e sociais do país.

Na concepção de Paulo Freire (1983, p.34):

(...) a construção de uma nova sociedade não pode ser conduzida por elites dominantes, incapazes de poder oferecer as bases de uma política de reformas, mas apenas pelas massas populares, que são a única forma capaz de operar mudança.

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que haviam se multiplicado no período de 1961 a 1964 foram vistos como uma grande ameaça a ordem e seus promotores foram duramente reprimidos.

O golpe militar de 1964 interrompeu os preparativos para o início das ações do Plano Nacional de Alfabetização que o educador pernambucano coordenava a convite do governo, e a repressão que se abateu sobre os movimentos de educação popular acabou levando Paulo Freire ao exílio, onde escreveu as primeiras obras que o tornariam conhecido em todo o mundo.(UNESCO, 2008, p.34)

Em 1967, criado pela Lei 5379, o governo militar lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como uma resposta do regime militar a grave situação do analfabetismo no país.

O MOBREAL contou com um volume significativo de recursos, e constitui-se em uma organização autônoma em relação ao Ministério da Educação. O projeto MOBREAL permite compreender bem a fase ditatorial que passou o país, a proposta de educação era toda voltada aos interesses políticos vigentes na época, como meio de justificar os atos de ditadura, essa instituição estendeu os braços a uma boa parte da população carente através de seus programas.

Metodologicamente as diferenças entre o método proposto por Paulo Freire e o MOBREAL, não tem diferenças substanciais, a diferença é marcada pelo referencial ideológico, Paulo Freire propunha “a educação do individuo como prática para liberdade”, o Mobral propunha o condicionamento do indivíduo ao status quo.

(...) Já o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) – criado em 1967 e transformado em 1985 em Fundação Educar – foi o programa mais representativo da época do governo militar, apresentando uma concepção de educação de adultos de acordo com o conceito de educação funcional enunciado pela Unesco durante o Congresso Mundial de Ministros de Educação, realizado em Teerã, em 1995: a educação é vista como formação de mão-de-obra para atender às necessidades do desenvolvimento econômico (...) (RIBEIRO, 2001, p.155)

De acordo com Ribeiro (1997, p.9): “as orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60”, porém, esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Ainda segundo a autora, grupos dedicados à educação popular continuaram realizando experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire.

Em 1985, após a redemocratização do país, o MOBREAL não apresentou condições políticas para sua sobrevivência, sendo extinto e substituído pela Fundação Educar.

Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. A iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi o PEI – Programa de Educação Integrada –, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. (UNESCO, 2008, p.28)

Atendendo aos reclamos da sociedade a Constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo, comprometeu o governo com a superação do analfabetismo e concedeu aos jovens e adultos o ensino fundamental público e gratuito.

De acordo com Ribeiro (2001, p.203):

A Constituição de 1988, representou algumas conquistas legais para o campo das políticas públicas, entre as quais a educação. O Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos àqueles que não tiveram acesso independentemente da faixa etária.

Ainda conforme a autora supracitada, a partir de 1988, houve uma expansão significativa e uma institucionalização das redes públicas de ensino quanto ao atendimento aos jovens e adultos que se encontravam sem acesso à educação.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos.

Na década de 1990, o sistema das Nações Unidas realizou uma série de conferências relativas a temas sociais. A primeira delas foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, que reuniu 155 governos e aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Nos dez anos seguintes, um comitê de organismos da ONU, liderados pela UNESCO, concentrou a ajuda internacional em nove países populosos com índices elevados de analfabetismo, rol em que o Brasil aparece ao lado de Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Admitindo que as metas de Educação para Todos não haviam sido alcançadas, a avaliação realizada em 2000 – no Fórum Mundial de Educação realizado em Dacar –, no Senegal, postergou para 2015 a consecução dos seis objetivos prioritários, entre os quais a redução, à metade, dos índices de analfabetismo, com igualdade de oportunidades para as mulheres e acesso equitativo de todos os adultos à educação básica e continuada. (UNESCO 2008, p.30)

Mesmo com toda essa preocupação e avanços em pesquisas na área, contraditoriamente, segundo Ribeiro (2001, p. 205), foi assistido a um agravamento da pouca importância que os governos outorgaram à EJA, exemplificando na diminuição dos orçamentos e na convocação de pessoal não profissional para

desenvolver atividades próprias no setor. Em alguns casos, qualquer um que soubesse ler e escrever poderia se transformar um alfabetizador.

As expectativas geradas pela Constituição de 1988 não corresponderam com as políticas públicas dos anos de 1990, com isso a Fundação Educar foi extinta e a alfabetização de jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais.

Em 1993 foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos, que pretendia garantir a expansão e melhoria do ensino básico e, como efeito, impedir que houvesse a reprodução de futuros analfabetos. A intenção era diminuir o analfabetismo no Brasil para índices razoáveis. Na prática nenhuma meta foi estabelecida, ignorando-se os compromissos firmados. A União continuou ausente dos trabalhos efetivamente realizados nessa área.

A eleição de alguns prefeitos ligados aos movimentos populares favoreceu o investimento de recursos e de criatividade regionais e locais na educação de jovens e adultos, como exemplo o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), que surgiu em São Paulo, e foi implementado em outras administrações populares.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tramitou no Congresso por oito anos e foi, finalmente, aprovada no final de 1996. Embora o Art. 4º da LDB 9.394 tenha reiterado os direitos constitucionais da população jovem e adulta ao ensino fundamental, a Emenda 14 que foi aprovada quase na mesma data, alterou a redação do Art. 208 da Constituição, de modo a desobrigar jovens e adultos da frequência à escola, conforme depreende-se:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

(...)

Devido à escassez de recursos financeiros, fica evidente uma grande barreira para que os poderes públicos pudessem garantir o direito de jovens e adultos à educação de qualidade, como fica claro:

Em 1996, o veto presidencial à Lei nº 9.424, que regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do ensino fundamental e Valorização do Magistério, impediu que as matrículas no ensino presencial dos jovens e adultos fossem contabilizadas nos cálculos do Fundef, o que desestimulou a expansão dessa modalidade educativa. Dez anos depois, a festejada inclusão do ensino de jovens e adultos no sistema de financiamento público, por meio da Emenda Constitucional nº 53 – que instituiu o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) – e da Lei nº 11.494/2007 – que o regulamentou–, ocorre em condições desvantajosas, pois os gastos com a modalidade não podem exceder a 15% do Fundo e o fator de ponderação que lhe foi atribuído (0,7) não permite cobrir as despesas totais com a manutenção e desenvolvimento de um ensino de qualidade, mecanismo que tende a inibir a expansão das matrículas. (UNESCO, 2008, p.51)

Em 1997, surge no Brasil um movimento denominado “Alfabetização Solidária” que, contando com o apoio da sociedade civil e, principalmente, através de parcerias com Universidades, Prefeituras, Empresas, MEC, atingiu um grande número de pessoas sem escolarização, minimizando o analfabetismo no Brasil. O projeto-piloto foi desenvolvido no período de janeiro a julho de 1997. O propósito principal do projeto foi a redução do analfabetismo entre a população de 15 e 19 anos de idade, dando prioridade aos municípios com taxas mais altas de analfabetismo e aos centros mais populosos no Brasil, através da parceria entre o setor público e o privado. ²

Ao final de 1999, o Programa de Alfabetização Solidária, havia chegado a 866 municípios, envolvendo 60 empresas e 180 universidades públicas e privadas. Sua coordenação afirmava terem sido quase 39 mil os alfabetizadores e 776 mil os alfabetizando, dos quais, apenas um quinto podia ler e escrever pequenos textos ao concluir o curso. ³ É notório que o Programa Alfabetização Solidária padece de algumas das conhecidas limitações das campanhas de alfabetização de jovens e

² Fonte: Site das Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
Endereço: <http://www.brasilia.unesco.org/areas/educacao>

³ Fonte: São Paulo Perspec. v.14 n.1 São Paulo jan./mar. 2000. **Aprendizagem de jovens e adultos avaliação da década da educação para todos**. Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro.

adultos. Apresenta um conceito de alfabetização estreito e não assegura continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas. Recorre em parte a educadores leigos, e não incide sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo.

No período compreendido entre 2003 e 2006, referente ao primeiro governos de Luiz Inácio Lula da Silva. A EJA ganha mais destaque, em relação ao que foi obtido nos governos anteriores, entretanto, é anunciada a sua valorização, mas esta não é acompanhada de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior.

Em 2003, o governo lança o Programa Brasil Alfabetizado, com o intuito de “erradicar” o analfabetismo no Brasil. A finalidade desse programa é capacitar alfabetizadores, e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais anos, que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever. Gradualmente o Programa incorpora críticas e vem sendo reformulado, mas ainda são muitas as semelhanças que tem em relação às outras iniciativas tomadas com o mesmo objetivo ao longo das seis últimas décadas. Dados apresentado pelo IBGE/PNAD 2005 (IBGE,2006), mostram que depois de dois anos da implementação do programa a queda percentual do analfabetismo foi de apenas 0,3%.⁴

Rummert e Ventura (2007) destacam que:

Compreender as razões que dão origem a tais indicadores exige que nos debruçemos sobre um conjunto de variáveis que transcendem o âmbito do próprio Programa. Considerar a decisiva importância do contexto socioeconômico e cultural dos jovens e adultos da classe trabalhadora e reconhecer o caráter decisivo da ampliação dos processos de produção cada vez mais precária da existência é um procedimento teórico-metodológico que se impõe se pretendemos, efetivamente, alterar o quadro que os próprios órgãos oficiais nos apresentam. Tal alteração exige, portanto, mudanças de caráter profundo no próprio modelo societário, a

⁴ Fonte: Educ. rev. n.29 Curitiba 2007. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** Sonia Maria Rummer; Jaqueline Pereira Ventura

serem empreendidas de forma integrada com novas e necessárias concepções e práticas no âmbito da educação (...)

Ao realizar uma análise sobre as políticas para Educação de Jovens e Adultos, no âmbito dos poderes públicos, e constatar o quanto se encontram ausentes, é válido ressaltar, o papel que as organizações da sociedade civil vêm desempenhando nesse campo, onde há uma pluralidade de ações. Conforme afirma Ribeiro (2001, p. 207), pelos vínculos históricos existentes em muito desses grupos com a EJA, talvez seja no interior dos mesmos que se encontra uma riqueza de iniciativas, de formatos, de processos de sistematização, de publicações. Conseqüência do compromisso e do caráter ousado de muito desses grupos.

Com todas essas iniciativas e mudanças, as concepções de alfabetização que surgem, mesmo que tenham conseguido transformar a compreensão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, atualizando as orientações didáticas, ainda confrontam com as diretrizes das políticas educacionais, refletindo nas práticas pedagógicas.

Durante boa parte do século passado e ainda nos dias de hoje são desenvolvidos programas com uma visão técnica, que limita o processo de alfabetização ao mero domínio do sistema de escrita. Muitos desses programas espelharam-se no modo como tradicionalmente a escola funciona e promovem o ensino de modo semelhante às campanhas de alfabetização de curta duração, desarticuladas de outros programas nos quais jovens e adultos possam dar continuidade ao processo de aprendizagem. Contrariamente à perspectiva assumida nos acordos internacionais, saber ler e escrever tem sido interpretado como conhecimento capaz de, por si só, levar à prosperidade e ao bem-estar social, à melhor atuação profissional, ao cuidado consigo e com a família. (UNESCO, 2008, p.59)

Embora a Constituição da República de 1988 assegure o direito universal à educação fundamental em qualquer idade, cada vez mais as políticas públicas deslocam a escolarização de jovens e adultos para os programas assistenciais que atenuam os efeitos drásticos da exclusão social. Muitos desses programas preocupam-se apenas com a redução do índice do número de analfabetos sem se preocupar com a qualidade desse processo de alfabetização.

As propostas de alfabetização devem ser desenvolvidas de forma que o educando possa se apropriar do uso social da leitura e da escrita, ou seja, essa

alfabetização dever ser realizada dentro do contexto de letramento. Discorro sobre esse tema no próximo capítulo.

2. ANÁLISE ACERCA DOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.

Durante grande parte do século XX, acreditava-se que com o aprendizado das letras, sílabas e palavras, as pessoas já estariam aptas a usar a escrita em seu cotidiano, portanto, a pessoa era considerada alfabetizada quando sabia ler e escrever algumas palavras ou pequenas frases.

Os critérios adotados pelo Censo demográfico até 1940 para distinguir se uma pessoa estava alfabetizada, era de considerar alfabetizado o indivíduo que simplesmente declarasse que sabia ler e escrever. A partir de 1950 a obtenção de informações sobre a alfabetização da população se dava por meio da aplicação de duas perguntas: se o indivíduo sabia ler e escrever, e sobre o tempo que este passou na escola. Ser alfabetizado passa a ter a conotação de que, após alguns anos de aprendizagens escolares, as pessoas não só terão aprendido a ler e escrever, como a fazer uso social da leitura e da escrita no cotidiano.⁵

A Subcomissão Permanente de Alfabetização (Brasil 1999, p.7) de Comissão de Educação da Câmara dos Deputados considera que: Alfabetização básica é a associação da letra aos sons e sua articulação para construir a palavra escrita. Alfabetização funcional é capacidade de ler e escrever um texto simples (RIBEIRO, 2001, p. 90).

Como foi visto, durante muito tempo, a alfabetização foi entendida como mera sistematização, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída na sua maioria, por analfabetos, e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras, parecia suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto. Essa concepção orientou a maioria das campanhas de alfabetização de jovens e adultos durante muito tempo.

Antigamente acreditava-se que as pessoas não alfabetizadas não sabiam nada sobre a escrita antes de serem formalmente ensinadas. Atualmente sabe-se que os sujeitos não alfabetizados envolvem-se em práticas sociais diárias de leitura

⁵ Fonte: Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília : UNESCO, 2008, 212 p.

e de escrita, quando pedem a alguém para ler o nome de um ônibus ou de uma rua, ler uma carta que recebe, ver o prazo de validade de um produto no supermercado ou anotar um recado. Hoje se sabe, para aprender a ler e a escrever o sujeito precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia. (EMILIA FERREIRO, 1999, p.27)

De acordo com Paulo Freire (1983), a atividade de leitura e escrita, deve ter como base a leitura do mundo feita pelo educando, e não apenas pela transmissão do conhecimento. Segundo o autor supracitado é necessário que essa atividade de leitura e escrita seja dinâmica e realizada com a integração do sujeito ao seu mundo social.

Mesmo nos países ricos, que apresentam índice de analfabetismo zero, muitos indivíduos, ao concluírem a educação básica, são ainda incapazes de usar a leitura e a escrita para finalidades corriqueiras. Divulgou-se, então, o conceito de analfabetismo funcional, segundo o qual pessoas podem saber ler e escrever palavras e frases, embora isso não lhes assegure o exercício de práticas de leitura e escrita, de modo a alcançar propósitos numa sociedade em que essas práticas se fazem essenciais.

De acordo com Colello (2003), no início da década de 1980, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação lingüística. Segundo Colello (2003), os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado. Segunda a autora, ambos os movimentos, em estreita sintonia, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o

professor que ensina, romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Com a crescente complexidade das sociedades, no contexto de grandes transformações econômicas, culturais, sociais, políticas e tecnológicas, e a necessidade de superação do analfabetismo em massa, fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Nesse “cenário” surge o termo letramento, ampliando o sentido que tradicionalmente conhecia-se por alfabetização.

Segundo Soares (2000), a palavra letramento começa a ser usada a partir do momento em que o conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório. Não basta mais saber ler e escrever tão somente, é preciso saber fazer uso social da leitura e da escrita. A partir do momento em que as sociedades tornaram-se cada vez mais centradas na escrita, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita não só na cultura do papel, mas também na nova cultura da tela com os meios eletrônicos. É insuficiente ser apenas alfabetizado.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprendem a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (...) Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades além de novas alternativas de lazer. (SOARES, 2003, p.45/46).

O conceito de letramento refere-se não apenas saber ler e escrever, mas principalmente saber usar a leitura e a escrita dentro das práticas sociais em diferentes situações. As pesquisas feitas sobre o estudo do letramento possibilitaram a resignificação da concepção de alfabetização. Esta nova perspectiva tem contribuído para que os educadores trabalhem com um conceito mais abrangente de alfabetização que possibilita potencialidades ao sujeito para que ele continue aprendendo ao longo da vida e para que participe ativamente da sociedade da qual ele faz parte.

Tendo em vista a “independência e a interdependência entre alfabetização e letramento, processos paralelos, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se complementam” (Soares 2003). Colello (2003), afirma que, alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem: “Em uma concepção progressista de “alfabetização”, o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido.”

Como destaca Ferreiro em sua entrevista à Revista Nova Escola:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (n.º 162/2003).

Nota-se que a oposição da referida autora circunscreve-se estritamente ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita. Como defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o sujeito, o trabalho de Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita. O que faz entre eles, segundo Colello (2003) “um mero embate conceitual”.

Mesmo não simpatizando com o uso do termo, Ferreiro (2002) compreende o letramento como algo para além do básico ler e escrever, quando destaca que “Os países pobres não superaram o analfabetismo; os ricos descobriram o iletrismo” (Ferreiro, 2002, p. 16). Entende por iletrismo o novo nome dado a esta realidade:

(...) a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Ou seja, há países que têm analfabetos (porque não asseguram um mínimo de escolaridade básica a todos os seus habitantes) e países que têm iletrados (porque apesar de terem assegurado esse mínimo de escolaridade básica, não produziram leitores em sentido pleno). (FERREIRO, 2002, p.16)

Para Espósito (1985), a alfabetização em seu sentido próprio, específico, é a aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe sua

especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. (ESPÓSITO, 1985, p.3).

Soares (2003) faz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. Para a autora, o primeiro termo corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Já letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente da cidadania. Porém, defende a complementaridade e equilíbrio de ambos os termos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 90).

Ângela Kleiman (1995) define letramento como:

Letramento é, dessa forma, meio de dar significado social à língua através da intimidade com diversas fontes de conhecimento e diferentes gêneros da escrita que integram o mundo do papel. Ou seja, as habilidades de leitura e escrita têm significado social e se incorporam no cotidiano. Ser letrado é enxergar além do que se pode ver, transformando consciência em córnea que decifra e interage com um mundo que se (re)define a todo instante.

O modelo ideológico do letramento considera que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, respeita a pluralidade e a diferença, e “faz mais

sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas”. (Kleiman, 1995, p. 58).

Para Kleiman (1995), a escola, como instituição deveria incorporar essa realidade, entretanto:

(...) preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente conhecido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN –1995, p.20)

Toufni (1995, p.20) entende por letramento um processo de natureza sócio-histórica: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Nota-se que a compreensão que se tem hoje sobre letramento presta-se tanto para banir definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para repensar na especificidade da alfabetização.

É sabido, portanto, o letramento ocorre sempre na formação de todo ser humano, tenha ele freqüentado uma escola ou não. É comum que as pessoas associem o letramento à escolarização. A escolarização se dá quando foi possível o acesso à escola, já o letramento ocorre a partir das necessidades e das experiências vivenciais do dia-a-dia.

Nesse sentido, a alfabetização só tem sentido na vida do adulto, se ele puder aprender algo a mais que juntar letras. Juntamente com o aprendizado da escrita, ele precisa desenvolver novas possibilidades cognitivas de compreensão, através das experiências vivenciais diárias. Precisa também criar novas motivações para transformar-se a si mesmo e ao meio em que vive. Desta forma fica caracterizado o letramento como uma das importantes necessidades sociais do indivíduo na sociedade de hoje.

Paulo Freire (1983) coloca que na verdade, o domínio sobre os signos lingüísticos escritos, mesmo pelo adulto que se alfabetiza, pressupõe uma

experiência social que o precede a da “leitura do mundo”. Estudiosos em educação pressupõe ser a alfabetização o processo de descoberta do código escrito pelo sujeito letrado, e é mediado pelas significações que os diversos tipos de discursos têm para ele, ampliando seu campo de leitura através da alfabetização.

Antigamente, acreditava-se que a pessoa era iniciada no mundo da leitura somente ao ser alfabetizado, pensamento este ultrapassado pela concepção de letramento, que leva em conta toda a experiência com leitura que a pessoa tem, antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos.

2.1 LER E ESCREVER: DIREITO DO SUJEITO.

O ser humano é sujeito de seu próprio mundo, ele é quem constrói e reconstrói o seu mundo e a si próprio por meio do discurso. Isso leva a compreensão da linguagem como prática socialmente construída e objeto de transformação. De acordo com Aguiar (2004), leitura é definida como:

(...) uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos, mas não é apenas uma atividade de decifração: é atividade que requer associação lógica, encadeamento de idéias e, principalmente, atividade que requer inter-relação entre o conhecimento novo e o previamente adquirido, de maneira a se assumir um posicionamento a respeito do que é lido, para, dessa forma, utilizá-lo em novas situações.

Entretanto, como observa Aguiar (2004), a leitura não é uma atividade natural do ser humano, ela é social e precisa ser adquirida. O conceito de leitura também não está restrito apenas à leitura de textos, pode ser ampliado, à leitura do mundo, conforme Paulo Freire. Dessa forma, ler é relacionar-se com o mundo, decifrando-lhe os objetos culturalmente criados, conferindo-lhes sentido. De acordo com Aguiar (2004), ler é compreender interagir com o texto e aplicar os conhecimentos adquiridos. Sendo assim o ato de ler antes de tudo, é um ato crítico e aquele que está aprendendo a ler e a escrever deve ser concebido como o sujeito do conhecimento, ou seja, é por meio de interações que se constrói o contexto.

Segundo Freire (1983, p.11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Caracteriza Soares (1998), ler e escrever como conjuntos de habilidades, comportamentos e conhecimentos. A autora caracteriza o ato de ler como um conjunto de habilidades e comportamentos que se estende desde simplesmente, decodificar sílabas ou palavras até ler um livro, uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, e não ser capaz de ler um romance. Ao mesmo tempo em que uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista.

De acordo com Colello (2003) ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana.

Do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, os estudos sobre o letramento, redimensionaram as diretrizes para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, reconfigurando o quadro da sociedade leitora no Brasil. Importa agora, considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações.

De acordo com Oliveira (1992), quando se fala em analfabeto na sociedade letrada, isto é, a esse sujeito que vive no mundo urbano, escolarizado, industrializado e burocratizado e que não tem o domínio da palavra escrita, refere-se na verdade, a um grupo social extremamente homogêneo. Um grupo composto, em sua maioria, por migrantes de zonas rurais, trabalhadores em ocupações pouco qualificadas e com uma história descontínua e mal-sucedida de passagem pela escola. A caracterização desse grupo cultural repete-se nas várias situações escolares e de pesquisa que lidam com esse personagem chamado de "analfabeto", ele tem um lugar social específico, que vai combinar-se com a sua incapacidade de utilizar o sistema simbólico da escrita.

(...) Alguns conhecem letra de forma, mas não letra cursiva, outros têm dificuldades de saber onde "termina uma palavra e começa outra", outros, ainda, conhecem as letras, mas não sabem "juntá-las". O rótulo "analfabeto" não identifica, pois, um estágio de alfabetização bem definido. Poderíamos trabalhar, na verdade, com a idéia de "graus de analfabetismo": exposto de uma forma particular aos estímulos do mundo letrado, submetido ou não a algum tipo de treino escolar ou instrução por parte de pessoas mais escolarizadas, usando sua capacidade de reflexão sobre o contexto em que vive e sobre seu próprio conhecimento, cada indivíduo constitui uma combinação específica de capacidades, não havendo a formação de um grupo homogêneo quanto ao domínio do sistema de leitura e escrita. (OLIVEIRA, 1992, p.1)

Em uma sociedade tão saturada de escrita contemporânea, raramente encontram-se pessoas completamente analfabetas. Como consumidor da palavra escrita, obviamente que o analfabeto está em desvantagem em relação àqueles indivíduos, que tendo passado por um processo regular de escolarização dominam a lógica do mundo letrado, porém, buscam sempre estratégias pessoais para enfrentar desafios que exigem competências letradas, ressalta Oliveira (1992).

2.2 ALFABETIZAR LETRANDO: É POSSÍVEL?

Para ir além da alfabetização, o ideal segundo Soares (1998, p.47) seria "alfabetizar letrando", assim existiriam duas ações distintas, mas não inseparáveis, "ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado."

Soares (1998) aponta pelo menos duas condições para o letramento: que haja escolarização real e efetiva da população e disponibilidade de material de leitura, ou seja, condições concretas de acesso ao mundo letrado, para que continuem com práticas sociais efetivas de leitura e escrita para além do período de escolarização.

Recoloco a concepção de alfabetização como leitura de mundo e leitura da palavra, de Freire. Se for resgatada a dimensão problematizadora do "método" de alfabetização de Paulo Freire, em que as palavras geradoras fazem parte do mundo do adulto, no qual se registrava a leitura do mundo problematizado, pode-se aproximar de uma concepção ampliada de alfabetização "para além da decifração" como defende Ferreiro (2003), e também da alternativa proposta por Soares (2003)

de “alfabetizar letrando”. O sujeito que aprende o código da leitura e da escrita em situações reais de leitura e escrita, através dos diferentes portadores de textos do mundo letrado, e não com textos que foram elaborados didaticamente para ensinar ler e escrever, estará ao mesmo tempo aprendendo um código e envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita, que provavelmente, não ficarão restritas ao espaço do grupo de alfabetização e à presença da professora alfabetizadora.

Como já foi dito a condição de sujeito letrado se constrói nas experiências culturais com práticas de leitura e escrita que os indivíduos têm oportunidade de viver, mesmo antes de começar sua educação formal. É sabido que pessoas que vivem em ambientes letrados não só se motivam precocemente para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a poder refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e suas finalidades.

Albuquerque (2004, p.21) afirma que, “julga-se essencial aproveitar as oportunidades para fornecer, desde cedo, uma ajuda sistemática que propicie ao aprendiz interagir com a língua numa perspectiva reflexiva”. Segundo Ferreiro (1985), as pesquisas da psicogênese da escrita, já demonstraram que as habilidades psicomotoras e perceptivas têm um papel secundário no aprendizado do sistema de escrita alfabética.

De acordo com Albuquerque (2004), afirmar que ler não é decodificar, quer dizer que a escrita alfabética não é um código, mas um sistema notacional. Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as convenções daquele sistema incluindo as relações entre letra e som, precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona (Ferreiro 1999).

Isso pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota ou representa e descobrir como a escrita cria essas notações ou representações. Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo normal, necessariamente, precisará desenvolver suas habilidades de análise fonológica. Para aprender como o alfabeto funciona, não basta conviver com textos, é preciso olhar para o interior deles, é preciso dissecar as palavras que os constituem. Dito de forma mais precisa, é preciso exercer uma reflexão metalingüística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras. (ALBUQUERQUE, 2004, p.3)

Essas pessoas conhecem o código, o decoraram, mas não conseguem usá-lo para uma interação social efetiva. Assim pode-se dizer que no aprendizado da língua existem duas perspectivas, como Soares (1999) define que são inseparáveis e necessárias.

A primeira perspectiva, a alfabetização, significa o aprendizado do código (da estrutura da língua), é aquela na qual o falante aprende a passar a linguagem de sua forma fonológica para a ortográfica. Atualmente a alfabetização é vista de forma diferente, sabe-se que o aluno não deve mais aprender repetindo e decorando as informações, como na escola tradicional. O trabalho deve ser conduzido de forma que o aprendiz seja estimulado a agir e pensar sobre a língua. Essa é uma ação pedagógica muito mais voltada para a proposta atual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e diretrizes, que prevêm uma ação de uso-reflexão-uso sobre a língua, de acordo com Soares (1999).

Ainda segundo Soares (1999), o educando que vê como a língua é usada, ou que a percebe na fala, tem a oportunidade de criar hipóteses sobre a organização dela, escrevendo, e após isso, refletindo e reorganizando o que produziu. Agindo e interagindo dessa forma com a língua o aluno terá um aprendizado mais duradouro do sistema em questão. Seus “erros” nesta visão são considerados etapas de entendimento do sistema, em que ele está supondo soluções para a transcrição da fala. É importante ver que nesta etapa o educando já tem conhecimento sobre o sistema pela fala, portanto o que está aprendendo não é algo novo é apenas uma nova forma de representação do que ele já conhece. Ativar esse conhecimento prévio pode ser o gancho procurado para fazer a relação entre a linguagem oral e escrita.

A segunda perspectiva, colocada por Soares (1999), é a do aprendizado das formas textuais e da produção de textos. No entendimento interacionista da língua, o texto, seja ele oral ou escrito, é visto como uma enunciação. Isso muda profundamente a prática da produção de textos. As produções devem ser espontâneas, permitindo que os alunos escolham temas ou escrevam sobre o que é de seu interesse, porém, a maior mudança ocorre no motivo e na preparação para a produção. O educando deve saber porque, como, para quem e quando o texto está

sendo produzido, sendo assim capaz de adequar sua produção ao leitor (quem), ao gênero (como), à formalidade, momento histórico e outros fatores que influenciam na produção. Ainda, para que o educando tenha uma produção de textos adequada é necessária a leitura, o conhecimento dos gêneros, discussão e produção textual tanto pelo educando quanto pelo educador.

Somente em contato com textos diversos de revistas, jornais é que o aprendiz conseguirá ultrapassar a “barreira” de alfabetizado e entrará no mundo dos letrados, podendo assim agir socialmente com o sistema aprendido e estudado, Soares (1999).

O trabalho com as duas perspectivas do ensino de língua é necessário para que o aluno aprenda a transitar pelos sistemas de texto e seja mais do que um alfabetizado.

Assim, percebe-se que na alfabetização de jovens e adultos deve-se utilizar inicialmente textos que façam parte do dia-a-dia deles para que assim eles possam construir sentidos. Nota-se assim que:

(...) o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação e para que os indivíduos construam um sentido faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimentos e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.(KOCH, 2003, p.30).

A alfabetização de jovens e adultos, atualmente, é realizada através de diversos programas que atendem às comunidades, estas, com características muito diferenciadas. Para que essa alfabetização seja realizada no contexto de letramento é essencial que os programas sejam elaborados de acordo com elaboração de projetos específicos para o atendimento das necessidades locais. Diante disto, de acordo com Ribeiro (2001, p.154), para atingir o objetivo, de “alfabetizar letrando” proposto por Soares (2003), é necessário que esses programas quando forem planejados com o intuito de implantar um curso de alfabetização, conheçam a cultura local para que ela venha a integrar a construção de conhecimento proposta, sem que haja rupturas ou grandes conflitos.

Afirma Ribeiro (2001, p. 156), como parte constitutiva da cultura, está à relação estabelecida pela comunidade com a escrita, ou seja, seu letramento. Desta forma, uma questão que se impõe é, pois, conhecer esse letramento, os usos e as funções escritas por ele valorizados.

Até aqui, o processo parece assemelhar-se àquele de implantação de cursos de alfabetização na periferia ou proximidades dos grandes centros. Nestes, também busca-se conhecer a cultura dos alunos, muitas vezes migrantes oriundos de diversas partes do país, Procura-se, também, conhecer sua situação de letramento. A diferença, entretanto, não está no ponto de partida, mas no ponto de chegada. Os alunos da periferia de uma cidade grande vivem em contato com o mundo letrado e inseri-los neste mundo através do domínio da escrita é, em geral, o objetivo dos cursos. Porém, este mundo ao qual nos referimos como letrado, em que a escrita é parte integrante do cotidiano das pessoas, não existe em comunidades que normalmente são atendidas por esses projetos. Neste caso, a decisão sobre o tipo de letramento a ser propiciado passa pelo próprio conceito de letramento como fenômeno cultural, e pelo objetivo mais geral da criação dos cursos. (RIBEIRO, 2001, p.157)

Segundo a autora, outro fator determinante das características desses projetos é a concepção de letramento subjacentes a ele. Letramento é antes de tudo, uma atividade.

O letramento não está na cabeça das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não está no papel, em forma de textos a serem analisados. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e está na interação entre as pessoas.(RIBEIRO, 2001, p.3)

A teoria social de letramento tem como unidade básica as práticas de letramento. De acordo com Ribeiro (2001, p.158) a prática não significa aprender a fazer algo por repetição, nem tampouco significa uma atividade típica, comum. "Práticas de letramento são maneiras culturais de utilização da escrita, ou seja, são o que as pessoas fazem com a escrita". Porém, as práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, pois elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamento social. Elas são definidas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, determinando quem pode produzi-los e quem pode ter acesso a eles, como tal, elas variam de comunidade para comunidade, envolvendo o uso de textos que são valorizados por estas para determinadas situações e com determinadas funções.

Portanto, para que todo esse processo tenha os resultados esperados, é de suma importância a presença educadores com uma formação crítica e reflexiva e que sejam capazes de formar sujeitos “pensantes”.

3. O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS ALFABETIZADOS E LETRADOS.

As classes de EJA são heterogêneas. Nelas encontram-se jovens urbanos envolvidos em movimentos da cultura de massa, pessoas que buscam um diploma para conseguir um emprego, migrantes da zona rural, pessoas que almejam uma participação político-social mais ativa, idosos. Esses indivíduos vivenciam cotidianamente desigualdades sociais e raciais perante o mundo.

Indica-se no processo de Educação de Jovens e Adultos que as propostas dos educadores ao lidarem com o conhecimento, não sejam utilitaristas, imediatistas, ou seja, devem selecionar e trabalhar com conteúdos que fazem parte da realidade dos seus educandos e que possam avançar no sentido de que eles aprendam os conhecimentos ditos do mundo letrado. Dessa forma, toda a preparação das aulas deve ser pautada sobre o que os educandos trazem como conhecimento, o que querem aprender e suas necessidades. Valorizar os saberes adquiridos anteriormente é imprescindível.

O educador precisa conceber que enquanto o aluno esteve fora da escola seu poder de criação e aprendizagem não esteve desconectado, pois o ato de aprender é um processo contínuo e intenso. Deve respeitar as diferenças dos alunos, perceber que independentemente da sua classe social todos têm condições de aprender, até porque a escola não é espaço exclusivo para promover a aprendizagem, mas ambiente para ampliá-la.

A não importância aos conhecimentos trazidos pelo aluno faz com que este se sinta entrando em um mundo novo e estranho no qual não poderá corresponder às expectativas do professor.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural,

onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1997, p. 42)⁶

O inciso VII do art. 4º da LDB 9394/96 estabelece a necessidade de atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Observa-se assim exigência de formação específica para atuar na EJA, explicitada pelo Parecer CEB/CNE 11/2000: "Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas."⁷

Dessa maneira é importante que o professor conheça o contexto cultural de seus educandos e os modos de produção e de circulação da grande variedade de textos valorizados pela sociedade. Esse enfoque permite ao professor assumir o papel de "regente", isto é, de alguém que organiza e sistematiza os esforços e os recursos individuais em função de um objetivo comum.

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. (PAULO FREIRE, 1993, p.188).

Como já foi discutido, é sabido que jovens e adultos, diferentemente das crianças, já trazem trajetórias de vida sedimentadas, considerando isso, a escola deveria reconhecer e acolher as tradições de oralidade trazidas pelas culturas de origem e integrá-las às práticas de letramento propostas pela escola. Nas classes de EJA os educandos são providos de uma competência comunicativa (com base predominante na oralidade) satisfatória para os ambientes familiares, nas esferas privadas da vida social, entretanto, quando se deslocam para a escola, são quase sempre infantilizados com textos de leitura e escrita que não condizem com suas experiências de vida.

A postura homogeneizante da escola não abarca a diversidade sociocultural dos alunos, patrimônio cultural que se sustenta na tradição de um conjunto de *habitus* responsável pela produção dos discursos de identidade marcados pelas diferenças de gênero, etnia, trabalho, filiação religiosa, territórios geográficos, entre outras. Assim, faz-se necessária a

⁶ Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1997.

⁷ Fonte: Educ. Rev. N.47 Belo Horizonte jun.2008. **O educador de Jovens e Adultos e sua formação.** Leôncio Soares.

compreensão, por parte do professor, de que o processo educacional se configura, na maioria das vezes, como uma ação contínua de organização da própria identidade em comunhão com os demais. Tal constatação é extremamente importante, sobretudo quando se trata de classes de educação de jovens e adultos (EJA), as quais recebem aprendizes que experimentam o momento mágico do "rito de passagem" da tradição de oralidade (no microespaço da comunidade local) para o mundo grafocêntrico (no macroespaço da comunidade global), na intenção de elaborar um novo patamar de identidade, ao inserir-se ativamente no mundo letrado. (SOUZA; MOTA, 2007)⁸

Portanto, aprender a ler e escrever envolve um processo de aculturação, que é extremamente conflitivo quando tal aprendizagem acarreta a perda e substituição de práticas discursivas orais que até esse momento eram funcionais para o aluno.

No contexto escolar encontram-se em vez do ensino das novas funções que a língua pode preencher a limitada prática de substituição de formas, mantendo, todavia, as mesmas funções. E, ainda, na medida em que apenas os aspectos formais estão envolvidos no processo, pois as transformações, para serem discursivas, implicariam transformações de relações internas subjetivas e externas ou sociais mais profundas, este vai, então, tornando-se mais difícil e até inviável para o adulto.

O professor de jovens e adultos não pode esquecer que o educando é um ser pensante com capacidades cognitivas e psicogenéticas para se desenvolver em situações diversas. Para fazer a leitura de textos, é necessário recorrer aos conhecimentos que o educando dispõe sobre o valor sonoro das letras, e ter informações, pelo menos parciais, sobre o conteúdo abordado, para assim, fazer suposições a respeito do que pode estar escrito, utilizando estratégias dedutivas.

Ferreiro (1979) evidencia que o educador deve respeitar o tempo do aluno e suas limitações, consiga identificar que cada um necessita superar etapas, em que suas hipóteses vão, cada vez mais, se aproximando da maneira como a língua escrita funciona e se constitui, inclusive, com suas irregularidades. Se o professor não consegue perceber esse processo no qual o aluno vai construindo a sua aprendizagem, poderá rotulá-lo como detentor de dificuldades em aprender por não conseguir escrever da maneira "correta".

⁸ Fonte: Rev. Bras. Educ. v.12 n.36 Rio de Janeiro set./dez. 2007. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos.

Sobre como ensinar, Ferreiro (1985, p. 192) dá algumas sugestões, ao afirmar que as crianças e também os jovens e adultos reconstróem o sistema da língua escrita para poder se apropriar dele. Deixa claro que no caminho da construção a descoberta da relação letra/som ocorre quando os sujeitos atingem a compreensões silábicas do sistema, e nesse momento muitas outras aquisições já foram feitas, como a distinção entre desenho e escrita e as hipóteses quantitativa, qualitativa e do realismo nominal. Portanto, segundo Ferreiro (1985), a descoberta do princípio alfabético não se dá no início do processo de reconstrução do sistema da escrita pelo aprendiz.

Normalmente professores que desconhecem esse procedimento psicogenético utilizam métodos que visam desenvolver habilidades de memorização, repetição, aonde as letras se agrupam sem sentido formando palavras desprovidas de significado e afastando cada vez mais seus alunos da possibilidade de interagir com textos, tanto na leitura interpretativa como na escrita espontânea e reflexiva.

Vargas (2000, p.7) apresenta uma distinção entre ledores e leitores muito importante quando se fala de alfabetização e de letramento. Segundo a autora:

(...) A estrutura educacional brasileira tem formado mais ledores que leitores. Qual é a diferença entre uns e outros se os dois são decodificadores de discursos? A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire através da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se na medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto.

A educação, sendo uma prática social, não pode restringir-se a ser puramente livresca, teórica, sem compromisso com a realidade local e com o mundo em que vive. Educar é também, um ato político. Deve-se resgatar o verdadeiro sentido da educação. De acordo com Freire (1989, p.58-9):

(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres

sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem.

Assim, quando os educandos são sujeitos da própria aprendizagem, "seres fazedores, transformadores", como enfatiza Freire (1989), tomam consciência de que sabem e podem transformar o já feito, construído. Deixam a passividade e a alienação para se constituírem como seres políticos.

Como afirma Freire (1996, p. 42) o diálogo é fundamental em qualquer prática social. O diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social.

(...) A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

O educando não pode ser um simples objeto nas mãos do professor. O educando, ao receber passivamente os conhecimentos, torna-se um depósito do educador. "Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção". (Freire, 1996, p.52).

Cabe ao professor mostrar aos educandos uma pluralidade de discurso. Trabalhar com diferentes textos possibilita ao professor fazer uma abordagem mais consciente das variadas formas de uso da língua. Assim, o professor pode transformar a sua sala de aula num espaço de descobertas e construção de conhecimentos.

Porém, para atingir esse objetivo, de uma formação de qualidade desse educando, é de fundamental importância que esse trabalho seja realizado por profissionais devidamente capacitados. Mas esses profissionais estão capacitados? Qual a formação desse alfabetizador?

3.1 A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR.

De acordo com Unesco (2008, p.104), uma prática comum na organização dos programas de alfabetização de jovens e adultos é atribuir à ação de alfabetizar a um universo variado de pessoas, com diferentes perfis de formação. Os alfabetizadores que atuam nesse campo são nomeados de varias formas, são chamados de educadores, educadores populares, monitores, instrutores, facilitadores, capacitadores, alfabetizadores, professores, formadores de adultos, agentes sociais, entre outros. Essas designações não só dizem respeito à diversidade de papéis e funções que assumem, mas também expressam o modo como se compreende a profissionalização desses agentes

No caso daqueles que atuam em programas não-governamentais ou em parceria com governos, a maioria atua sem reconhecimento de vínculo trabalhista, percebendo modalidades diversas de auxílio econômico em valor inferior ao piso salarial dos professores. A falta de habilitação para a docência é uma das principais características desses agentes educativos, fato apontado por pesquisadores como um dos problemas que afetam a qualidade e resultados dos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos. Nesse campo, encontram-se também profissionais da educação que, embora habilitados ao magistério, majoritariamente não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltados para a atuação em processos de alfabetização e aprendizagem de pessoas jovens e adultas. (UNESCO, 2008, p.105)

Esse problema a respeito da habilitação específica para a docência, é uma questão que afeta a qualidade da educação de jovens e adultos. Tanto nas redes públicas de ensino, e especialmente nas escolas do campo, como nos programas organizados por movimentos, organizações sociais e igrejas, atua na alfabetização de jovens e adultos um número expressivo de educadores não habilitados com distintos níveis de escolaridade. Essa não é só uma questão pedagógica, mas uma exigência jurídica da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, asseverada no artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

(...)

Como se pode observar, visando corrigir um possível problema de formação e condução em sala de aula e objetivando elevar a qualidade da educação oferecida no País, no artigo 62 da LDB, ficou estabelecido que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, porém, não é essa realidade que é vista.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB, em 1996 e do Plano Nacional de Educação, em 2001, a formação docente foi contemplada em capítulo próprio, e muitas ações vêm sendo implementadas, em função das determinações e prazos ali contidos, e que deverão interferir no perfil do professor e no sistema educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O artigo 61 da LDB assevera que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

(...)

O artigo remete à necessidade dos cursos de formação subsidiarem o professor na relação teoria e prática, a fim de que eles possam vivenciar a real práxis educacional, que é de fundamental importância para que o processo educativo se consolide com segurança e eficácia. Observa-se que no cotidiano escolar, muitos professores, ao relatarem suas experiências pedagógicas, afirmam basear-se na intuição, expressando o desconhecimento de teorias sobre o assunto. Nota-se que muitos, quando participam dos cursos, não gostam das teorias, preferem atividades práticas, técnicas. Muitos professores não têm a que ao realizar a sua ação pedagógica, carregam o sentido dessa ação. Toda prática subjaz uma teoria, expressa ou implicitamente manifestada, para isso, é preciso que os

professores tenham subsídios para desvelar as concepções que estão “por trás” do seu trabalho.

No período do curso de formação, os professores precisam construir referências teóricas que lhes dêem condições não só de observar e analisar situações concretas de ensino-aprendizagem, mas também de nelas intervir no momento propício e de forma adequada. Isso implica na possibilidade do professor refletir sobre as diversas situações de ensino-aprendizagem que ocorrem no cotidiano da sala de aula, buscando subsídios nas teorias para resolvê-las.

Segundo Unesco (2008, p.105), sabe-se pouco sobre as motivações e conhecimentos do educador de jovens e adultos. O conhecimento disponível indica que seu saber profissional se constitui no próprio contexto de ação, e que a atividade pedagógica praticada pelo alfabetizador parte do princípio da solidariedade social, estabelecendo com o educando uma relação horizontal, seja por pertencer a mesma comunidade, seja por partilhar motivações de ordem política, comunitária ou religiosa.

A formação do alfabetizador de jovens e adultos tem sido uma problemática que se tenta deslindar de várias maneiras, seja pela ação direta em processos de formação inicial, nos cursos universitários e habilitações para a docência, e de formação continuada em serviço, seja pela produção de subsídios pedagógicos e materiais didáticos que privilegiam o alfabetizador como leitor. Seu enfrentamento também se fundamenta em diversas tendências, desde aquelas de caráter prescritivo e regulador da ação pedagógica até aquelas de caráter emancipatório, que tomam os saberes, escolhas e práticas dos alfabetizadores como ponto de partida e de chegada do programa de formação. (UNESCO, 2008. 212 p.)

O professor alfabetizador necessita de subsídios teórico-científicos sobre a linguagem, que constitui o “alicerce” do seu trabalho na alfabetização. Dessa forma, segundo Soares (1986), as teorias ligadas ao uso social da linguagem têm uma grande contribuição a dar ao professor.

Existe uma grande tendência em atribuir o fracasso escolar ao professor e à sua deficiente formação profissional. Na verdade, essa visão ignora ou deixa de lado os reais problemas que vêm ocorrendo em muitas escolas. Entretanto não se pode negar que a ação pedagógica do professor contribui, em grande parte, para que o processo ensino-aprendizagem realmente aconteça ou deixe de acontecer. No que

se refere a essa ação não se pode esquecer que a formação do professor não se concretiza apenas no curso específico. A formação se dá também através do trabalho que o professor realiza no dia-a-dia da sala de aula. É em contato com alunos que a sua prática adquire sentido e se efetiva. Esse trabalho pedagógico, na sua natureza, é geralmente construído e reconstruído, avança e recua, tem contradições e evoluções.

3.2 A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM A ESCRITA E A SUA INFLUÊNCIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO.

É muito difícil para uma pessoa que não é leitora, formar leitores. Para formar leitores deve-se oportunizar situações de leitura significativas na sala de aula. O mesmo acontece com a escrita, o educador que deseja inserir o educando no mundo letrado precisa antes de tudo ter uma boa relação com a leitura e a escrita. Espera-se desse educador uma relação prazerosa com os textos, reconhecendo a sua importância e suas diferentes funções. Dessa forma será um modelo de leitor para o aluno. Por meio da leitura realizada pelo professor, o educando pode observar procedimentos de um leitor eficiente e perceber a relação que existe entre o texto e o leitor.

Os professores que ainda não possuem experiência nesse sentido devem procurar construir uma nova relação com a leitura e a escrita. Buscar a interação entre professores, coordenadores e formadores, com diferentes experiências de letramento, pode ampliar seu universo letrado. Um professor que trabalha na condição de autor de sua prática, e busca qualidade, deve desenvolver a competência de analisar seu trabalho criticamente.

O professor de EJA deve solidarizar-se com seus alunos e estar disposto a transformar dificuldades em desafios estimulantes. É essencial que o professor da EJA saiba:

- Respeitar a diversidade de expressões orais de seus alunos;

- Ampliar suas diferentes formas de expressão;
- Proporcionar ao educando situações reais, incentivando-o a expor suas dúvidas oralmente, a interferir na fala dos outros, a organizar debates, seminários, a promover saraus literários;
- Aproximar o educando de fontes de informação diversificadas e instigantes, como: jornais, vídeos, livros, cartazes, revistas. Comunicar um comportamento de leitor, comentar uma leitura que fez, expressar seu sentimento em determinada leitura, comparar autores e diferentes fontes de informação;
- Selecionar textos para diferentes propostas de leitura: ler para divertimento, ler para busca de informações, ler para apreciar;
- Propor a leitura e escrita de diferentes tipos de textos: listas, receitas e textos instrucionais, formulários e questionários, anúncios folhetos e cartazes, versos, poemas, letras de músicas, bilhetes, cartas e ofícios, jornais, contos, crônicas, fábulas, relatos, biografias, textos com informações históricas, textos com informações científicas;
- Propor atividades as quais o educando possa identificar diferentes tipos de texto e reconhecer as diferentes estruturas textuais para poder utilizá-las em outras situações.

Percebe-se, então, a existência de diversas possibilidades de uso da leitura e da escrita que podem ser favorecidas no contexto da sala de aula.

Enfim, nota-se que o papel do professor transcende, cada vez mais, as salas de aula. Suas práticas pedagógicas interferem diretamente no desenvolvimento do educando na construção de uma sociedade mais justa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que desde o período colonial existe uma estrutura social que não privilegia a educação escolarizada e estende conteúdos alienados e de concepção elitista. Permito-me voltar à afirmação de Freire (1993, p.63): “Garantiam-se através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo”. Essa ideologia sobrevive entre nós sendo repassada ao longo do tempo. As ideologias dominantes sempre estiveram presentes na legislação escolar, traduzindo as leituras de mundo da sociedade que comanda os destinos da população.

A Constituição de 1988 representou algumas conquistas legais para o campo das políticas públicas, entre as quais a educação. O Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos àqueles que não tiveram acesso na idade adequada, independentemente da sua faixa etária. Isso contribui para consolidar as poucas iniciativas que existiam na EJA até então assumidas por administrações populares.

Porém, mesmo com a legislação garantindo esse direito, se voltarmos para a história da educação, percebe-se que desde os tempos coloniais houve pouca oferta de escola, a escola oferecida pelos jesuítas era elementar e para poucos. Mais tarde, com o início da república, as escolas eram disponíveis e acessíveis aos filhos dos coronéis, cabendo aos filhos dos trabalhadores a lição do trabalho. Só com o início da industrialização e a chegada dos migrantes, trazendo anarquistas, foi que apareceram as primeiras preocupações com a ampliação da oferta de escola. É notório que a preocupação com a ampliação da oferta escolar, não nasceu do poder público, nasceu a partir dos sindicatos e grupos de anarquistas.

Essa realidade permaneceu pelos anos seguintes. Notou-se que durante todos esses anos existiram ações fragmentadas, desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se, muitas vezes extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA.

Não é do interesse do sistema dominante que surjam soluções para a situação caótica em que se encontra o sistema escolar. O ser humano, a sociedade e o processo educacional, será sempre compartimentalizado para que permaneça inalterado, apenas adaptando-se às novas exigências, não dos estudantes e trabalhadores, mas de quem lucra com tudo isso.

Os resultados das minhas pesquisas no primeiro capítulo demonstraram que as ações políticas voltadas para a EJA caminham em círculo no cenário brasileiro se repetindo

conforme as épocas, de acordo com o regime político, e a situação econômica vigente no respectivo momento.

Segundo Ribeiro (2001), pensar na educação de jovens e adultos, referindo-se apenas à dimensão do mercado de trabalho, é reduzi-la a uma função meramente pragmática. Essa é uma das grandes discussões que continuam na área e que delas resultam os fundamentos para a elaboração de políticas públicas.

Em lugar de reduzir o processo educativo à mera preparação para o mundo do trabalho, deve-se avançar para uma direção mais ampla, que considera as demais dimensões da educação, a emergência e o fortalecimento do sujeito situado como o objetivo prioritário da prática educativa. Deve ser dada ênfase no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos. O sujeito deve ser visto como capaz de converter-se em agente consciente de interpretação, criação e transformação.

Por entender a leitura e a escrita como instrumentos básicos para o ingresso e participação plena na sociedade letrada em que vivemos, reforço a importância do letramento como meio de inserção do sujeito como agente transformador da realidade social em que se encontra, e a possibilidade de mudá-la de acordo com a sua necessidade. A alfabetização deve ser realizada dentro de um contexto de letramento. Concordo com Soares (2003), quando a referida autora faz a distinção entre os termos, alfabetização e letramento, mas defende a complementaridade deles: “não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis”.

Por fim, somente a partir de práticas pedagógicas conscientes, os docentes poderão demonstrar que essas práticas, desvinculadas da realidade, não atenderão a real necessidade do indivíduo. Os docentes e a própria instituição escolar encontram-se diante do desafio de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível, que permita a integração de valores, idéias, tradições, costumes e aspirações, que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância.

Existe uma grande necessidade que se conheça de maneira mais aprofundada o perfil do aluno da EJA. Deve-se conhecer a realidade em que está inserido, como ponto de partida para as ações pedagógicas, repensar nos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades, e na formação de professores condizentes com a sua especificidade.

Como para se chegar às necessidades, tem que se conhecer a realidade. A partir desses conhecimentos da realidade, poderá ser especificado melhor o que são as necessidades, as exigências e os desejos. ”A realidade desses alunos é marcada pela pobreza, pela exploração, pela dominação cultural e sexual, pela falta de acesso aos serviços básicos e aos serviços

sociais, resultando na incerteza de muito deles” (Ribeiro 2001). Conhecer a realidade desses setores leva a percepção dos limites das políticas públicas universais e a necessidade de políticas compensatórias que atendam aos interesses dos mesmos.

As noções de alfabetização assumidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), associa-se a uma visão ampla de educação, que se estende ao longo da vida e que considera que as pessoas estão permanentemente se educando em diversos âmbitos sociais, não só na escola. O enfoque proposto na Conferência questiona os programas de alfabetização de jovens e adultos que adotam características tipicamente escolares, seus tempos e espaços rigidamente delimitados, seus conteúdos e objetivos e processos de interação pautados por relações hierárquicas e assimétricas. Indo de contra a todos os objetivos para a formação de sujeitos alfabetizados e letrados.

Enfim, espera-se que a complexidade da tarefa de ensino tenha uma razão mais profunda. Que implique na subversão de um modo, muito enraizado das instituições educativas, de excluir a maioria da população do acesso a bens e práticas simbólicas ligadas à escrita, que, historicamente, se tornaram propriedade de poucos. Trata-se, agora, de garantir que as práticas escolares auxiliem o aluno a “pensar enquanto aprende o bê-á-bá” e a descobrir os ganhos e prazeres que se pode experimentar quando o aprendizado do sistema de escrita é vivido como um meio para, autonomamente, exercer a leitura e a escrita dos cidadãos letrados.

Espera-se que a referida monografia possa suscitar outros debates, pesquisas, trabalhos, projetos, que optem por oferecer lições que podem e devem ser consideradas na tomada de decisões, conformando um acervo de conhecimentos a partir do qual é possível avançar na direção da democratização de oportunidades educacionais de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Paula. **Alfabetização em Processo: Leitura e Escrita em Práticas de Letramento**. 1ª ed. Florianópolis: IBDEP, 2004.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Organizado por Eliana Borges de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

COLELLO, Silvia. **A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita**. In Videtur, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educ. Pesqui., Jul 2001, vol.27, no.2, p.321-337.

ESPOSITO, Yara. **As muitas facetas da alfabetização**. Artigo publicado em Cadernos de Pesquisa, revista da Fundação Carlos Chagas (São Paulo), em número especial sobre alfabetização: nº 52, de fevereiro de 1985.

FAVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823 - 1988**. Campinas:Autores Associados, 1996. 302 p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. **Entrevista à Revista Nova Escola (n.º 162/2003)**. Disponível em: <http://sereducador.pbwiki.com/EMILIA+FERREIRO>. Acesso em: 15/10/2008.

_____. **Os Processos de Leitura e Escrita**. 4ª ed. Artes Médicas, 2003.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil**. 4ª ed. Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho D'Água, 4 ed. 1994.

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

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos avaliação da década da educação para todos.** São Paulo Perspec. v.14 n.1 São Paulo jan./mar. 2000.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília, DF : Mec-Inep-Comped , 2002.

KATO, Mary. **Adultos não alfabetizados.** São Paulo, 1988.

KLEIMAN, Ângela. Os **significados do letramento. Novas Perspectivas Sobre A Prática Social da Escrita.** 6ª ed. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15–61.

_____. **Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento.** Educ. Pesqui. vol.27 no.2 São Paulo July/Dec. 2001

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos Do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Marta k.. **Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento.** São Paulo: Travessia, 1992. Texto publicado nos Parâmetros em Ação - Educação de Jovens e Adultos.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa 2001.

_____. **Educação para jovens e adultos: Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa. Brasília:MEC,1997.

_____. **Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento**. Educ. e Pesqui. vol. 27 nº2. São Paulo, 2001.

RUMMER, Sônia. VENTURA: Jaqueline. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Educ. rev. n.29 Curitiba 2007.

SOARES, Leôncio. **O educador de Jovens e Adultos e sua formação**. Fonte: Educ. Rev. N.47 Belo Horizonte jun.2008.

SOARES, Magda B. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: Edwiges Zaccur (org.). (Org.). A magia da linguagem. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo. Contexto. 2003, 123 p.

SOARES, Magda B. **Entrevista ao Jornal do Brasil**. 26/11/2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>. Acesso em: 09/09/2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. no. 25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**.
Brasília: 2008, 212 p.