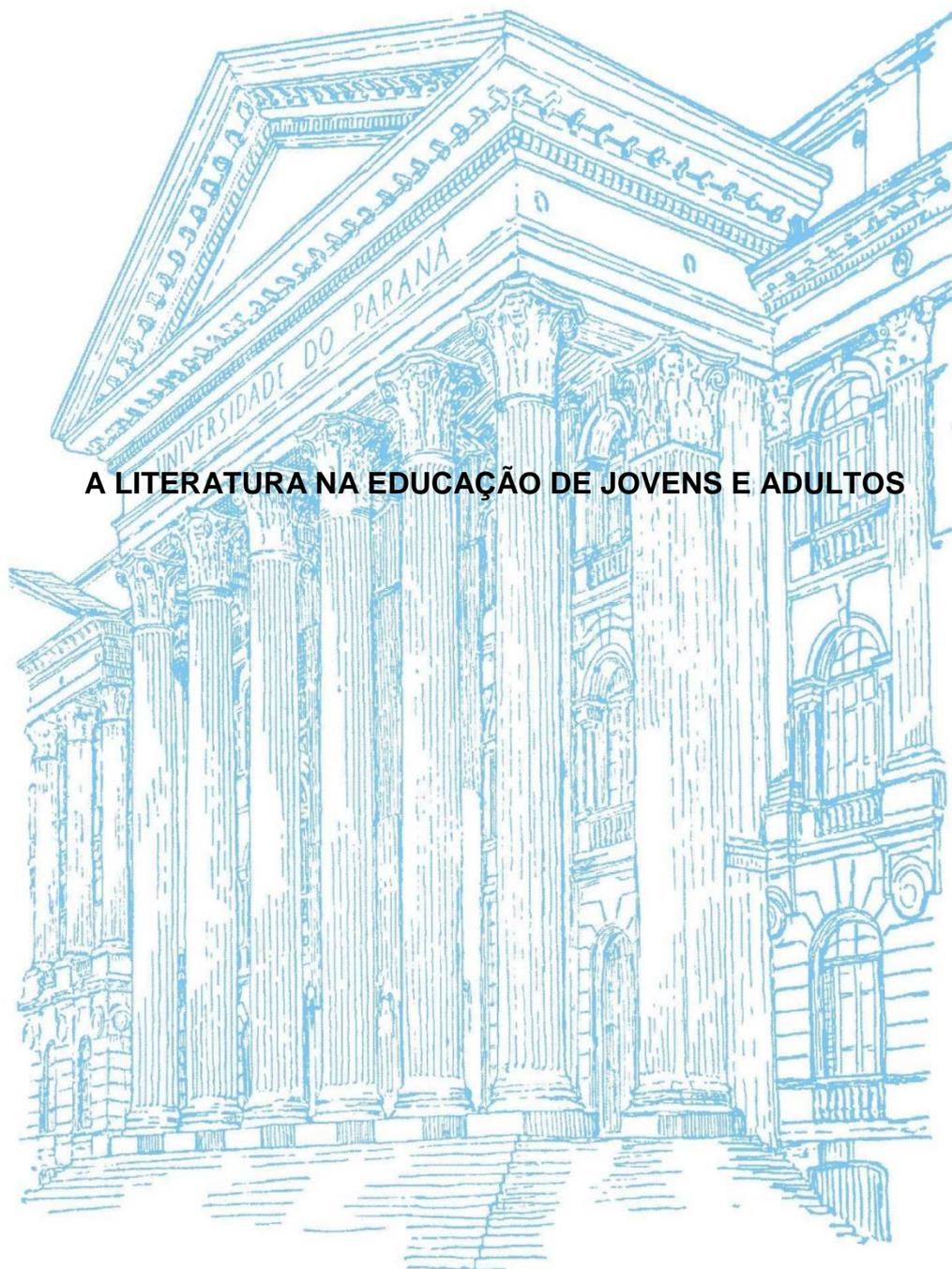


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**



**A LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CURITIBA**  
**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**JAMILE RIBEIRO DA SILVA  
LORENA SIQUEIRA DOS SANTOS MARTINS**

**A LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Trabalho de conclusão de curso  
apresentado como requisito parcial à  
obtenção do grau de Pedagoga, no  
Curso de Pedagogia, Setor de Educação  
da Universidade Federal do Paraná.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida  
Zanetti**

**CURITIBA**

**2018**

*Dedico esse TCC a todos os meus alunos, os que já passaram por mim e pelos que ainda virão. São esses pequenos e grandes sujeitos que me motivam diariamente a continuar meus estudos, me qualificando para estar diante de uma sala de aula, oferecendo sempre o melhor de mim. Ser professora é algo que sempre me iluminou, uma tarefa árdua com nobre responsabilidade, de formar, acrescentar e transformar.*

*Jamile Ribeiro da Silva*

*Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a Jesus que me permitiu realizar mais este sonho. A Ele toda honra e toda glória, pois sem Sua mão amorosa a me conduzir não teria chegado até aqui.*

*E a todas as pessoas que acreditaram em meu potencial.*

*Lorena Siqueira dos Santos Martins*

## **AGRADECIMENTOS**

### **JAMILE**

Primeiramente agradeço a Deus por ter me ofertado a possibilidade de cursar pedagogia na Universidade Federal do Paraná, me munindo de coragem e força para enfrentar as dificuldades nesses longos cinco anos. Sem DEUS, não teria chegado até aqui.

Agradeço a minha amiga Lorena, por ter segurado a barra muitas vezes ao longo desse percurso, e deixando bem claro, que sem seu apoio, a batalha teria sido muito mais difícil. Esse TCC só foi possível com sua parceria.

Agradeço a Juliana, minha amiga, pelas incontáveis horas de almoço que ao invés de descansar, me auxiliou lendo e corrigindo pequenos erros, me ajudando a melhorar meu trabalho. Obrigada pela amizade e paciência.

Agradeço aos meus pequenos, por me darem todo o carinho e beijos do mundo, me acalmando em muitos momentos de desânimo.

E finalmente, agradeço aos meus pais, por terem me dado o principal incentivo para estudar: Independência. Sem vocês, não seria a pessoa que sou HOJE. MUITO OBRIGADA.

### **LORENA**

Minha eterna gratidão a Jesus, por estar sempre ao meu lado e nos momentos mais difíceis por me carregar no colo.

Ao meu maior incentivador, Zuriel papai (*in memoriam*) que, enquanto esteve conosco sempre me apoiou e acreditou que eu poderia alcançar meus objetivos.

Agradeço à Jamile que, se tornou uma grande amiga, nessa jornada de muitas alegrias e dificuldades. Sempre ao meu lado e que, sem ela não teria conseguido concluir com êxito essa etapa da vida. Tudo foi possível por ter você caminhando comigo.

À minha família, me apoiando e contribuindo para que eu chegasse até aqui.

Agradeço a Universidade Federal do Paraná por todos os recursos, espaços e profissionais capacitados para nos dar condições de estudo.

Minha gratidão também à Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Zanetti por nos orientar com tanta maestria e capacitação, corroborando o nosso êxito.

*“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

O presente trabalho tem como foco o uso da literatura, sua importância na alfabetização e sua configuração como material de apoio à prática da leitura nas salas da Educação de Jovens e Adultos. Após um breve histórico da trajetória da EJA no Brasil e no estado do Paraná, a partir da colonização alcançando os dias atuais, fazendo menção a alguns projetos e campanhas de alfabetização, cujo intuito era a superação do analfabetismo, discute-se o processo de alfabetização, nessa modalidade de ensino, com base no Método Paulo Freire, sendo feitas considerações sobre os níveis de escolarização que integram as salas de aula da EJA associadas à experiência de vida de cada educando, influenciando o aprendizado e promovendo trocas de experiências valiosas. Abordam-se mecanismos de articulação da prática de ensino, visando um melhor aproveitamento das estratégias utilizadas pelos professores. Há um questionamento acerca da ausência de turmas de acordo com os diversos níveis de conhecimento, para um melhor direcionamento dos projetos destinados aos educandos. O terceiro capítulo trata especificamente da literatura, sua importância, a contribuição do professor para o aprendizado, ao utilizá-la como ferramenta de incentivo à leitura, além de destinar um tópico aos possíveis títulos literários que têm características pertinentes para a utilização na EJA. O Concurso *Literatura Para Todos*, promovido pelo MEC que selecionou dez obras de variados gêneros voltados exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos, foi abordado de forma breve, no intuito de registrar uma das ações que convergem para o bom andamento do processo de aquisição da leitura e da escrita. Por fim, estão apresentados todos os 10 (dez) livros selecionados e publicizados, acrescidos de uma breve descrição de seu conteúdo. Para que este trabalho alcançasse bom termo, lançou-se mão de muitas publicações de autores e estudiosos de renome e que, sem eles não seria possível obter subsídios necessários para sua conclusão. Entre eles estão: Arroyo (2005), Benvenuti (2012), Durante (1998), Foucambert (2008), Freire (1983), Jolibert (2006), Lajolo (1987), Kleiman (1989), Moll (1999), Ribeiro (2006), Soares (2017), Tiepolo (2009), Zanetti (1999) entre outros não menos importantes. Além de documentos, pareceres e leis que norteiam a educação.

**PALAVRAS-CHAVES:** Literatura; Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos.

## **ABSTRACT**

The present work focuses on the literature usage, its importance in literacy and its configuration as a support material for the practice of reading in the rooms of Youth and Adult Education. After a brief history of the EJA trajectory in Brazil and in the state of Paraná, from the colonization reaching the present days, mentioning a few projects and literacy campaigns, whose purpose was to overcome illiteracy, the literacy process is discussed in this teaching modality, based on the Paulo Freire Method, being made considerations about the levels of schooling that integrate EJA classrooms associated with the life experience of each student, influencing learning and promoting exchanges of valuable experiences. Approach mechanisms of teaching practice articulation, aiming a better use of the strategies used by teachers. There is a questioning about the absence of classes according to the different levels of knowledge, for a better targeting of the projects destined to the students. The third chapter deals specifically with literature, its importance, the teacher's contribution to the learning when using it as a tool to encourage reading, besides assigning a topic to possible literary titles that have relevant characteristics for use in the EJA. The Literature for All Contest, promoted by MEC, which selected ten works of various genres, aimed exclusively at Youth and Adult Education, was briefly addressed, in order to register one of the actions that converge for the good progress of the process of reading and writing acquisition. Finally, we present all 10 (ten) selected and published books plus a brief description of their contents. For this work to come to fruition, many publications of renowned authors and studios were used, and without them, it would not be possible to obtain the necessary subsidies for its conclusion. Arroyo (2005), Benvenuti (2012), Durante (1998), Foucambert (2008), Freire (1983), Jolibert (2006), Lajolo (1987), Kleiman (1989), Moll (1999), Ribeiro (2006), Soares (2017), Tiepolo (2009), Zanetti (1999) among others not less important. In addition to documents, opinions, and laws that guide education.

**KEYWORDS:** Literature; literacy; Youth and Adult Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1-</b>	Analfabetismo no Brasil entre os anos de 1991 à 2010 de acordo com os Censos .....	25
<b>GRÁFICO 2 -</b>	Índice de analfabetismo no Brasil de acordo com gênero - Censo de 2010 .....	25
<b>GRÁFICO 3 -</b>	Número de analfabetos no Brasil e grandes regiões de acordo com a situação de domicílio - Censo de 2010 .....	26

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1</b>	-	Livro “Léo, o pardo” da coleção “Literatura para todos”	68
<b>IMAGEM 2</b>	-	Livro “Cabelos Molhados” da Coleção “Literatura para todos”	68
<b>IMAGEM 3</b>	-	Livro “Cobras em compotas” da Coleção “Literatura para todos”	68
<b>IMAGEM 4</b>	-	Livro “Tubarão com a faca nas costas” da Coleção “Literatura para todos”	69
<b>IMAGEM 5</b>	-	Livro “Madalena” da Coleção “Literatura para todos”	69
<b>IMAGEM 6</b>	-	Livro “Abraão e as frutas” da Coleção “Literatura para todos”	69
<b>IMAGEM 7</b>	-	Livro “Caravela [redescobrimientos]” da Coleção “Literatura para todos”	69
<b>IMAGEM 8</b>	-	Livro “Entre as juntas dos ossos” da Coleção “Literatura para todos”	70
<b>IMAGEM 9</b>	-	Livro “Família composta” da Coleção “Literatura para todos”	70
<b>IMAGEM 10</b>	-	Livro “Batata cozida, Mingau de Cará” da Coleção “Literatura para todos”	70

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1 -</b>	Índice de analfabetismo no Brasil entre os anos de 1920 e 2010 segundo os Censos Demográficos.....	24
<b>TABELA 1 -</b>	Número de analfabetos no Brasil de acordo com faixa etária .....	27

## **LISTA DE SIGLAS**

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**CEAA** - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

**MCP** - Movimento de Cultura Popular

**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**ONG's** - Organizações Não Governamentais

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**PBA** - Programa Brasil Alfabetizado

**CEB** - Câmara de Educação Básica

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano

**PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

**CONFINTEA** - Conferência Internacional de Educação de Adultos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1. CAPÍTULO - CONTEXTUALIZANDO A EJA</b> .....	<b>15</b>
1.1. BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL.....	15
1.2. EJA EM DADOS ESTATÍSTICOS.....	22
1.3. DEFININDO A EJA - FUNÇÃO E OBJETIVOS DESTA MODALIDADE DE ENSINO.....	27
1.4 QUEM SÃO OS JOVENS E ADULTOS DA EJA? .....	31
<b>2. CAPÍTULO - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	<b>37</b>
2.1. REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO .....	39
2.2 PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS .....	43
2.3 EXPERIENCIA DE VIDA COMO OBJETO CENTRAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....	45
2.4 DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO E FERRAMENTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....	49
2.5. NÃO EXISTEM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ACORDO COM O NÍVEL DE APRENDIZAGEM, E AGORA? .....	52
<b>3. CAPÍTULO - A LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	<b>56</b>
3.1. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EJA .....	58
3.2. O PAPEL DO PROFESSOR NO APRENDIZADO E INCENTIVO À LEITURA..	62
3.3. POSSIBILIDADES DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA A EJA.....	65
3.4. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONCURSO LITERATURA PARA TODOS .....	66
3.4.1. OS LIVROS DA COLEÇÃO.....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como finalidade analisar, com base em publicações e referenciais bibliográficos, as contribuições da literatura na alfabetização de jovens e adultos, bem como as especificidades da modalidade educação de jovens e adultos.

Como metodologia de pesquisa, utilizamos basicamente fontes bibliográficas, publicações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), leis, normativas e documentos públicos. Os principais autores que balizaram nossa pesquisa bibliográfica foram Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, Elisiani Vitória Tiepolo, Magda Soares, Miguel Gonzales Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Maria Aparecida Zanetti, entre outros.

Uma das etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a alfabetização, não sendo esse seu único objetivo. A EJA propõe a formação completa do sujeito, estimulando sua autonomia perante à sociedade e, em nível de escolarização, é ofertada nas etapas do ensino fundamental e médio.

Tratar da EJA, pressupõe falar dos sujeitos que tiveram negado seu direito à escolarização. O processo de ensino deve considerar, valorizar e utilizar o conhecimento prévio que todo indivíduo adquiriu em sua vivência anterior à escola.

Parte-se da premissa de que, para a iniciação da alfabetização se faz necessário o incentivo à prática da leitura e o rotineiro contato com textos de variadas gêneros textuais. No aspecto do desenvolvimento, o contato diário com textos propicia ao aluno um enriquecimento da linguagem oral e escrita, além de desenvolver o interesse e a curiosidade por livros, jornais e outras fontes de informação e de fruição. Dessa forma, vamos analisar as produções literárias destinadas ao público da EJA e as contribuições para a alfabetização, assim como discorrer brevemente sobre conceitos de alfabetização, analfabetismo e letramento.

Portanto, com base nesse pressuposto, surgem algumas questões: Qual é o acervo literário ideal para os jovens e adultos? Quais as contribuições da literatura para a alfabetização? Quais os pontos negativos e positivos do uso da literatura na alfabetização de jovens e adultos?

Grande parte da população brasileira sofre os reveses da não escolarização, seja total ou parcial, deixa de usufruir dos seus direitos como cidadão. Muitas foram

as ações desenvolvidas com o intuito de diminuir ou quiçá superar totalmente as mazelas que essa condição acarreta para os indivíduos da sociedade.

A situação de analfabetismo vem interligada às situações de preconceito e um sentimento de incapacidade para agir ativamente na sociedade. O indivíduo que não domina o código da leitura e escrita, não se sente apto a lutar e buscar a garantia de seus direitos e da alfabetização crítica que vem como um suporte de libertação para estes sujeitos.

Deste modo, a escola surge como elemento fundamental desta construção de conhecimento. O educador atua como um agente mediador deste processo, auxiliando e fornecendo meios para desenvolver o aprendizado desses sujeitos.

Superando a educação bancária, onde o professor é o detentor de todo o saber e conhecimento, a participação do educando como agente principal deste processo é ampliado. Seu conhecimento de vida, sua realidade de trabalho são trazidas para dentro das rodas de conversa, e com ele, pouco a pouco, os conhecimentos acerca das regras da leitura e escrita vão sendo apresentados e a alfabetização ocorre de maneira natural e significativa.

A utilização de textos significativos como letras de músicas do repertório do cancionário popular, cantigas de roda, rezas, literatura de cordel, contos orais, são essenciais para a utilização na alfabetização. Os sujeitos não letrados não dominam o código da escrita, porém, possuem um grande repertório de conhecimento popular, que se perpetua por meio da oralidade dos habitantes de cada região. Uma vez que a escrita é a representação gráfica da fala, o trabalho com a literatura torna-se obrigatório desde o primeiro contato dos alunos com o ambiente escolar, para que eles possam letrar-se e alfabetizar-se concomitantemente.

Paulo Freire, pioneiro no desenvolvimento de uma pedagogia específica para a Educação de Jovens e Adultos, aponta o caminho para promover uma alfabetização crítica com os educandos, em que o diálogo e o compartilhamento de informações e saberes são essenciais. O envolvimento e comprometimento do educador neste processo é elemento fundamental, pois Freire indica que é importante uma pesquisa de campo, conhecer a região, os sujeitos, costumes e culturas que envolvem a realidade da comunidade. E, com a pesquisa, o educador organizará suas aulas com temas e palavras geradoras, que serão o elemento central de todo o processo.

Com base nesses fatores, a importância de um estudo sobre a influência da literatura na alfabetização dos jovens e adultos se destaca e se faz necessário no

intuito de uma aproximação com a possível superação do analfabetismo e da formação do educador da EJA, para o trabalho com as singularidades desta modalidade de ensino, de modo a garantir o desenvolvimento das potencialidades de seus educandos.

Da mesma forma, para o professor é relevante ter um conhecimento de toda a trajetória da EJA, desde as primeiras ações até a atualidade, havendo um maior envolvimento com os propósitos dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, esse trabalho destina a sua parte inicial para a contextualização da Educação de Jovens e Adultos propiciando um melhor entendimento desse estudo.

## **CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

“O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não 'bancária', é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”

Paulo Freire, 1987.

Para formar um retrato atual da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é necessário traçar um panorama do histórico desta modalidade de ensino. Neste panorama, apontamos as prováveis causas do analfabetismo e as estratégias criadas, nos diferentes momentos históricos, para o enfrentamento deste problema.

Com base em referenciais bibliográficos e documentos que versam sobre o tema em questão, este capítulo apresentará um breve resumo histórico e em paralelo buscará apontar projetos e ações instituídos com o intuito de diminuir os altos índices de analfabetismo.

### **1.1 - BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL**

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, data do período da chegada dos colonizadores portugueses, momento em que a ordem era catequizar os então habitantes das “novas” terras, para que se adequassem aos costumes da Corte Portuguesa. Aos padres jesuítas, integrantes da Companhia de Jesus, coube a tarefa de alfabetizar os indígenas, condicionando-os para o serviço à Coroa. Assim sendo, a colonização do espaço recém ocupado, foi um ato de opressão e descaso com as tradições, costumes e direitos dos povos originários.

Como estratégia para conquistar a confiança de todos, o ensino da leitura e da escrita primeiramente foi direcionado às crianças, em especial os filhos dos chefes das tribos. Estes, com o passar do tempo, foram influenciando os adultos, que começaram a ser inseridos no aprendizado, iniciando assim o processo de instrução dos adultos.

Durante um longo período, somente os integrantes da elite tinham acesso ao conhecimento, sendo a instrução considerada um privilégio e um sinônimo de poder.

Com a desorganização do sistema de ensino produzida pela expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, somente no Império volta-se a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 14). Durante o Império não houve muitas manifestações no sentido de expandir a alfabetização, permanecendo a educação como cultura do privilégio.

Em 1824, com a primeira Constituição Brasileira, vislumbrou-se a intenção de garantir a escola para todos, porém esta não se concretizou.

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma 'instrução primária e gratuita para todos os cidadãos', portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.109).

Com o evento da primeira República, a Constituição de 1891 passa a responsabilidade com o ensino elementar para as Províncias e Municípios, ficando o nível superior sob os cuidados da União. Dessa forma, com os poucos recursos existentes para o ensino básico, pouco se evoluiu na alfabetização dos jovens e adultos.

No período de 1890 a 1920, surgem as escolas militares, que se responsabilizavam pela formação das consideradas turmas mais aptas para os estudos, garantindo assim a formação desde o primário até o nível superior. O ensino profissional, responsabilidade dos estados e municípios, também surge neste período. Esta modalidade tinha como concepção "regenerar o indivíduo pelo trabalho, e, dirigido, portanto, aos 'desfavorecidos pela fortuna', para as camadas inferiores da sociedade brasileira" (ARAÚJO FREIRE, 1993, p. 182).

Em 1915 surge a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, que tinha como lema: "Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro". Essa Liga teve mais força ideológica do que resultados numéricos. Suas concepções permeiam a sociedade, incutindo a necessidade de solucionar o grande problema enfrentado na época.

A ideia-força da Liga era conseguir a obrigatoriedade do ensino primário, em termos do poder central, para o Brasil atingir o ano de 1922 sem analfabetismo. Este foi um dos pontos reivindicados por diretores da Liga no encontro com o vice-presidente em exercício, Delfim Moreira, pois muitas das unidades federadas já integravam este princípio nas suas redes de ensino estaduais. [...] Entendi, entretanto, que a grande força da Liga foi a ideológica. Incomparavelmente maior que seus resultados numéricos, foram seus produtos qualitativos. Gerando, fermentando e difundindo uma compreensão de educação altamente discriminatória e elitista - a partir “apenas” dos qualificativos para o analfabeto e o analfabetismo - com seus discursos, impregnaram a população brasileira de um modo geral e até muitos educadores, até os dias de hoje, da concepção da inferioridade intrínseca dos analfabetos. (ARAÚJO FREIRE, 1993, p. 203).

Neste período, existia um grande preconceito com os sujeitos analfabetos. Os militantes da Liga utilizavam-se de expressões como “Muralhas do obscurantismo”, “expurgar-se da peste negra” e “cancro social da nossa pátria”. Expressões estas que marcavam os analfabetos, marginalizando-os na sociedade. A Liga via o analfabetismo não como um quadro social que necessitava de reparação, mas como uma “peste”, uma doença que assolava o país, o que acabou causando maior exclusão dos sujeitos alijados do domínio do sistema de leitura e escrita.

O Censo de 1920 constatou que 72% da população em idade escolar ainda era analfabeta. Nesse período, a educação de jovens e adultos não tinha ainda a atenção merecida, porém havia um movimento da população reivindicando mais escola e melhoria da qualidade de ensino.

Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. [...] havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças. No entanto, já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110)

Na Constituição de 1934, foi instituído um Plano Nacional de Educação de responsabilidade do governo federal, estabelecendo “[...]as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino[...]”. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 110).

A partir de 1940, a Educação de Jovens e Adultos começa a receber atenção nacional, devido ao alto índice de analfabetismo no Brasil, cerca de 55% da população com mais de 18 anos. Com esta constatação, deu-se início aos primeiros programas do governo, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, em sua maioria na área rural. O Governo Federal lança dois programas, organizados pelo Ministério da Educação e Cultura - em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural e em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, interligando ações dos órgãos de educação, saúde e agricultura, visando um trabalho com as populações rurais.

Em 1960, Paulo Freire, com o objetivo de libertação das massas oprimidas, utilizando seu sistema de educação, influência com grande força o ensino de jovens e adultos, com fundamentos voltados para o atendimento das especificidades desses indivíduos oprimidos que não puderam concluir seus estudos no tempo criança.

Para Paulo Freire, educação era mais que uma forma de ensinar, era um ato político, uma conduta, um conjunto de atos pedagógicos, um compromisso, uma postura. Segundo Arroyo (2015):

Paulo Freire não inventou um método. Educação para ele era muito mais que isto. Não inventou uma chave, um conjunto de técnicas, uma ferramenta, uma muleta para responder a questões do tipo: me ensina a fazer, como fazer, por onde começar, onde chegar?! Seu pensamento não é uma nova técnica, uma nova metodologia, uma receita que cada um possa seguir ou não. Paulo andou na contramão do tecnicismo, do que vinha acontecendo como método ou técnica neutra. Ele nega esta neutralidade. Para ele, *educação é ato político*. (...). Educação para Paulo Freire é uma conduta. É um conjunto de valores pedagógicos; um compromisso; uma postura. (ARROYO, 2015, p. 249-250).

Paulo Freire considerava que o sujeito não era um depósito onde o professor insere diariamente novos conteúdos sem a participação de todos os envolvidos, criticando assim a educação que ele denominou “Bancária”. Os conhecimentos dos estudantes precisam ser considerados na prática educativa, enriquecendo os conteúdos e as aulas.

O Golpe Militar de 1964 causou grande impacto nos programas de alfabetização, encerrando com todos os programas de Educação de Jovens e Adultos vigentes no período.

As ações do período militar refletem a proibição da utilização da proposta de Freire. Em todos os anos de repressão, às práticas de alfabetização patrocinadas pelo poder público, voltam a centrar-se nas preocupações políticas, econômicas e ideológicas. [...] durante a ditadura militar a alfabetização passa a ser utilizada como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão de obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico. (MOURA, 1999, p. 31-32)

Em 1967, o governo vigente criou um novo programa educacional, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, “que atingiu 30 milhões de jovens e adultos nos 3.953 municípios em que penetrou” (BARBOSA, 1991, p.27).

O programa de ensino do Mobral ficou em vigência até 1985. Mostrou-se pouco eficaz pois, no período de 1970 a 1980, reduziu a taxa de analfabetismo do país em apenas 7%. Para substituir o Mobral, o MEC (Ministério da Educação) cria em 1985, a Fundação Educar que financiava e repassava verbas para as ações de Organizações Não-Governamentais (ONG's) e empresas, que ficavam responsáveis em organizar projetos de alfabetização de jovens e adultos.

Com a Lei nº 5.692/71, o ensino supletivo difundiu-se com grande força pelo Brasil. Com caráter compensatório, visava a reposição dos conteúdos “perdidos” por aqueles que não puderam frequentar a escola no tempo criança.

No artigo 32<sup>1</sup>, essa Lei também ressalta a formação do docente responsável pela turma do ensino supletivo, o que já deixava clara a necessidade de uma formação específica ao professor, garantindo assim que as necessidades educacionais dos sujeitos desta modalidade pudessem ser atendidas.

Com a Constituição Federal de 1988, o direito à educação para todos é garantido no artigo 205<sup>2</sup>, ampliando assim a responsabilidade do Estado para com a educação dos jovens e adultos. E no artigo 214<sup>3</sup>, registra-se a necessidade da criação

---

<sup>1</sup> “Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação”. (BRASIL, Lei nº 5692/71).

<sup>2</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

<sup>3</sup> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos,

de metas e estratégias no Plano Nacional de Educação e, dentre elas, a meta 9 que trata especificamente da superação do analfabetismo no Brasil.

O artigo 208 da Constituição Federal estabelece, de forma explícita, a Educação de Jovens e Adultos, afirmando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

No início de 1990, o Governo Federal extingue a Fundação Educar. Mas a preocupação com a alfabetização dos jovens e adultos continuou sendo alvo de discussões, o que resultou na criação do Programa Alfabetização Solidária, em janeiro de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Este programa tinha como objetivo a redução dos índices de analfabetismo, principalmente na faixa etária dos 12 aos 18 anos.

Ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso surge o Projeto SESI - Por um Brasil Alfabetizado, uma ação conjunta do SESI com o Governo Federal, que tinha como objetivo a alfabetização de dois milhões de jovens e adultos até 2006, em todo o Brasil.

Na segunda metade da década de 1990, com a aprovação da Emenda Constitucional número 14, o governo federal se absteve da obrigatoriedade da garantia do ensino para pessoas que não tiveram escolarização em idade indicada, passando aos estados e municípios a responsabilidade na condução e administração de programas de educação dos jovens e adultos. Como vemos em Zanetti (1999):

[...] a Emenda Constitucional número 14 suprimiu a obrigatoriedade de o Poder Público oferecer Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria e, ainda, suprimiu do artigo 60 o compromisso de eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos e o de vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim. [...] Além disso, no mesmo artigo 60, a partir da EC nº 14, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, na qual dispõem-se, em seu artigo 2º, que a distribuição de recursos dar-se-á, entre governo estadual e governos municipais, na proporção do

---

metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo;

número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino', considerando-se para esse fim, apenas as matrículas da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental. A contabilização das matrículas do Ensino Fundamental nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, na função suplência, foi vetada pelo Presidente da República. O que significa dizer que, além do veto ao repasse de recursos do Fundo em proporção à quantidade de matrículas efetuadas na Educação de Jovens e Adultos, vetam-se, também, as possibilidades de implantação ou manutenção desta modalidade de ensino. (ZANETTI, 1999, p. 58).

Com a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/96), configura-se a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da Educação Básica, garantindo assim suas características e singularidades:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996)

Os artigos 37 e 38 da LDB abordam, especificamente, as particularidades da modalidade de ensino EJA, estabelecendo a garantia do direito dos jovens, adultos e idosos de acesso e permanência em sala de aula, considerando as especificidades desses sujeitos. Também assegura a gratuidade do ensino a todos que não puderam frequentar a escola na chamada idade regular:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996).

Em julho de 1997, na cidade de Hamburgo na Alemanha, durante a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), foi aprovada a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, que esclarece os objetivos e função da EJA, respeitando suas especificidades e singularidades. Essa Declaração afirma esta modalidade, como uma continuidade ao pleno exercício de cidadania, como uma condição de plena participação do sujeito na sociedade.

O Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), reconceitua a EJA, enfatizando suas necessidades educacionais próprias, suas características e especificidades. Destaca a importância e a necessidade de criação de um modelo pedagógico específico para essa modalidade, que possa atender as demandas de aprendizagem dos jovens e adultos, valorizando seus conhecimentos e experiências de vida. A função reparadora, da EJA, segundo o Parecer nº11/2000 deve ser vista:

ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (BRASIL, 2000, p.9)

Em 2003, é lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O Programa se apresenta como uma forma de proporcionar, às pessoas em situação de analfabetismo, condições para exercer seus direitos civis de forma plena e um incentivo para a continuidade da escolarização. O Programa Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam altas taxas de analfabetismo. A principal ação desse programa é o apoio técnico e financeiro a projetos de alfabetização apresentados por municípios, estados e Distrito Federal.

## **1.2 - EJA EM DADOS ESTATÍSTICOS**

Para compreender o quadro geral da Educação de Jovens e Adultos em nível nacional e estadual, utilizou-se o Banco de Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio dos Censos Demográficos dos anos de 1991, 2000 e 2010. Fez-se uso também, como referencial teórico e de pesquisa, do Mapa do Analfabetismo no Brasil que apresenta uma análise de diversos indicadores do analfabetismo, como desigualdades regionais, distribuição por faixa etária, gênero, renda, entre outros.

Outra fonte de pesquisa utilizada para o desenvolvimento deste trabalho é o INAF. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma pesquisa que visa estimar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. Considera

analfabeta funcional é a pessoa que, sabe ler e escrever o elementar, porém, não o suficiente para atender as situações do dia a dia e contribuir para seu desenvolvimento de um modo geral.

O INAF foi criado pelo Instituto Paulo Montenegro<sup>1</sup> em conjunto com a ONG Ação Educativa apoiados pelo IBOPE Inteligência com o objetivo de que, a partir dos resultados da pesquisa haja um movimento por parte da sociedade civil e a criação de políticas públicas para a educação e cultura. Desde sua idealização, foram 9 edições do indicador no período de 15 anos.

O INAF classifica o nível de domínio da leitura e da escrita em dois grupos, analfabeto funcional e funcionalmente alfabetizado<sup>2</sup>.

Esse trabalho não tem como objetivo analisar a fundo as causas e consequências do analfabetismo no Brasil, mas sim fazer uma reflexão sobre os últimos dados obtidos, para assim identificar, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, os resultados das políticas públicas e projetos alfabetizadores vigentes no país.

O Brasil sendo um país de grande diversidade, necessita de políticas públicas que considerem as pluralidades dos sujeitos, respeitando-as, para assim garantir um atendimento de qualidade, suprimindo as necessidades educacionais dos diferentes sujeitos da EJA.

De acordo com o documento Mapa do Analfabetismo no Brasil, em um estudo realizado no ano de 2003 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep):

O Brasil é um país plural, com diferenças regionais e intra-regionais. Assim sendo, toda política educacional deve considerar essas diferenças se deseja atingir seus objetivos, ainda mais na área do combate ao analfabetismo, marcada por propostas salvacionistas há longa data e que geralmente fracassaram. Deve-se considerar, também, o nível de descentralização em que o sistema está organizado. (BRASIL, 2003, p. 5)

Para analisar as estatísticas sobre o analfabetismo no Brasil é preciso ter em mente que esse problema remonta à época do Brasil Colônia, onde o estudo abrangia apenas a classe nobre, estabelecendo o início do analfabetismo no país.

Em 1876, o índice de analfabetismo encontrava-se em 78,11%, ou seja, a maioria da população brasileira encontrava-se na situação de analfabetismo. De acordo com Araújo Freire:

[...]a população livre do Brasil, em 1876, era de 8.419.672 habitantes, 6.856.594 analfabetos, deduzindo-se os menores de cinco anos, tínhamos um total de 5.579.945 analfabetos a uma taxa geral de analfabetismo de 78,11%. (ARAÚJO FREIRE. 1993, p. 125)

A partir do século XX, pode-se observar de acordo com a tabela a seguir, uma grande queda no número percentual de indivíduos analfabetos no Brasil. Em 1920, esse percentual encontrava-se em 64,9%, em 1950, praticamente metade da população não estava alfabetizada, caindo para 20% em 1991 e em 2010, encontrava-se em 9,38%. Ao observar os números absolutos dos analfabetos, percebe-se pouca diminuição ao longo dos anos, em média permanecem cerca de 14,5 milhões de pessoas não alfabetizadas, mas deve-se observar juntamente o número total da população, que aumenta significativamente nesse período de 90 anos, crescendo de 17 milhões para 144 milhões de habitantes no Brasil.

**TABELA 1**

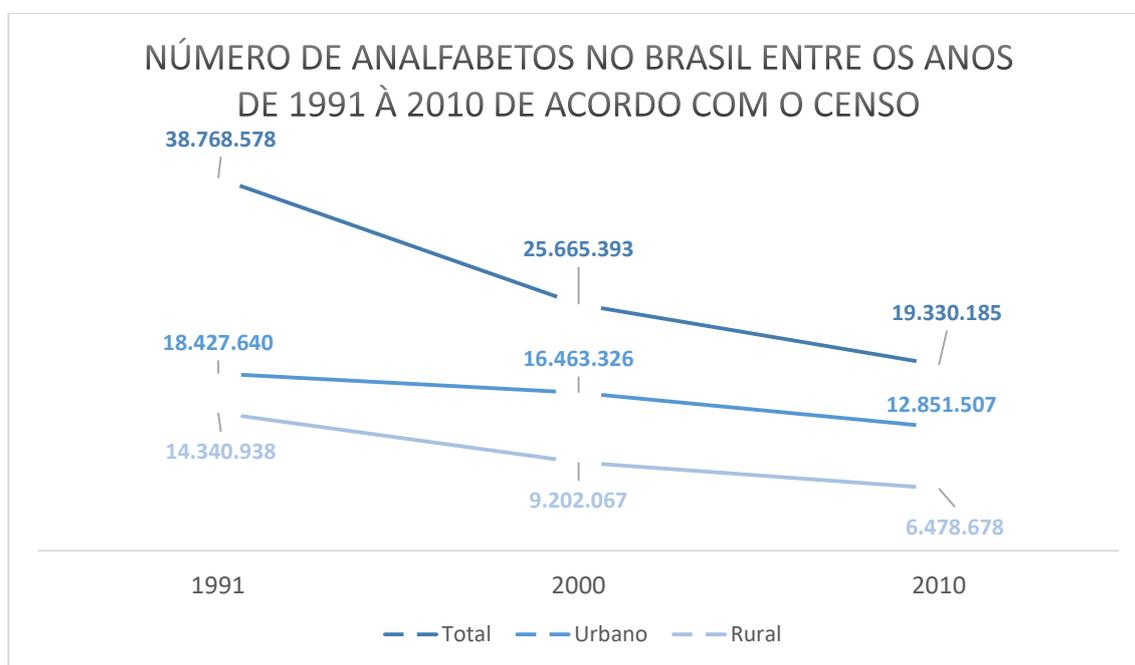
<b>Índice de analfabetos no Brasil entre os anos de 1920 e 2010 segundo os Censos Demográficos</b>			
<b>Ano/Censo</b>	<b>Total</b>	<b>Analfabetos</b>	<b>%</b>
<b>1920</b>	17.557.282	11.401.715	64,90
<b>1940</b>	23.709.769	13.269.381	56,00
<b>1950</b>	30.249.423	15.272.632	50,50
<b>1960</b>	40.278.602	15.964.852	39,60
<b>1970</b>	54.008.604	18.146.977	33,60
<b>1980</b>	73.541.943	18.716.847	25,50
<b>1991</b>	95.837.043	19.233.758	20,07
<b>2000</b>	119.556.675	16.294.889	13,63
<b>2010</b>	144.823.504	13.933.173	9,38

Brasil: Evolução do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920/2010

Atualmente, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD/2015 do IBGE, o Brasil encontra-se com percentual de analfabetismo de 9,08%, caindo em torno de meio por cento por ano, o que significa que os programas

de alfabetização de jovens e adultos, por mais que apresentem resultados, ainda estão longe de solucionarem a questão do analfabetismo. É necessário, não apenas a diminuição dos índices, mas sim, a diminuição do analfabetismo em números absolutos, e para isto, ainda há muito a ser feito.

**GRÁFICO 1**

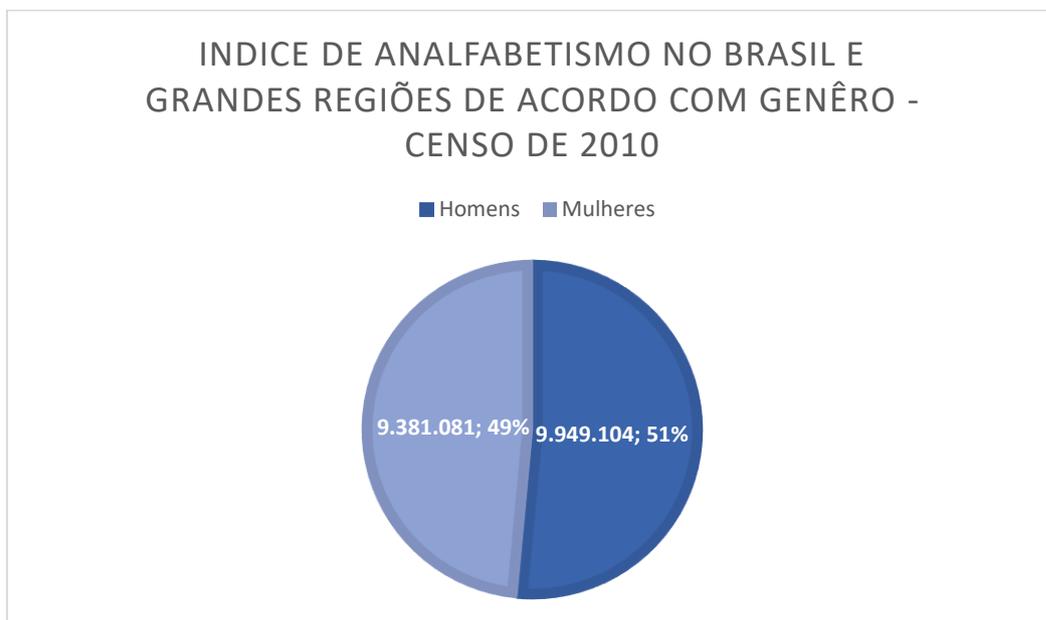


Fonte:

IBGE. Censo Demográfico, 1991. 2000 e 2010.

Considerando o indicador de gênero no percentual de analfabetismo no Brasil, podemos perceber que em 2017 existe pouca diferença entre os homens - 47,48% e as mulheres - 52,51%, conforme o gráfico abaixo:

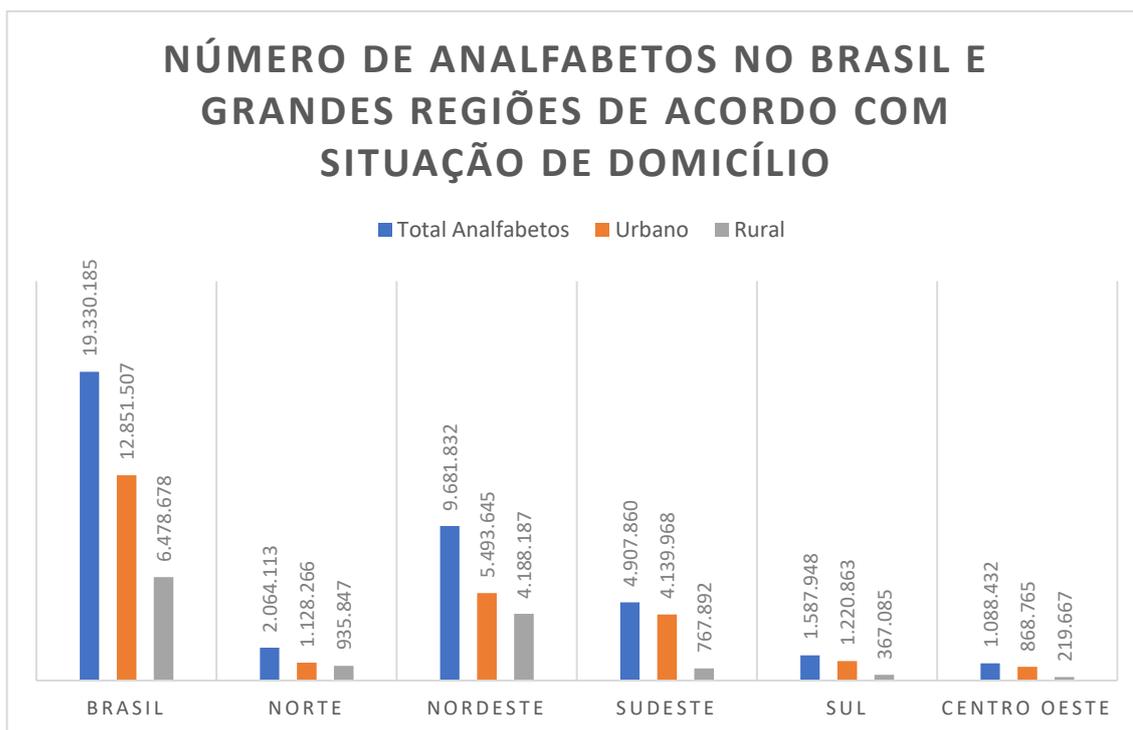
**GRÁFICO 2**



Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010.

O Brasil possui desigualdades sociais em todas as regiões, e quando trata-se da questão do analfabetismo, não é diferente. Conforme o gráfico a seguir, as regiões com menor desenvolvimento econômico são as que apresentam os piores indicadores. Assim, o Nordeste brasileiro, segundo o Censo/2010 - IBGE, possui a maior população não alfabetizada do País, o que corresponde a quase 10 milhões de indivíduos acima de 15 anos, ou seja, o Nordeste possui quase a metade de toda a população não alfabetizada do Brasil. Ao analisarmos este mesmo gráfico, podemos observar que o número absoluto de analfabetos concentra-se mais nas áreas urbanas em todas as grandes regiões brasileiras, devido ao maior número de habitantes da área urbana em relação à área rural.

**GRÁFICO 3**



Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010.

Ao analisarmos a faixa etária dos indivíduos não alfabetizados, podemos observar que quanto maior a idade, maior o índice de analfabetismo. O grupo na faixa etária de 60 anos ou mais, ocupa 39% do índice total de analfabetismo, enquanto os indivíduos de 20 a 29 anos, ocupam 8% deste total. Esse quadro revela o cenário atual, onde os jovens e suas famílias preocupam-se com a instrução básica, compreendendo a necessidade do estudo e tendo, especialmente nos centros urbanos, um acesso um pouco melhor, se comparado com as populações do campo.

Um dos fatores que contribuíram para a diminuição da população analfabeta foi a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que institui a obrigatoriedade da oferta e frequência e ensino dos quatro aos dezessete anos, assegurando não somente o acesso à escola dos sujeitos em idade regular, como também aos que não tiveram acesso no tempo criança.

**TABELA 2**

Número de analfabetos no Brasil de acordo com faixa etária		
Faixa etária	Números absolutos	%

15 à 19 anos	379.596	3%
20 à 29 anos	1.156.289	8%
30 à 39 anos	1.944.990	14%
40 à 49 anos	2.450.879	18%
50 à 59 anos	2.546.461	18%
60 anos ou mais	5.460.958	39%

Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010.

Com base em todas as análises realizadas através dos dados obtidos no Censo Demográfico de 2010, podemos considerar que as propostas vigentes para a superação/redução do analfabetismo apresentam resultados, mas existem faixas etárias e regiões do Brasil onde essas propostas devem ser repensadas e reestruturadas a fim de saciar a demanda e suas especificidades. Podemos assim considerar que existe ainda um longo percurso a ser trilhado no Brasil, para que sejamos considerados território livre de analfabetismo<sup>4</sup>.

### **1.3 - DEFININDO A EJA - FUNÇÃO E OBJETIVOS DESTA MODALIDADE DE ENSINO**

É necessário antes de qualquer debate a respeito da alfabetização de jovens e adultos, esclarecer conceitos e funções desta modalidade de ensino, compreendendo principalmente o objetivo central desta etapa educativa para os sujeitos que compõe esse quadro educacional.

A Educação de Jovens e Adultos é o espaço em que os estudantes terão a oportunidade de ressignificar seus conhecimentos anteriores, sejam escolares ou não escolares. É o local onde seus saberes de vida serão chave para novos aprendizados e novas descobertas, fazendo-se sujeitos do próprio conhecimento.

Para esclarecer algumas definições prévias a respeito dos fundamentos e funções da EJA, utilizamos como principal referencial o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que tem como objetivo sanar algumas dúvidas a respeito da EJA, que juntamente com a Lei n.º. 9.394/96

---

<sup>4</sup> A UNESCO, considera um território livre do analfabetismo quando sua população alfabetizada está acima dos 96%. Isto é, a população analfabeta tem que ser inferior a 4%.

(LDB), institui a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufruindo de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber tratamento singular. De tal maneira, o presente Parecer explica as Diretrizes da EJA, como: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA, educação de jovens e adultos hoje, iniciativas públicas e privadas, formação docente para a EJA, indicadores estatísticos da EJA, entre outras questões.

Como a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, deve possuir todas as documentações legais das outras modalidades, como objetivos, estrutura curricular, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, entre outros, de tal forma que respeite e integre em seu planejamento e organização as especificidades de seus sujeitos, garantindo assim um atendimento de qualidade para todos, como especifica o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000:

As diretrizes curriculares nacionais da EJA são indispensáveis quando da oferta destes cursos. Elas são obrigatórias pois, além de significarem a garantia da base comum nacional, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão. (BRASIL, 2000, p. 32)

Dessa forma, a EJA não pode ser pensada em nenhum momento como uma simples complementação da educação básica para aqueles que não tiveram acesso a escola na denominada idade regular, independentemente do motivo. Mas sim como uma modalidade singular e independente, que requer estudos, planejamentos e principalmente uma organização escolar que atenda a toda sua demanda e especificidades.

Tendo em vista que o analfabetismo é uma herança histórica, a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social para com os sujeitos que, por diversos motivos não puderam frequentar a escola no tempo criança, sendo privados assim do domínio da leitura e da escrita.

Dessa forma, a EJA possui três principais funções: reparar, equalizar e qualificar. Reparar, considerando o perfil histórico da população brasileira, onde índios, negros, trabalhadores braçais, tiveram seu acesso à escola negado, “impedidos da plena cidadania, os descendentes desses grupos ainda hoje sofrem as

consequências desta realidade histórica” (BRASIL, 2000, p.6). Assim, a EJA oferece oportunidades a estes sujeitos para que possam ter seu direito à educação assegurado, garantindo sua igualdade perante a sociedade. Como afirmado no Parecer:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (BRASIL, 2000, p.7).

Equalizar, permitindo aos sujeitos o acesso ao conhecimento sobre si e sobre o mundo. Sujeitos estes dotados de conhecimentos prévios, trazidos de suas experiências. É necessário não apenas que sejam oferecidas oportunidades de acesso, mas sim oportunidades de acordo com as necessidades observadas, de acordo com situações específicas desses educandos. A EJA oferece oportunidades de aprendizado para que os educandos tenham acesso ao mercado de trabalho e a uma participação ativa em diversos setores da sociedade. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...] Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (BRASIL, 2000, p. 9-10)

A educação é uma das chaves de libertação, que pode fornecer ao indivíduo a plena participação na sociedade, exercitando sua cidadania através de todas as possibilidades. É por meio das possibilidades ofertadas dentro das salas de aula da EJA que os educandos poderão trocar experiências, desenvolver potencialidades, expor e ampliar habilidades, trocar opiniões e conhecimentos de vida. A escola deixa de ser apenas um espaço de aprendizado e torna-se também, um espaço de convivência social. Assim como expõe o Parecer:

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. [...] A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. (BRASIL, 2000, p. 10)

E, por último e não menos importante, qualificar, que é uma função permanente da escola, que busca ofertar conhecimentos diversos visando o aperfeiçoamento, seja na vida profissional, seja na vida cotidiana. Essa função busca atualizar os sujeitos em conteúdos escolares e não escolares. De acordo com o Parecer, a função qualificadora é:

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. [...] Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. [...] Esse sentido da EJA é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. Esta compreensão, por outro lado, também têm gerado, pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, um tempo liberado. Este tempo se configura como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles. (BRASIL, 2000, p. 11)

Com a definição da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade educacional, o sentido histórico de compensação perde forças e acaba recebendo um

novo olhar: educação como direito do sujeito, um olhar de reparação e equidade. Essa inserção na Educação Básica indica uma quebra de conceitos e, dessa maneira, um longo caminho a seguir, com “desafios de uma situação sócio educacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar” (BRASIL, 2000, p. 66). O respeito pelas singularidades desses sujeitos é a peça chave para a conquista de um espaço plural, significativo e que oferte uma educação de qualidade para todos que tiveram esse acesso e permanência em sala de aula negado, independente do motivo.

#### **1.4 - QUEM SÃO OS JOVENS E ADULTOS DA EJA?**

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é composta por indivíduos provindos de variados contextos de vida, muitas histórias que os conduziram a um ponto em comum, a ausência de escolarização na chamada “idade certa”. Sendo estes indivíduos protagonistas de trajetórias de privação do direito à escola, formam um grupo da sociedade “invisível” às políticas educacionais.

Via de regra, os indivíduos que fazem parte da modalidade EJA, têm origem em famílias de baixo poder aquisitivo, por vezes migrantes de área rural empobrecida e pais com baixo nível de instrução, que, em consequência, não priorizavam o estudo por não terem tido instrução básica.

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito do saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de carácter sócio-cultural. Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes como a de uma banalização da regra comum da LDB acima citada. (BRASIL, 2000, p. 33 e 34)

O artigo 24 da Lei nº 9394/96 a que se refere a citação acima, estabelece o seguinte:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

Os jovens e adultos da EJA possuem, em sua trajetória de vida características e particularidades diversas da grande maioria da população escolarizada nos moldes tradicionais. São indivíduos que por terem uma vivência anterior à escola, configuram um processo diferenciado de aprendizado.

O adulto - para a educação de jovens e adultos - não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, apenas recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. (OLIVEIRA, 2001, p. 15-16).

Esses sujeitos, de um modo geral, se enquadram num perfil de excluídos da escola, e em consequência limitados em suas ações na sociedade e em muitos atos de cidadania. Há que se considerar que, em contrapartida, as pessoas integrantes da EJA, possuem em sua vivência conhecimentos ditos “informais”, ameadados em sua trajetória de vida e experiências em variados meios de convívio. Isso, associado à vontade e necessidade de aprender, tem um valor inestimável, acrescentando ao dia a dia na escola uma gama de informações e relatos que enriquecem o aprendizado. Em Souza (2014, p. 84), “[...] os sujeitos da EJA são portadores de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, não representados necessariamente pela escola, mas pelos múltiplos espaços sociais de convívio e de interação social”.

Com o desenvolvimento do mercado capitalista de trabalho, a exigência por qualificação, é um dos fatores que move os sujeitos jovens e adultos no sentido de

buscar por conhecimentos, que os coloquem em posição de competitividade e capacitados para assumir ou ainda, dar continuidade em suas funções exercidas. A experiência associada ao domínio da leitura e escrita, permite aos educandos da EJA, galgar patamares que elevem suas possibilidades de escolha e permanência nesse mercado de trabalho. Segundo Dorneles *et al.* (2012), para a maioria dos indivíduos da EJA, aprender é sinônimo de libertação:

Vivemos em um panorama de mudanças, com um ritmo acelerado das transformações sociais e tecnológicas, em que a sociedade torna-se mais exigente e busca profissionais qualificados que atendam às demandas emergentes. Essas transformações vêm se refletindo no cenário educacional, pois os sujeitos com pouca escolarização estão retornando ao campo educacional, sejam eles jovens, adultos ou idosos, e a EJA vem propiciando essa oportunidade de aprender e se qualificar. A EJA proporciona esse acesso, pois ao passo que o sujeito aprende e se qualifica, consegue ter mais forças para caminhar em busca da sua cidadania. Os alunos da EJA são pessoas que caminham em busca do conhecimento, superam limites e rompem com barreiras, pois participam de uma sociedade em transição, na qual os trabalhadores descobrem como canal de crescimento e libertação, a educação. (DORNELES, CARDOSO e CARVALHO, 2012, p. 246-247).

Os educandos da EJA, são pessoas que carregam em seu íntimo, sonhos e expectativas quanto ao aprendizado, ansiando por poder atuar em áreas antes distantes para eles. Direitos reservados apenas aos letrados, tornam-se possíveis com a superação da condição de analfabeto ou semialfabetizado. Não é raro se ouvir, na fala dos educandos expressões como, “eu era cego e agora vejo”, referindo-se ao ato de saber ler e escrever.

Originários de diferentes grupos da sociedade, são indivíduos que representam uma diversidade em vários aspectos, socioeconômico, cultural, étnico, psicológico, sendo, este último, motivo de discussão e estudos quanto aos níveis de capacidade de aprendizado observados entre os integrantes da EJA. De acordo com Dorneles *et al.* (2012), ao contrário do que se pensa, o fator idade não influencia na capacidade cognitiva do educando da EJA, somente há variações em contextos particulares que poderiam acarretar um déficit.

Ao pensarmos nas etapas da vida e nas mudanças ocorridas nesse processo, não podemos deixar de salientar as transformações que também ocorrem no desenvolvimento cognitivo, pois sabemos que os ganhos e conquistas da vida influenciam na cognição do sujeito de forma significativa. [...] Mesmo com todas as mudanças provocadas pelo processo natural de envelhecimento, a capacidade para aprender continua intacta, muitos ganhos e aprendizagens podem acontecer, mas isso é relativo do contexto e das experiências

intelectuais que a pessoa vivencia. (DORNELES, CARDOSO e CARVALHO, 2012, p. 249).

Assim sendo, a atividade de aprendizado só vem a contribuir para o crescimento dos educandos de forma geral, considerando que para tanto sejam utilizadas estratégias de ensino adequadas aos níveis de conhecimento e experiências de cada um e respeitadas suas especificidades. Dessa forma, é importante que o professor de EJA conheça e compreenda a realidade dos sujeitos que estão em busca da realização do objetivo inicial que é aprender a ler e escrever, apresentando estratégias que contemplem e supram as expectativas, acrescentando conteúdos voltados para essa modalidade de ensino, contribuindo para um resultado que minimize as dificuldades apresentadas por alguns dos indivíduos. A necessidade de sentir-se inserido na sociedade de forma plena, traz ao indivíduo um desejo por conhecer além do básico aprendizado da leitura e da escrita, o que pode causar ansiedade e, com isso, a urgência em obter esses conhecimentos. Ocasão em que o professor, como mediador, sabendo das particularidades de cada um, pode direcionar esse aprendizado.

O educando adulto precisa que a educação seja próxima da sua realidade e das suas experiências, principalmente porque é um trabalhador e necessita encontrar significado na escola para conciliar com suas atividades laborais. [...] Dessa forma, salientamos a importância dos educadores conhecerem as singularidades dessas etapas da vida do educando, principalmente, em se tratando da EJA, em que pessoas de diferentes etapas da vida estão inseridas. Assim, ressaltamos que, ao reconhecermos esses indivíduos como seres individuais que possuem estruturas biológicas e trajetórias de vida distintas, poderemos minimizar muitas dificuldades de aprendizagem encontradas, pois a maioria desses problemas ocorre em função do uso de métodos inadequados e pelo desconhecimento, por parte do professor, das estruturas do desenvolvimento do seu aluno.(DORNELES, CARDOSO e CARVALHO, 2012, p. 248).

Quando pensamos em escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade em idade dita “correta”, vem à mente indivíduos adultos que, há muito estão longe de uma sala de aula. Porém, essa configuração sofreu uma modificação, vemos grande frequência de jovens que por variados motivos estão ingressando na modalidade EJA. Muitos por evasão, outros por não conseguirem acompanhar a escola “regular” e em consequência passam pelo fracasso escolar e alguns impedidos de frequentar a escola pela necessidade de contribuir para o sustento da família. Quem são esses jovens? Segundo Anjos, Paula e Marinho (2014):

São sujeitos do tempo presente com suas dúvidas, angústias, culturas, expressões, simbolismos, crenças, descrenças, entre outras, embora, muitas vezes, são reconhecidos e nomeados pela violência que são também vítimas. Mas, de fato quem são os jovens da EJA que estamos nos referindo? Sujeitos com trajetórias pessoais diversas e marcadas, no mínimo, por percursos escolares truncados, o que acaba por reforçar processos de exclusão social. Muitos desses jovens tiveram que assumir grandes responsabilidades, típicas do mundo adulto, tais como a constituição de uma família e/ou a inserção no mundo do trabalho. [...] Além disso, muitos desses jovens foram alijados à EJA, independente se possuíssem maturidade para vivenciar uma experiência típica de pessoas mais velhas, em função da inadequação de suas ações e posturas, frente ao formalismo rígido do ensino fundamental para crianças e adolescentes. Nesse sentido, a EJA se torna uma “escola de segunda chance” para os educandos ao mesmo tempo em que se tornou uma válvula de escape da instituição escolar para aqueles “desajustados”. (ANJOS, PAULA e MARINHO, 2014, p. 143).

Realidades que nos levam a refletir sobre a importância da escolarização para essa parcela de educandos. Sendo, por vezes “empurrados” para um núcleo de aprendizado por não se ajustarem à escola tradicional, ou ainda por não corresponderem ao almejado nas estatísticas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental voltado para as crianças e adolescentes, em algumas redes terceiro ciclo de idade de formação, é comum diretores - para se livrar da indisciplina e evitar que os resultados da escola nas avaliações externas piorem o que impacta o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - “empurrarem” os casos considerados problemáticos para as turmas de EJA. Dessa forma, faz-se um verdadeiro processo de higienização do Ensino Fundamental, que vê as turmas de EJA como algo menor e sem importância. Como dissemos anteriormente, há casos que essa higienização é institucional e em larga escala. Os educandos intuem esse jogo do sistema e passam a acreditar que estudar na EJA é “algo menor” que “vale menos”. Os meninos e meninas têm uma descrença na instituição escolar, isso se reafirma, muitas vezes, na postura de hostilidade, de resistência à instituição escola e à figura do professor/a. São frequentes relatos sobre expulsão e agressão a professores ou outros profissionais da escola que estudaram, nas palavras deles, são “folgados” (porque não os respeitam). Contam histórias de “matar” aula, sair de casa para ir à escola e ir para outro lugar, e de serem reprovados muitas vezes. São muitos os depoimentos de educandos que em outros termos se consideram “diplomado na 5ª série”, porque ficam anos a fio nessa série. (ANJOS, PAULA e MARINHO, 2014, p. 148).

Assim, podemos concluir que sendo protagonistas de realidades diversas e “pitorescas”, os jovens integrantes da EJA, via de regra percebem-se como vítimas de um sistema que os impulsiona, por vezes, ao desestímulo e desinteresse pela escolarização e pelo percurso escolar em sua totalidade, permitindo que desenvolvam um sentimento de inadequação ao universo educativo. Partindo do princípio da

diversidade de realidades, a alfabetização também requer estratégias diferenciadas para contemplar todas as particularidades dos educandos, para que configure o aprendizado como um elemento a ser acrescido em suas experiências de vida da maneira mais rica possível, razão pela qual o processo será discutido no capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO II**

### **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

*Paulo Freire*

A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se principalmente pela condição da grande parte de seus educandos iniciarem essa modalidade sendo indivíduos não alfabetizados ou semialfabetizados. Estes indivíduos, que por algum motivo, seja ele necessidade de trabalho, dificuldades de acesso, entre outros, em seu percurso escolar, acabaram por não frequentar ou abandonar a sala de aula e assim,

desenvolvem um sentimento (muitas vezes não consciente) de não serem pertencentes à sociedade, um sentimento de opressão, ignorância e alienação. A situação de analfabetismo acaba sendo mais um fator de exclusão social, conforme aponta Vóvio (2009, p. 67) para “além da pobreza e da insuficiência de renda, a exclusão social também se manifesta de outras formas. O analfabetismo ou a impossibilidade de educar-se ou de manter-se em processos educativos são também manifestações da exclusão social”.

Sua participação perante a sociedade acaba sendo muitas vezes limitada, condicionando o sujeito a uma contribuição passiva, ou seja, a busca por seus direitos e necessidades acaba por tornar-se reduzida. Assim, nem “todos os analfabetos encontram-se em situação de pobreza, mas as possibilidades tanto de participação dessas pessoas na sociedade quanto de garantia de seus direitos sociais são afetadas pela falta ou pelo pouco estudo”. (VÓVIO, 2009, p. 67)

Dessa forma, a educação possui o objetivo de libertar o indivíduo, fornecendo ferramentas para sua participação ativa como sujeito na sociedade, lutando pelos seus direitos, dialogando, militando. A educação crítica transforma-se em ferramenta de participação social.

Sendo um produto da linguagem, os termos analfabeto e analfabetismo não só nomeiam, classificam e qualificam, como representam sujeitos e sua condição a partir da negatividade, por faltas, incapacidades, deficiências, impossibilidades, entre outros qualificadores. Porém, mais do que os representar, a linguagem produz a realidade. Nomear é uma construção social, que, nesse caso, tem por finalidade distinguir e selecionar segmentos específicos da massa da população e estabelecer um parâmetro sobre suas condições de participação e ação social. (VÓVIO, 2009, p. 67)

Compreendendo a educação como libertadora, entende-se que a escola atua como agente libertador, oferecendo a estes educandos o acesso a um conhecimento crítico. Os sujeitos precisam ser instigados a pensar a respeito dos conhecimentos, suas lutas, suas verdades diárias. Brito e Vasconcelos apresentam o conceito de consciência crítica em Paulo Freire:

Caracteriza-se por um anseio na análise de problemas; pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões; e busca de análise dos fatos sem preconceitos, de modo indagador e investigativo. Para a formação de uma consciência crítica, necessita-se de uma educação que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, questionador e transformador de sua própria realidade. (VASCONCELOS e BRITO, 2014, p. 62)

Mas, para que os alunos se libertem, ou seja, desenvolvam sua consciência crítica, a escola deve criar meios de ensinar o aluno a pensar sobre o que está aprendendo e não simplesmente ofertar uma “educação bancária”, como Paulo Freire denomina a educação, na qual todo o conhecimento é apresentado ao educando de maneira pronta, como uma caixinha a ser depositada e preenchida.

É necessário que o educando pense sobre o que está aprendendo, desenvolva o conhecimento. Que este momento de aprendizagem seja de pesquisa, troca e diálogo, com o sujeito participando ativamente da construção deste conhecimento. Para Paulo Freire, na visão da “educação bancária”:

o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2014, p. 81)

A aprendizagem deve ser o resultado de um processo de desestabilização do conhecimento já apresentado pelo educando, juntamente com novas informações adquiridas por meio de diálogos, debates e investigação, sendo o professor um mediador da construção deste novo saber. O saber não deve ser transmitido ou doado pelo professor, ele deve ser construído coletivamente.

## **2.1 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO**

Quando refletimos sobre a alfabetização, rapidamente nos vem a imagem de quando fomos alfabetizados nos primeiros anos do ensino fundamental, entre 6 e 8 anos de idade. Utilizando cartilhas com desenhos, frases fáceis e inúmeros exercícios de repetição do BEABÁ e com a ajuda do professor, como grande mágico, que nos apresentava os segredos da ciranda das letras que formavam palavras, e pouco a pouco o mistério da leitura e da escrita ia desfazendo-se e o processo de alfabetização dava-se por concluído.

Para alguns, este processo de alfabetização era rápido e indolor, para outros, apresentava-se com grandes desafios e dificuldades. Desafios e dificuldades que, muitas vezes, acabavam por afastar e excluir os alunos da escola.

Estes educandos que buscam a escola anos mais tarde para alfabetizar-se, possuem em seu imaginário a ideia de que a escola utilizará os mesmos meios de ensino do período em que a frequentaram - cartilhas, repetições, frases fáceis, em que os professores se apresentam como superiores, dotados de conhecimentos prontos para serem entregues aos alunos, que os recebem de maneira pacífica, sem questionamento ou investigação. O educando, quando jovem ou adulto possui especificidades de ensino e aprendizagem diferente do educando criança e, justamente essas especificidades, devem ser respeitadas quando a educação e o ensino são postos em jogo.

O fato é que os adultos analfabetos ou vêm procurando a escola e demais instituições que se proponham a alfabetizá-lo ou são procurados por elas, que, baseadas nas discussões já trilhadas pela linguística, psicologia e pedagogia no que se refere à educação da criança, procuram atendê-lo lançando mão de todos os recursos disponíveis, nem sempre adequados às suas necessidades específicas. (TIEPOLO, 1996, p.14)

Por muitas vezes, é exatamente este o cenário que os sujeitos da educação de jovens e adultos encontram quando voltam para a sala de aula, especialmente na alfabetização. Os sujeitos da alfabetização são dotados de um conhecimento proveniente de sua experiência de vida diária, e é nessa cultura popular que o processo de alfabetização precisa centrar-se. Assim, se faz necessário:

[...] a consideração de que pessoas jovens e adultas não escolarizadas são portadoras de cultura e produzem cultura, o que exige, por um lado, identificar os conhecimentos, os valores, as representações, as expectativas e as habilidades que possuem, e, por outro, investigar as situações que vivenciam e como participam delas, o contexto em que estão inseridas e as atividades a que se dedicam. Implica reconhecer que jovens e adultos possuem patrimônios culturais relacionados às suas biografias, aos grupos sociais a que pertencem, ao contexto que vivem, entre outros aspectos. (VÓVIO, 2009, p. 83)

O método de ensino utilizado no processo de alfabetização deve ser pensado para o sujeito que irá submeter-se a este movimento, neste caso, o adulto. Não deve ocorrer uma reformulação de um processo já existente destinado a criança, como vemos com grande frequência nas salas de aula. Esta reformulação de um método já existente, pensado num sujeito diferente do adulto - a criança - acaba por deixar de lado as especificidades que este educando necessita. Tiepolo (1996) aponta:

Nesta tentativa de adequação, muitas vezes as discussões sobre o ensino de adultos vêm a reboque das reflexões sobre o ensino de crianças, numa tentativa de adaptação de métodos e recursos de ensino. Desconsidera-se, por exemplo, que o sujeito adulto possui uma experiência acumulada sob diferentes situações - temporais, geográficas, lingüísticas - que são bastante diferentes das infantis, e destina-se a ele as sobras do ensino regular (não só no que diz respeito ao material a ser utilizado com ele, mas nas próprias reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem). (TIEPOLO, 1996, p. 13-14).

O sujeito, seja ele jovem ou adulto, quando chega à escola, muitas vezes trabalha, possui família, filhos, assume responsabilidades perante a sociedade, ou seja, possui uma história de vida e toda essa bagagem de experiências gera conhecimentos, que por não serem provenientes da sala de aula, não deixam de ser legítimos.

E, é através desta bagagem de conhecimentos que os alunos trazem de sua rotina e de suas experiências de vida para dentro da sala de aula, que todo o processo de ensino deve ser pensado e desenvolvido. Utilizar frases soltas, sem sentido para o educando, ensina apenas a decodificar símbolos. Ensina simplesmente a parte mecânica do ler e escrever, mas não educa para o mundo, não liberta, não desenvolve a criticidade. Como afirma Tiepolo (1996) em relação ao uso do texto em salas de alfabetização de adultos, ele:

[...] surge com mais frequência, porém sua função é basicamente servir de pretexto para a seleção de frases ou palavras chaves que têm como função a explicitação de letras ou sílabas. E o aluno novamente parece imobilizado, recebendo homeopaticamente informações sobre a escrita, se enredando naquilo que já conhece por falta de uma intervenção mais incisiva. (TIEPOLO, 1996, p. 18-19)

Este processo de alfabetização que utiliza frases soltas, muitas vezes sem nexos, apenas por terem em sua estrutura palavras da mesma família silábica apenas para ensinar o sujeito a decodificação de códigos, acaba por não o preparar para o mundo real da escrita. Esse mesmo sujeito que domina o processo de decifração de códigos, não é capaz de compreender o que está escrito no texto completo. Esse sujeito torna-se um analfabeto funcional, que decodifica, mas não consegue utilizar o sistema de escrita e leitura.

E nesse mundo onde o *boi baba* e a *vaca do Davi come cocada* que sobrevive o *pré-leitor*, capaz de decifrar segmentos lingüísticos (sílabas, palavras, frases) e incapaz de se apropriar de um texto no qual entrem em funcionamento todos os recursos disponíveis para a escrita, incapaz de compreender que um texto se compõe de elementos que ultrapassam os sinais gráficos ou a mera organização sintática. Esse eterno *pré-leitor* não se dará conta em suas decifrações de que os textos são produzidos, efetivamente, em situações de interação tendo alguma finalidade e dirigidos a um interlocutor determinado - o que procuramos desvendar quando lemos. Não será capaz de perceber que o texto se caracteriza por possuir *unidade temática* (uma ou mais idéias interligadas nas frases ou parágrafos) e *unidade estrutural* (muito mais do que simples segmentos lingüísticos, mas ambigüidades, ironias, jogos de palavras, elipses, diferentes vozes, ora no discurso direto ora no indireto, etc). (TIEPOLO, 1996, p. 19)

O processo de alfabetização mesmo que definido como o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2017, p. 16), estende-se muito além de simplesmente apresentar ao sujeito meios de decodificar símbolos. Alfabetizar é apresentar meios de utilizar esse sistema de forma real. O sujeito alfabetizado deve saber utilizar a escrita e a leitura no seu dia-a-dia, conforme demandas variadas de seu uso. Alfabetizar criticamente é ensinar ao sujeito a compreensão do que está escrito. Soares (2017, p.17-18) afirma que “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”.

Este ato de alfabetizar fazendo com que o sujeito compreenda o que está escrito pode ser denominado como “alfabetizar letrando”. O processo de letramento pode ser definido, segundo Soares (2017), como a habilidade de não apenas decodificar o código escrito, mas sim, utilizá-lo corretamente conforme a necessidade real, e isso difere-se do processo de alfabetizar em si mesmo. Compreende-se que esses dois processos, embora distintos, devem ocorrer em conjunto, conforme aponta Magda Soares:

[...] *alfabetização* – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e lingüísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. [...] Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e

por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2017, p. 64)

Esse processo de alfabetizar letrando, que é essencial para desenvolver uma aprendizagem crítica, só é possível através da utilização de textos significativos para aqueles sujeitos centrais do processo educacional. Esses textos devem surgir de temas que advém da realidade dos educandos, ou seja, de suas necessidades. É preciso pensar que os educandos das turmas de EJA trabalharam o dia todo, muitas vezes, chegam à escola cansados e esgotados da rotina de trabalho, filhos, etc. E a utilização de textos que sejam repletos de significados aos educandos remete a um comprometimento muito maior com o processo educacional, pois as aulas terão uma importância muito maior para eles.

A aprendizagem crítica ocorre através de diálogos sobre temas importantes relacionados à realidade dos sujeitos, que o processo de construção de conhecimento e criticidade desenvolve-se, pois o aluno aprende a refletir, dialogar e defender pontos de vista. Vasconcelos e Brito (2014, p. 66) definem criticidade, segundo Paulo Freire, como a “capacidade do ser humano de não apenas reagir aos fatos, mas de poder refletir a respeito deles antes de agir.”

## **2.2 PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

É pensando no conhecimento de mundo que o sujeito possui que Paulo Freire desenvolve seu “método” de alfabetização. Freire apresenta ideias centrais a respeito da Educação de Jovens e Adultos, desenvolve meios e fornece teorias vinculadas à prática, mas em nenhum momento apresenta uma ideia pronta, como uma cartilha a ser seguida pelo professor. Ele apresentou ideias de trabalho, que podem ser utilizadas e adaptadas pelo professor em sala de aula de acordo com seu conhecimento sobre a turma. Novamente, Freire não apresenta um método pronto, rígido e engessado, para ser seguido pelo professor.

O processo pensado por Freire consiste, fundamentalmente, no diálogo. A peça central de todo o processo educacional que envolve os educandos jovens e adultos é o diálogo. A troca de experiências torna-se imprescindível para que ocorra o processo

ensino-aprendizagem entre o professor e os educandos, onde não somente o aluno aprende, mas onde o aluno ensina aprendendo e o professor aprende ensinando. Brandão em seu livro 'O que é o Método Paulo Freire', justifica que Freire:

[...] pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele. (BRANDÃO, 2005, p. 22)

Freire desmonta o paradigma no qual o professor é a peça chave de todo o processo alfabetizador, detentor do saber, que deposita em seus alunos todo o conhecimento necessário para o aprendizado, conforme uma “educação bancária”. Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Freire realiza uma dura crítica sob essa forma de educação que não considera o conhecimento do aluno no processo ensino-aprendizagem e que não constrói em conjunto o aprendizado.

Na “educação bancária” não é preciso que o aluno pense, reflita e questione, ou seja, não é necessário que o aluno participe da aula. Ele apenas torna-se parte integrante do processo de ensino, pois é fundamental que exista um indivíduo para que o professor possa depositar o conhecimento, ou seja, a única função do sujeito é receber informações depositadas pelo professor. Segundo Freire, em sua crítica à educação bancária, ela se restringe ao:

[...] ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escuta docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2014, 82-83)

Esta “educação bancária” acaba por reproduzir o sistema opressor em que o sujeito se encontra inserido e ao invés de libertá-lo, o condiciona, não desenvolvendo a consciência crítica necessária para a prática libertadora.

O professor humanista, conforme denomina Freire, deve tornar-se um agente transformador, que guia, orienta, estimula o sujeito a pensar sobre o que está aprendendo. É através do desenvolvimento da consciência crítica no sujeito que ele poderá sentir-se integrado à sociedade, assumindo uma posição efetiva dentro da sociedade, participando ativamente como cidadão.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele, como sujeitos. (FREIRE, 2014, p. 83)

O professor dedicado com a experiência concreta do ensinar a pensar, pesquisar, disposto a apresentar um conhecimento crítico ao educando, deve estar consciente do seu papel ativo no processo de formação deste cidadão, oferecendo ferramentas para que o sujeito possa se apropriar de sua liberdade. Vasconcelos e Brito, segundo o ideal de Paulo Freire, definem a educação como uma ação libertadora que consiste:

numa utopia, idealizada como um bem comum para todos os homens. É a liberdade para dizer “não” ao opressor que habita dentro de cada um. Se os oprimidos necessitam de educadores conscientes de seu papel libertador, a liberdade consiste em aprender a “ser mais” e a “desenvolver a humanidade roubada” aqueles que não tem consciência de a terem perdido. Para Paulo Freire, esta é a sagrada missão de todo educador consciente do seu papel social, o de despertar consciências para a realidade circundante. (BRITO; VASCONCELOS, 2014, p. 35)

O educador necessita estar engajado nesse processo libertário do educando, dedicando-se plenamente, buscando meios de contribuir para o aprendizado dos sujeitos de maneira efetiva e significativa. A busca de formação é sem dúvida um dos maiores desafios do professor, uma vez que os cursos de licenciatura ofertados não trazem as questões mais específicas desta modalidade de ensino, conforme Leôncio

Soares (2008) apresenta em sua pesquisa a respeito da formação de professores nos cursos superiores de pedagogia.<sup>5</sup>

Ainda segundo Freire, no processo de alfabetização, a leitura de mundo procede a leitura da palavra, uma vez que a leitura e a escrita são a representação da fala e a oralidade é o meio de interação do sujeito com o mundo. Desta maneira, é através da sua oralidade que o sujeito não letrado, lê o mundo e sem ler o mundo, não seria possível ler a palavra, sendo impossível existir a escrita sem a oralidade.

### **2.3 EXPERIÊNCIA DE VIDA COMO OBJETO CENTRAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Como já foi apresentado anteriormente, a sala de trabalho da EJA abriga uma diversidade de sujeitos, com grandes diferenças etárias, desde os mais jovens até os mais idosos. Dessa maneira, esses educandos trazem para dentro das aulas, uma riqueza enorme de experiências e conhecimentos que podem e devem ser utilizados pelo professor/educador/mediador como ferramenta de ensino, tornando esse conhecimento popular, o objeto central no processo de alfabetização.

É necessário que o educando aprenda o processo de leitura e escrita, decodificando os símbolos existentes. Mas tão importante quanto aprender a decodificar signos, é necessário que o educando aprenda a pensar a respeito de temas importantes de seu cotidiano, a efetuar a leitura crítica de sua realidade.

Não é por que os indivíduos não alfabetizados não dominam o processo de leitura/escrita que não possuem conhecimentos. Os educandos da EJA possuem um conhecimento de vida muito amplo. Suas experiências são ricas e repletas de significados. E por que esse conhecimento não se encontra dentro das áreas legitimadas de conhecimentos, como na escola, por exemplo, que deixa de ser importante e, claramente válido. Esse conhecimento proveniente das classes populares é denominado como “cultura popular”, ou seja, é produzida pelo povo e para o povo. A cultura popular, extremamente rica, propaga-se em sua grande parcela,

---

<sup>5</sup> Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de Pedagogia com habilitação em Educação de Jovens e Adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do país. (SOARES, 2008, p. 65)

através da oralidade, devido aos sujeitos produtores dessa cultura, muitas vezes não terem o acesso à escrita/leitura. Tiepolo (2009) ao tratar da cultura popular dos sujeitos não alfabetizados, afirma que:

Essa cultura se encontra dispersa no interior da cultura dominante e, muitas vezes, é confundida com a cultura de massa, que é produzida para o povo, mas que não tem nele suas raízes. Uma vez que é produzida pelos estratos mais pobres da população, normalmente excluídos do sistema escolar e da cultura escrita, a cultura popular tem sua base na oralidade, sendo essa a forma de linguagem que, basicamente, organiza as estruturas mentais de quem não sabe ler e escrever. Os recursos utilizados como forma de memória são o ritmo, a música, a dança, a repetição, as redundâncias, as frases feitas, os refrões, os lugares comuns. Além disso, enquanto a escrita distancia os interlocutores, a oralidade se caracteriza por ser uma produção coletiva, na qual os interlocutores estão presentes, o que proporciona grandes diferenças entre uma e outra. Diferenças, nunca superioridade (TIEPOLO, 2009, p. 12-13)

Estes conhecimentos dos alunos devem ser valorizados pelo professor, ele deve planejar e organizar as “aulas”. Paulo Freire incentiva que antes de tudo, o educador ao aceitar trabalhar com a educação de jovens e adultos, deve pesquisar a comunidade na qual irá trabalhar, buscar essa cultura, conhecer seus alunos, suas realidades. É através desta pesquisa a respeito da cultura popular dessa região, suas festividades, suas crenças, seus meios de sustento, suas necessidades sociais, que o professor irá buscar frases para organizar o seu trabalho posterior. Freire, segundo Brandão (2005) compreende que:

A ideia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto. [...] Há perguntas sobre a vida, sobre casos acontecidos, sobre o trabalho, sobre modos de ver e compreender o mundo. Perguntas que emergem de uma vivência que começa a acontecer ali. [...] Das muitas conversas com o mundo da comunidade: pessoas, casais, famílias, pequenos grupos, equipes locais, todas as situações de vida e trabalho podem ser exploradas. É tão importante saber como os lavradores do lugar fazem o seu trabalho com a terra, como saber de que modo as mulheres guardam a sabedoria de cuidado de seus filhos. O vivido e o pensado que existem vivos na fala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos provérbios, modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida. [...] Reuniões costumeiras podem ser aproveitadas para a pesquisa: rezas, festas, folganças dos moços do lugar, discussões no sindicato. [...] Algumas frases inteiras serão guardadas e um dia, mais tarde, devolvidas ao grupo, no círculo de cultura. (BRANDÃO, 2005, p.26-27)

Como os sujeitos que irão frequentar as salas de aula ainda não dominam o código de escrita, o eixo central deste trabalho será a oralidade, ou seja, a valorização

da fala e do conhecimento que estes sujeitos apresentam. Então, será nesta pesquisa que o educador irá buscar o material necessário para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

De acordo com o “método” de ensino de Paulo Freire, é por meio desta pesquisa inicial realizada que, frases, palavras e temas geradores, que apresentam a realidade central dessa comunidade<sup>6</sup>, são descobertas pelo educador e assim, no decorrer do trabalho ele as utilizará para desenvolver o aprendizado da leitura e da escrita dos educandos. São ferramentas de ensino que vem repletas de sentido e significado para o educando. São palavras que traduzem sua realidade, seu cotidiano. Dessa forma, o educador não estará apenas ensinando o educando a ler e escrever, mas durante o debate em torno dessas palavras geradoras, o professor auxiliará no processo de pensar a respeito do que é discutido. Essa alfabetização com palavras significativas contribui para o processo de alfabetização, letrando o indivíduo. Brandão aponta:

[...] estas poucas palavras codificam o modo de vida das pessoas, dos lugares onde a “descoberta” foi feita. Para serem decodificadas num outro momento de descoberta, o do círculo de cultura, a cada palavra foi associado um núcleo de questões, ao mesmo tempo existenciais (ligadas à vida) e políticas (ligadas aos determinantes sociais das condições da vida). Este núcleo de referência gerador serve apenas como um roteiro de sugestão de troca de ideias, de debates nos círculos. Assim, para a palavra “batuque” os “aspectos de discussão” foram: “cultura do povo, folclore, cultura erudita, alienação cultural”. Para “governo”: “plano político, o poder político, o papel do povo na organização do povo, participação popular”. (BRANDÃO, 2005, p.35)

Com as palavras geradoras definidas pelo educador, elas servirão de guia para o processo de leitura e escrita. Será através destas palavras que o educador irá pouco a pouco, apresentando as regras para o aprendizado da escrita. Não existem palavras fáceis ou difíceis, como nas cartilhas, em que primeiro as palavras fáceis são apresentadas e conforme a evolução do aprendizado dos alunos, o nível de dificuldade vai aumentando e novas palavras vão sendo apresentadas.

---

<sup>6</sup> “De inúmeras frases assim – frases que recontam a vida do lugar e que devem recortar todas as suas situações, com todas as categorias de seus sujeitos – saem as palavras geradoras de que o método faz seu miolo.” (BRANDÃO, 2005, p. 31)

Sobre as palavras e temas geradores e seus níveis de dificuldade, aponta Brandão (2005, p. 33), “as palavras geradoras devem conter todos os fonemas da Língua Portuguesa e devem incluir todas as dificuldades de pronúncia e escrita (s, ss, ç, ch, x, lh, e outros terrores gramaticais).”

Utilizar a palavra “tijolo” para ensinar a família silábica do J (ja, je, ji, jo, ju), do T (ta, te, ti, to, tu) e do L (la, le, li, lo, lu) é muito mais significativo para o sujeito que está aprendendo a ler e a escrever, do que utilizar uma frase ou palavra solta que apresente essas mesmas famílias fonéticas. A palavra “tijolo” remete ao trabalho daqueles educandos, as suas moradias, a sua realidade. É uma palavra que carrega, além de significado, memórias, sentimentos, luta. Brandão destaca ainda, do processo de alfabetização freireano, que:

[...] as palavras devem também conter sentidos explícitos, diretos e é bom que eles estejam carregados de carga afetiva e de memória crítica. São boas as palavras que convivem com a fala comum da gente do lugar e que, mesmo sendo de uso geral na região, sejam sentidas por quem fala como “uma coisa daqui”: palavras que as pessoas usam no *toda a hora* da fala. Mas os seus sentidos devem apontar para as questões da vida, do trabalho; devem ser símbolos concretos da existência real das pessoas, como “chuva”, “enxada” e “lavoura” são para o lavrador; como “favela”, “tijolo” e “salário” são para o operário. (BRANDÃO, 2005, p.33)

Ainda sobre o pensamento de Freire, Brandão (2005), destaca que:

[...] cada palavra tem também a sua carga pragmática que, vimos, é uma combinação de teor afetivo com peso crítico. “Trabalho”, “roçado”, “farinha” são palavras carregadas da memória da vida de quem vive no campo, do seu trabalho. Cada palavra esconde muitas falas por que está carregada dos sinais da dor, luta e esperança de quem vive do seu trabalho, passa fome e luta por não perder a pouca terra que lhe resta. (BRANDÃO, 2005, p.38)

A inserção de poemas, letras de músicas, textos, cordel, notícias, que entrem em contexto com os temas geradores da turma de alfabetização também pode e deve ser ferramenta de trabalho no processo crítico desse aprendizado. Mesmo que seus educandos não saibam ainda ler ou escrever, o professor servirá de leitor para a fruição de diversos textos que poderão constituir-se como instrumentos de diálogo nos Círculos de Cultura. Algumas palavras que se destacam destes textos podem ser utilizadas pelo educador para esse trabalho.

As práticas de alfabetização deveriam promover a leitura e a interpretação e a produção de uma ampla diversidade de textos, o enfrentamento de variadas situações comunicativas, o reconhecimento dos desafios e problemas que se colocam ao produzir uma mensagem escrita (grafar, organizar o texto, selecionar o vocabulário, usar pontuação, etc.), a reflexão sobre a linguagem, convertendo-a em objeto de análise e estudo, tendo em vista a comunicação e a interação entre as pessoas. Para se tornar de fato um usuário da escrita é preciso experimentar um conjunto amplo de situações nas quais a leitura e a escrita são centrais e necessárias. (VÓVIO, 2009, p. 85)

Ao trabalhar uma grande diversidade de textos, o professor irá apresentar ao educando as possibilidades de uso da leitura e escrita. O sujeito ao compreender que poderá utilizar a leitura e a escrita para diversos fins, desde bilhetes/recados simples, lista de compras, até usos mais distintos, como documentos, livros, pesquisas, músicas, etc. Apenas quando o sujeito compreende o uso real da escrita em suas diversas possibilidades é que estará completamente alfabetizado e letrado.

## **2.4 DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO E FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO**

“Ora, o núcleo da alfabetização é uma fala que virou escrita, uma fala social que virou escrita pedagógica” (BRANDÃO, 2005, p.23). Dessa maneira, não podemos pensar em ensinar o processo de leitura/escrita sem trabalhar a oralidade dos educandos, uma vez que a escrita é a própria representação da fala. Paulo Freire (2014, p. 95) compreende que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Ou seja, o conhecimento, a aprendizagem ocorre em conjunto, diálogo, parceria. O educador aprende enquanto ensina e o educando ensina enquanto aprende. A troca de experiências e saberes é a base fundamental da construção de um saber crítico.

Cabe a escola servir de ambiente alfabetizador para o educando. O caminho que se encontra mais fácil para aquele que já possui saberes do mundo letrado, não será o mesmo para aquele que possui nas letras, um mistério a ser desvendado. O professor encontrará meios de apresentar a este aluno toda a magia que pode ser encontrada no mundo das letras.

Neste sentido, a alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece. Se a língua escrita constitui-se “objeto” de uso social no seu contexto, os atos de leitura e escrita com os quais interage podem levá-lo à elaboração de estruturas de

pensamento que lhe permitam compreendê-la e paulatinamente apropriar-se dela. Quando chega à escola, o sujeito vai estar em algum momento desse processo de compreensão. Assim, se vier de um ambiente social alfabetizado, já terá certamente pensado sobre este objeto de conhecimento. Contudo, se vier de um ambiente analfabeto ignora-o e precisa fazer na escola o caminho que o outro vem fazendo desde o nascimento. (MOLL, 1999, p. 70)

Soares define o letramento como um processo distinto da alfabetização, porém, interdependentes:

Alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distinguem-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. [...]Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2017, p. 64)

Mesmo que o educando não possua a experiência que o mundo letrado oferece, este sujeito possui grande conhecimento oral e de escrita também, proveniente de suas práticas de vida. E assim, os Círculos de Cultura, onde o diálogo acerca dos temas geradores torna-se a principal ferramenta de trabalho para o professor da educação dos jovens e adultos. É através da troca de experiências, saberes, conhecimentos populares que a educação significativa ocorre.

Muitos estudos demonstraram que as pessoas, ao compartilhar dessas práticas, apreendem formas de participação, desenvolvem capacidades, conhecimentos e atitudes advindos da própria situação de comunicação. E é a partir dessas vivências, nas quais a linguagem escrita é central, que elas constroem representações, apreendem comportamentos, gestos, valores e conhecimentos, descobrem papéis, funções e modos de atuar em cada situação. (VÓVIO, 2009, p. 79-80)

Uma vez que a oralidade é a base da escrita, sendo a escrita a própria representação da fala, é necessário que o professor proponha situações de uso da oralidade pelos seus educandos. Devem sentir-se seguros com seus conhecimentos e seus saberes, para deste modo, sentir-se prontos e aptos a representarem sua fala por meio do código escrito. Ao chegarem nas turmas de EJA, os educandos por encontrar-se em situação de analfabetismo, possuem vergonha de sua fala e de seus

conhecimentos, muitas vezes, por falarem “errado”, ou seja, fora da norma padrão dos sujeitos letrados, e dessa forma, não se sentem à vontade em dialogar, expor opiniões, defender pontos de vista. Será nos Círculos de Cultura, por intermédio do educador, que proporá situações estimulantes, que este sujeito poderá sentir-se confiante para falar perante todos. Tiepolo expressa:

Sendo a interação a razão de ser da linguagem, quanto mais significativas forem as situações de uso da linguagem - oral e escrita - em sala de aula, maiores as possibilidades de sua apropriação, ou seja, o professor alfabetizador precisa promover situações em que todos sintam necessidade e vontade de usar a palavra oral e escrita. (TIEPOLO, 2009, p. 28)

Vóvio, a respeito da necessidade do trabalho com a oralidade no processo de alfabetização, afirma que o mesmo:

[...] implica aportar situações comunicativas, como aquelas nas quais as pessoas leem, escrevem e falam no mundo social. As aprendizagens de leitura e escrita parecem ser mais significativas fora da escola, porque reais para as pessoas, contextualizadas, respondem às necessidades, guiam-se por objetivos, têm funções. (VÓVIO, 2009, p. 84)

Uma vez que o processo de alfabetização se concentra na oralidade, é necessário que o educando reflita sobre essa palavra falada e durante este movimento de aprendizagem, realize tentativas de representação conforme suas experiências. “A aprendizagem só ocorre através da tentativa e do erro. Sem tentativa e erros não há acertos. O processo de alfabetização concentra-se em ler para aprender a ler, e escrever para aprender o funcionamento da escrita”. (VÓVIO, 2009, p. 84) O sujeito deve possuir intimidade com sua fala e principalmente confiança em seus conhecimentos, para desta maneira, não ter medo de tentar escrever e ler. O educador, mediador desse processo, deve validar e estimular as tentativas de seus educandos, comemorando os erros e apontando a necessidade de errar para acertar.

A escola ou o ambiente (igrejas, espaços sociais, etc.) no qual as turmas de EJA se encontram, devem ser por si só estimulantes e alfabetizadores. Necessitam ser espaços dinâmicos e coletivos, espaços de construção de saberes. Estes ambientes devem representar os indivíduos que o frequentam.

Espaços de socialização e convívio, no qual se criam e articulam um coletivo: um grupo de pessoas que se encontra para trocar experiências, para aprender umas com as outras, para dialogar sobre saberes, conhecimentos

e valores, para negociar posições e pontos de vista, para se identificar e se diferenciar uma das outras, entre tantas possibilidades. [...] O ambiente alfabetizador deve se converter em um espaço que permita não só o desenvolvimento de atividades pedagógicas, mas também reuniões, assembleias, trabalhos em grupos, nos quais estejam disponíveis aos sujeitos e à comunidade recursos diversos para o desenvolvimento de projetos comuns. Portanto, que a rotina e a dinâmica diária sejam intencionalmente organizadas para promover as atividades de diálogo, negociação, planejamento e troca necessárias tanto ao processo de alfabetização, quanto ao de fortalecimento desses sujeitos como agentes sociais. (VÓVIO, 2009, p. 86).

Para uma educação crítica e libertária, que forneça ao sujeito possibilidades de participação real na sociedade, tanto o professor/educador, como suas práticas e o espaço no qual esse processo educacional ocorrerá, deve ser acolhedor e desafiador e promover situações efetivas e significativas de construção de saberes e conhecimentos.

## **2.5 NÃO EXISTEM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ACORDO COM O NÍVEL DE APRENDIZAGEM, E AGORA?**

A EJA, segundo a LDB nº 9394/96, é uma modalidade de educação básica ofertada nas etapas do ensino fundamental (alfabetização, anos iniciais e anos finais) e do ensino médio. As turmas de EJA, organizadas por etapas (segmentos das etapas) são mistas, abrigam grande variedade de níveis de aprendizagem e no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde alunos que não sabem ler e escrever até os que já dominam o código da escrita. Mas e agora, o que o professor poderá fazer? Planejar aulas diferentes para cada aluno? Textos separados? Aplicar a mesma aula para todos?

Para responder a estas questões, devemos primeiramente pensar na estruturação física do ambiente onde as aulas ocorrerão - mesas e cadeiras enfileiradas, uma atrás da outra, não propiciam a troca de saberes e experiências, não colaboram para o trabalho coletivo, em grupos, impossibilitam que o educando faça parte deste processo de aprendizagem. E, principalmente, não permite um planejamento de atividades diferenciadas, conforme aponta Tiepolo:

Basta pensarmos na configuração de uma sala de aula típica: um aluno atrás do outro, cada um com seu material, pensando com seus botões. E, nessa configuração, cabe bem o planejamento único, em que o professor monitora todos os alunos executando suas tarefas ao mesmo tempo e no mesmo ritmo.

Os alunos de EJA, ao contrário, eventualmente podem estar nessa disposição, pois o mais comum é que estivessem em círculo, em pequenos ou grandes grupos, em duplas, em uma única e grande mesa, etc. E o professor ora atendendo coletivamente, ora individualmente, em uma dinâmica que em nada lembra a educação bancária tradicional. E estará seguindo um planejamento que, além de flexível, prevê diversidade de ações mesmo que o ponto de chegada seja o mesmo para todos: a leitura, o registro escrito e a reflexão sobre o funcionamento da linguagem oral e escrita. (TIEPOLO, 2009, p. 28)

Uma vez que esta estrutura organizacional é modificada, possibilitando uma mobilidade dentro da sala, o educador se permite um trabalho alternativo, que por meio do mesmo texto apresentado a todos os educandos, possa ofertar atividades diferenciadas de acordo com o nível de aprendizado de cada sujeito, atendendo cada um conforme sua necessidade, os que necessitam de atenção individual para suas atividades e quando possível, orientações em grupo, quando a atividade em questão permitir.

No caso de classes de alfabetização, o que é essencial, independente dos diferentes saberes, é garantir a todos o trabalho com a oralidade, a leitura, a escrita e com atividades de compreensão do sistema alfabético. É em torno dessas práticas que nosso planejamento deve girar, mas procurando atender aos seus diversos níveis de domínio da linguagem escrita. E isso pode acontecer se o mesmo texto disparar diferentes atividades, propiciando a turma que trabalhe ora individualmente, ora coletivamente, em um ambiente de trocas em que o professor é mais um a dar sugestões, informações, orientações, etc. (TIEPOLO, 2009, p. 27)

O mesmo texto pode ser trabalhado com toda a turma, uma vez que o educador servirá de leitor àqueles que ainda não leem, enquanto, os que já dominam o código escrito acompanham a leitura. Tiepolo apresenta uma sugestão de trabalho com uma notícia de jornal para todos os educandos, respeitando suas especificidades de aprendizagem:

Vejamos o trabalho com uma notícia de jornal, por exemplo. Em um primeiro momento, o professor pode fazer um levantamento para saber se na turma alguém tem conhecimento do fato noticiado. O próprio professor faz a leitura da notícia, promovendo uma discussão coletiva sobre ela. Apenas depois que todos estiverem inteirados do conteúdo do texto é que as atividades escritas serão encaminhadas, partindo de uma palavra-chave, frase, parágrafo ou trecho significativo do texto. E, enquanto alguns alunos comparam a palavra-chave do texto ao seu próprio nome, outros podem analisar uma frase em que essa mesma palavra esteja contida; enquanto alguns alunos registram sua opinião em um pequeno texto, outros desenham e procuram escrever uma palavra que sintetize sua opinião; enfim, mudam-se as formas de

registro, mas todos os alunos estão refletindo sobre o mesmo texto, sem que se criem guetos em que aqueles que dominam mais a linguagem escrita estejam fazendo atividades aparentemente mais complexas do que os que ainda estão procurando compreender seu funcionamento. (TIEPOLO, 2009, p. 27)

É necessário que o professor tenha conhecimento e sensibilidade de perceber em quais etapas do processo de alfabetização seus educandos encontram-se e que possa ofertar possibilidades de evolução, com atividades que estimulem seu desenvolvimento, atendendo ora individualmente, ora coletivamente. O esclarecimento de dúvidas pode ser feito coletivamente, uma vez que a questão de um, pode ser a de outros.

Este atendimento individual conforme o estágio de aprendizagem fornece ao educando um sentimento de pertencimento ao espaço, sentindo-se incluído e valorizado, tanto pelo educador quanto por seus colegas. Suas produções, tentativas (acertos e erros) devem ser valorizadas e estimuladas.

Dessa forma, compreendemos a grande importância de um educador das turmas de jovens e adultos, ter uma formação adequada para seu trabalho efetivo com a modalidade de EJA, uma vez que não é necessário apenas que ele saiba como funciona o processo de alfabetização, pois, como vimos, os sujeitos jovens e adultos possuem especificidades de ensino diferentes das crianças e assim, toda a alfabetização deve ser pensada e desenvolvida com base nas particularidades desses indivíduos. Trabalhar com os conhecimentos que os educandos adquiriram em suas experiências de vida é fundamental para o desenvolvimento das atividades propostas pelo educador. Dentro dessa realidade é de suma relevância a introdução da literatura como forma de exercício da leitura e da escrita, proporcionando aos indivíduos a possibilidade de aprimoramento de sua capacidade leitora, conferindo-lhes mais subsídios para o crescimento como leitores ativos e críticos. Portanto, no capítulo a seguir, a literatura e sua importância na EJA será abordada como tema central, no intuito de contribuir para o aprofundamento no estudo do seu papel nas salas da Educação de Jovens e Adultos e para a vida.

### CAPÍTULO III - A LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.”  
– Antonio Candido.<sup>7</sup>

O que é literatura? Para Antonio Candido (1995), crítico de arte especializado na arte da linguagem, define-se literatura como:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (SOUZA, 1995, s/p.).

---

<sup>7</sup> Antonio Candido de Mello e Souza (sociólogo e crítico literário). Do ensaio “O direito à literatura”, no livro “Vários escritos”. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

Nesse sentido, a literatura está presente em todos os momentos da vida do ser humano, considerando-se as diversas manifestações literárias existentes no dia a dia da sociedade. Ainda em Souza (1995):

Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito - como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela ou na leitura seguida de um romance. (SOUZA, 1995. s/p.).

Ter acesso às diversas formas de literatura, antes de qualquer outra coisa é um direito de todo indivíduo dentro de uma sociedade. Acredita-se que ter em mãos obras de literatura clássica, romances, contos, poemas entre outros vai além de apenas decifrar a escrita sem atribuir sentido às palavras.

Mas o que é ler? É um processo que necessita do envolvimento e da interação entre leitor e texto. Nesse ato, é preciso haver um leitor ativo que examina o escrito e que tenha um objetivo que guie sua leitura, “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam a leitura”. (SOLÉ, 1987 *apud* SOLÉ, 1998, p. 22).

Essa afirmação tem várias consequências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado, devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Ler, como um mero ato de decifrar caracteres no intuito de formar palavras, não é a definição que contempla o sentido pleno da ação. Ler, de forma a interpretar criticamente o que se lê, ter a visão real do texto e do contexto, vislumbrar um mundo através dos olhos de quem escreve, nos faz refletir sobre as possibilidades de adentrar as várias formas de escrita. Nas palavras de Paulo Freire (1983):

[...] do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1983, p. 11).

A realidade de grande parte da população brasileira, considerando-se os diferentes níveis de alfabetização, é de que ler se mostra uma ação de fato corriqueira e automática. Em contrapartida, para o educando da EJA, o ato de ler tem uma relevância grandiosa, pois descortina um sem número de possibilidades em seu cotidiano. Desde a leitura de um bilhete até a de uma obra literária clássica.

A partir do momento em que o indivíduo se percebe capaz de vislumbrar esse universo literário, surge o desejo de ir cada vez mais longe, de alcançar patamares mais elevados na trajetória da leitura e da escrita. Gesta-se a curiosidade em ter em mãos todo tipo de escritos, seja em forma de cartas, revistas, jornais ou livros, que o leva a buscar um aperfeiçoamento em seu aprendizado. Obviamente, para que haja o movimento dos educandos em direção à prática da leitura, se faz necessário a existência de um acervo e a disponibilização deste no contexto dos espaços destinados à EJA.

Em algumas classes de alfabetização de EJA, é prática corriqueira valer-se de meios tradicionais para a iniciação dos educandos no mundo das letras. A prática da leitura, com a utilização da literatura, potencializa o desenvolvimento dos sujeitos ali inseridos, quando se coloca diante deles, textos que contribuam para o seu desenvolvimento como leitores.

Este capítulo, propõe-se a refletir sobre o papel da literatura na alfabetização de jovens e adultos, destacando sua importância nesse processo de aprendizagem e o papel do professor no incentivo à leitura para o desenvolvimento do educando como um futuro leitor. Além disso, destaca alguns títulos literários que possam ser utilizados

nas turmas de EJA tecendo um breve comentário acerca do Concurso Literatura para Todos, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), conduzido para a construção de um acervo para neo-leitores jovens e adultos.

### **3.1 - A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EJA**

A literatura, comumente disponibilizada em forma de livros, com variados temas e formas de linguagem, permite que o educando “visite” mundos diversos, anteriormente a ele inalcançáveis. Em diferentes níveis de alfabetização, aos indivíduos da EJA é permitida a exploração das diversas formas de textos, contemplando seus variados estágios de desenvolvimento da leitura e da escrita, e suas experiências anteriores ao ingresso na Educação de Jovens e Adultos enriquecendo o aprendizado com sua leitura de mundo. Por isso “jovens e adultos não alfabetizados não sabem ler apenas a linguagem escrita, mas possuem uma rica experiência de vida e sabem ler o mundo”. (TIEPOLO, 2009, p. 42)

Pensar a formação do “leitor literário” é ampliar os modos de ler. Dessa forma, desenvolver um trabalho que visa uma leitura mais ampla com a inserção da participação do leitor dialogando com o texto. Na conjuntura da orientação e da prática na EJA, compreende-se como ponto importante o aprendizado da língua de forma que o aluno seja capaz de interagir e compreender os gêneros textuais, abandonando a ideia de que o ato de ler significa apenas decifrar letras de algum registro da escrita. (SOUSA, MACHADO e CANCELA, 2017, p. 19-20).

Há que se considerar que as experiências de cada educando, refletirão em sua interpretação das leituras a serem ofertadas em suas práticas na escola, contextos que se entrecruzam e formam um repertório particular dos indivíduos. Acrescentando às experiências anteriores de cada educando, histórias de tempos e povos com características e culturas que levam o leitor a exercitar sua imaginação e curiosidade, entrelaçando esses fatos com a realidade.

Fundada na tradição oral e mais tarde a potência simbólica da escrita, a literatura narra de forma muito específica a história das civilizações. De todas as formas de arte a literatura é a mais próxima da vida, uma vez que reúne uma complexa ligação com a condição do homem dentro da sociedade transitando entre a realidade e imaginação no processo de construção do texto literário. (SOUSA, MACHADO e CANCELA, 2017, p. 21).

Fazendo da literatura como pretexto no ensino das linguagens, o professor precisa delinear a importância da literatura para o ser humano e contribuir para a compreensão de que a leitura de poemas, romances, obras clássicas e outras formas de escritos literários, é uma prática salutar e enriquecedora para o crescimento individual.

Por meio da Literatura, o aluno aumenta suas capacidades cognitivas de aprendizagem possibilitando assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece. O professor de Língua Portuguesa não pode negar de colocar em sua prática leituras de comentários ou interpretações que estimulem nos estudantes a sensibilidade, o senso crítico, a capacidade argumentativa, e seja assim suscetível mostrar os caminhos para o universo literário. Nessa perspectiva, a Literatura tem por objetivo, não somente relacionar símbolos escritos, mas também centralizar-se nos aspectos individuais e sociais. (SOUSA, MACHADO e CANCELA, 2017, p. 22).

Ao se estimular a leitura de textos literários, o professor de EJA, estará possibilitando ao educando, caminhos para o exercício de sua imaginação e assim, ser parte integrante da história ou relato a ele disponibilizado. Papel de grande relevância tem o professor que pesquisa e estuda, para desenvolver estratégias mais adequadas para pessoas com diferentes tempos e formas de aprendizado. Ao se respeitar as particularidades de cada indivíduo, permitem-se novas perspectivas para que o aprendizado e prática da leitura e escrita, sejam feitos de maneira gradativa e com a obtenção de sucesso.

Considerando as diferentes faixas etárias, as realidades e contextos de vida dos educandos da EJA, é fundamental a seleção de textos que possam ser melhor aproveitados e contribuam para a evolução do indivíduo. Sendo que, comumente são disponibilizadas obras de uso no ensino chamado regular, nem sempre revelam-se ser a melhor opção. Observados os critérios anteriormente citados, e respeitadas as escolhas dos educandos, é importante a disponibilização de títulos que valorizem o intelecto de cada um. Não restringir apenas à literatura infantil, por ser a que está disponível na biblioteca escolar, ofertar obras que, mais do que alfabetizar, sejam lidas apenas por fruição, sem a obrigatoriedade de ter critérios pedagógicos. Tiepolo nos leva a refletir sobre a importância de se disponibilizar, aos jovens e adultos, textos que proporcionem ao neo-leitores o prazer da leitura, sem o intuito de alfabetizar.

Uma questão da qual dificilmente se poderá fugir no trabalho com o texto literário para adultos em escolarização é o fato de que ele recebe para ler os mesmos títulos destinados às crianças, ou porque a instituição não possui outro acervo a não ser o do ensino regular ou porque o professor associa o não domínio da escrita à incapacidade intelectual para a compreensão de outros textos a não ser aqueles considerados simples tanto por sua forma como pelo conteúdo tratado. [...] Num rápido passeio pelos livros que estão nas escolas e que são indicados para alunos em alfabetização percebe-se que eles procuram assumir a tarefa escolar de alfabetizar, reproduzindo, em sua organização formal, a concepção tradicional das cartilhas. Em outras palavras, esses escritos, sempre acompanhados por uma ilustração bem colorida, se constituem por uma linguagem que procura trabalhar com determinadas famílias silábicas (das chamadas *simples* para as *complexas*), e se transformam em arremedos de texto que devem ser soletrados por um “sujeito pedagógico”. (TIEPOLO, 1996, p.55-56).

É relevante ressaltar que, o educando aqui destacado, não se trata apenas de um decifrador dos códigos e símbolos, e sim de um “leitor literário” que desenvolve um olhar crítico e de aprofundamento nas ideias colocadas, pelo autor, em seus escritos.

Pensar a formação do “leitor literário” é ampliar os modos de ler. Dessa forma, desenvolver um trabalho que visa uma leitura mais ampla com a inserção da participação do leitor dialogando com o texto. Na conjuntura da orientação e da prática na EJA, compreende-se como ponto importante o aprendizado da língua de forma que o aluno seja capaz de interagir e compreender os gêneros textuais, abandonando a ideia de que o ato de ler significa apenas decifrar letras de algum registro da escrita. [...] O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. Na escola, para concluir com sucesso a prática de leitura, é necessária ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada, estimular o desejo de outras leituras, possibilitando a vivência de emoções, o exercício da fantasia, da imaginação e ainda expandir o conhecimento da própria leitura. (SOUSA, MACHADO e CANCELA, 2017, p. 19-20).

Com uma diversidade de textos, utilizáveis em sala de aula, a prática da leitura de clássicos literários, fica relegada a pequenos trechos ou ainda breves referências a título de informação e não mais um tempo dedicado ao aprofundamento e análise. O professor, sendo o articulador das estratégias de ensino, pode desenvolver meios de incentivar os educandos a buscarem as muitas opções de leitura, observando assim qual a preferência de cada um. Com isso, estabelecer atividades que façam com que todos tenham a oportunidade de ter contato com aquilo que realmente tem afinidade, associando a isso um contributo para a formação e consolidação da identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Ao ingressar no universo das letras, os educandos se deparam com a realidade dos escritos que envolvem a imaginação, a fantasia, a história real de povos e lugares, de culturas diversas e acontecimentos da humanidade. Vindo ao encontro com sua própria visão de mundo e de suas experiências como indivíduo, possibilitando um comparativo e uma associação com muitos eventos particulares, enriquecendo sua trajetória acadêmica e aprimorando sua visão crítica. Isso também causa um impacto em sua realidade, obrigando-o a uma reflexão sobre suas práticas, abrindo espaço para análise de outros contextos. De acordo com Sousa, Machado e Cancela (2017):

Os alunos da EJA apresentam saberes prévios e intuitivos ao ingressar nessa modalidade de ensino. Trazem consigo experiências como indivíduos que já estão inseridos no trabalho e constituíram família. [...] Os alunos da EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada à prática do cotidiano, ao ver e ao fazer. Ao escolher o caminho da escola, eles são levados a operar uma ruptura nessa sua vivência e passar a refletir sobre suas práticas. Essa ruptura leva a uma interrogação que passa a acompanhar o caminho desses alunos, deixando-os preparados para usar o olhar crítico. (SOUSA, MACHADO e CANCELA, 2017, p. 23).

Ao leitor cabe a interpretação do que lê e, conseqüentemente atribuir valor ao texto conforme sua análise, dessa forma a aprendizagem, com a utilização de textos literários enriquece o repertório dos educandos, proporcionando meios de aperfeiçoamento e aprimoramento de sua prática de leitura e de escrita.

### **3.2 - O PAPEL DO PROFESSOR NO APRENDIZADO E INCENTIVO À LEITURA**

Nas palavras de Formigheri (2014, p. 208), “A leitura é uma atividade subjetiva, ou seja, passa no interior do leitor pensante e sofre variações de acordo com o julgamento desse sujeito pensante”.

Ao se proporcionarem condições de aprendizado da leitura e da escrita aos jovens e adultos, percebe-se que, em primeira instância, eles adquirem a capacidade de ler, porém da forma mais elementar que permite decifrar o que está escrito, sendo a compreensão um processo gradativo que requer uma intervenção de qualidade que os conduza ao sucesso. Kleiman (1989), nos mostra que:

A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos. [...] Ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto[...]. (KLEIMAN, 1989, p. 151).

De que maneira o professor precisa atuar para aprimorar essa capacidade, contribuindo para o desenvolvimento do olhar crítico e do entendimento do sentido do que se lê?

O acesso ao texto literário pode capturar os neo-leitores jovens e adultos para a prática social da leitura e torná-los leitores ativos por excelência. O texto literário possibilita a produção de significados e sentidos e contribui para que os sujeitos façam leituras críticas do mundo e para que possam criar novas possibilidades para a vida. Mas a leitura por si só não é uma poção mágica que possa enfrentar as mazelas do sistema educacional e do mundo. O professor, antes de tudo, precisa, no ato da leitura, deslocar o seu ponto de observação e considerar o mundo por uma nova ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento. (MACIEL, 2007, p. 540).

O professor, antes de ser um orientador no percurso do aprendizado, precisa ser também um leitor, possuir o desejo/necessidade da leitura de variados tipos de textos, além dos clássicos literários. É importante que esteja em constante atualização, buscando estudos, pesquisas e materiais que forneçam condições de acompanhar o aprendizado, da leitura e da escrita, dos indivíduos da EJA.

A complexa interação entre leitor e autor para apreender o significado do texto no ato de leitura, a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto, apontam a necessidade de postular processos interativos dinâmicos, criativos através dos quais o leitor recria o texto. (KLEIMAN, 1989, p. 158).

Há que se considerar que, associado ao aprimoramento dos professores, a escola tenha também em seu currículo uma configuração que permita um tempo adequado para o exercício da leitura e todo um preparo das propostas metodológicas, além de um acervo e um local preparado para as atividades. Dessa forma, todo o processo de aprendizado será favorecido e enriquecido.

Ao mediador, cabe a tarefa de apresentar aos indivíduos, as muitas possibilidades de leitura, e juntamente com eles exercitar essa prática, ajudando-os a buscar o sentido do que se está lendo. A visão crítica do texto adquire-se lendo, e quantos mais forem os escritos, maior a capacidade de assimilação e compreensão.

[...] qualquer texto pode ser lido por qualquer leitor, desde que haja um sujeito letrado disposto a mediar a relação leitor/texto. O princípio básico nessa mediação é que existem diferentes possibilidades de leitura, assim como há diferentes formas de compreensão para um mesmo texto. Tanto num caso como no outro, o professor precisa identificar o que o aluno é capaz de fazer sozinho, auxiliando-o naquilo que ainda não domina com autonomia. (TIEPOLO, 2009, p. 43)

Ao professor cabe estabelecer um tempo para que os educandos possam ter contato com os textos literários, para que neles se desenvolva o prazer pela leitura e não o sentimento de obrigatoriedade, ler por querer ler e assim ver a leitura como uma prática positiva e não um peso em sua trajetória escolar.

Primeiramente devemos pensar que ler, ao contrário do que se pensa, não é um hábito. É uma necessidade, um desejo. Hábitos são ações mecanizadas, que fazemos irrefletidamente. [...] A leitura, ao contrário, exige operações cognitivas de ordem superior (inferência, evocação, analogia, síntese e análise). Equivocadamente, buscou-se por meio de atividades impostas e repetitivas, pelo preenchimento de fichas e tarefas burocráticas, criar o “hábito da leitura”. E o máximo que a escola conseguiu foi afastar muitas das crianças e jovens dos livros. Isso tanto é verdade que, ao sair da escola, elas deixam de ler porque “agora não são mais obrigadas”. (TIEPOLO, 2009, p. 63)

Também é relevante que o professor conheça os educandos, suas histórias de vida, suas preferências de textos e os níveis de habilidade de leitura para melhor selecionar o material que irá trabalhar, estabelecendo uma análise dos pontos que necessitam de mais atenção no aprimoramento da competência leitora de cada um. Acarretando com isso, uma forma de facilitar o acesso ao diversos tipos e gêneros literários disponibilizados aos sujeitos da EJA.

É naturalmente necessário que o professor conheça os materiais e técnicas pedagógicas, assim como os programas de ensino. mas para decidir como e quando utilizar cada um, é fundamental que o professor além destes conteúdos conheça o próprio aluno. (BARBOSA, 1991, p. 139).

Partindo-se dessa premissa, o educador estará munido de muitas possibilidades para agregar ao plano de ensino ferramentas que sejam adequadas a cada situação, facilitando o desenvolvimento da compreensão leitora de seus educandos, e permitindo que avancem para o objetivo da leitura autônoma e competente.

O desenvolvimento da compreensão leitora pode, sim, contribuir para ampliar o acesso e a interação com diferentes manifestações discursivas. [...] A competência leitora se constrói a partir do desenvolvimento de habilidades e, para isso, é preciso ajudar o educando a aumentar suas possibilidades, uma vez que o que se deseja é torná-lo mais competente e autônomo diante da leitura. Essa competência e autonomia frente à leitura precisa ser um objetivo contínuo a ser perseguido por todos os envolvidos no processo educativo, e a compreensão leitora, sobretudo na EJA em que a heterogeneidade entre os estudantes se faz visível no cotidiano escolar, deve ser constantemente avaliada e desenvolvida para que se possa avançar no sentido do objetivo maior, [...] leitores competentes e autônomos. (FORMIGHERI, 2014, p. 218-219).

Ao introduzir a prática da leitura no cotidiano da sala de aula, o professor torna-se um modelo para os educandos, proporcionando uma referência como leitor e como incentivador para que se tornem cada vez mais hábeis no processo da leitura com compreensão e assimilação do sentido daquilo que se lê.

Assim, é na sala de aula que devemos oportunizar espaços significativos de leitura em que possam ser feitas trocas de experiências (orais e escritas) de leitura. Nesse ambiente, o professor seria um leitor mais experiente que compartilharia as suas próprias experiências de leitor. (TIEPOLO, 2009, p. 64)

E, em conjunto com a escola, trabalhar para que o sucesso dos educandos da EJA seja o maior possível, contribuindo para o seu crescimento como leitores ativos e como indivíduos.

### **3.3 - POSSIBILIDADES DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Vivemos em um país riquíssimo em cultura e arte, na literatura temos inúmeros escritores que nos presenteiam com obras de um valor inestimável, porém o acesso a essas obras nem sempre é facilitado ao público em geral. Não basta saber ler, compreender e analisar, é preciso poder ter em mãos textos de variadas categorias, em especial a literatura clássica. É uma realidade que, poucos têm acesso e condições financeiras para adquirir os livros ou outras publicações para o exercício da leitura.

[...] vivemos num país muito desigual. Enquanto uns tem casas confortáveis, muitos moram em péssimas condições. Se uma minoria ganha muito bem,

outros recebem salários baixos. Enquanto algumas crianças frequentam boas escolas, outras enfrentam muita dificuldade para estudar. Cada vez mais a população vem lutando para garantir o acesso à moradia, ao trabalho, à saúde e à justiça. Mas neste esforço para **se** construir um país mais justo, existe um direito ao qual não temos dado a devida atenção: o direito de ter acesso à literatura. Existem no Brasil hoje cerca de 68 milhões de jovens e adultos que, apesar de já terem aprendido a ler, não têm romances, nem livros de contos ou poesia, enfim, nenhuma obra literária. (BRASIL, 2006, p. 10).

Com o intuito de amenizar essa situação o “MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, promoveu o *Concurso Literatura Para Todos*, que premiou as melhores obras para os neo-leitores [..]” (Brasil, 2006). Essa ação visou promover o acesso facilitado a todos os cidadãos que apreciam e querem ter acesso a textos literários.

As obras selecionadas no concurso, foram pensadas e elaboradas para que, sendo utilizadas no dia a dia das salas de EJA, ou ainda em outros contextos de aprendizado, proporcionem aos neo-leitores, uma experiência rica de contato com a fantasia associada à realidade. O leitor, tendo em mãos obras que lhe proporcionem momentos de apreciação e que permitam fazer parte da história, poderá ser o interlocutor e dialogar com o texto.

Abrir um livro é como abrir os olhos e o coração tanto para o que está dentro de nós, como para o mundo ao nosso redor. Despertar a imaginação para aprender a ver de outra maneira a vida que temos hoje e a vida diferente que um dia ainda podemos ter. (BRASIL, 2006, p. 13).

Ao se ter contato com os livros percebe-se o cuidado e a delicadeza em se pensar no bem-estar dos leitores para os quais foram destinados. Tudo com o intuito de tornar a leitura mais prazerosa e propiciar experiências memoráveis de contato com o universo da fabulação com uma mescla de realidade.

As capas, a ilustração e até o formato das obras da coleção foram escolhidos de modo que os livros ficassem não só mais bonitos, como também mais práticos e cômodos para os leitores. A maneira como o texto está disposto nas páginas foi pensada para tornar a leitura a mais agradável possível. O tipo, o estilo e o tamanho das letras também não foram escolhidos por acaso. Não parece, mas detalhes como esses são importantes. Até a quantidade de letras por página e o espaço entre uma linha e outra podem fazer com que um livro seja mais fácil de ler. [...] As ilustrações são muitas e de estilo bem variado. Alguns artistas pintaram com aquarela, outros usaram grafite, xilogravura ou fotografias, escolhendo a técnica que mais tivesse a ver com o assunto e a história de cada obra. (BRASIL, 2006, p.19).

No período de pós-alfabetização é que se percebe a necessidade de leituras de textos que permitam ao neo-leitores apreciar e ao mesmo tempo ter clareza e desenvolver seu olhar crítico e questionador. Com o auxílio do professor, buscar esses textos e juntos fazerem a leitura e posteriormente sua análise.

### **3.4 - ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONCURSO LITERATURA PARA TODOS**

Com a visão e convicção de que ler e ter acesso à literatura de qualidade é um direito de todos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), promoveu o Concurso Literatura para Todos, tendo sua primeira edição em 2005. Uma coleção de livros voltados para a Educação de Jovens e Adultos, ou seja, os neo-leitores.

O concurso foi criado para incentivar escritores à produção de obras destinadas aos jovens e adultos da EJA, em várias categorias: prosa (conto, novela ou crônica), poesia, biografia e texto de tradição oral (em prosa ou em verso). Em cada categoria dois autores foram premiados.

A coleção Literatura para Todos inscreve-se como uma ação inovadora/fundadora que procura avançar no enfrentamento dessas questões, inaugurando uma produção de textos específicos de literatura para neo-leitores jovens e adultos. Sua gênese está no Projeto de Leitura, criado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a promoção do Concurso Literatura para Todos, que premiou, em 2006, dez obras inéditas para neo-leitores jovens e adultos procedentes do Programa Brasil Alfabetizado. A construção da coleção envolveu nove meses de trabalhos, nos quais os critérios para a seleção das obras especificados no edital do concurso foram exaustivamente debatidos e discutidos. Participaram dessa construção Timothy Ireland (coordenador geral), Tancredo Maia Filho (coordenador técnico) e Ira Maria Maciel (coordenadora pedagógica). A Comissão de Pré-Seleção foi integrada por Cristiane Costa, Heitor Ferraz, Júlio Diniz e Maria de Luz Cristho, profissionais com vasta experiência nas áreas de ensino, pesquisa e análise de textos literários. Fizeram parte da Comissão Julgadora os escritores Antônio Torres, Marcelino Freire, Moacyr Scliar, Milton Hatoum, Rubens Figueiredo, a editora Heloísa Jahn e as professoras e pesquisadoras Jane Paiva, Ligia Cademartori e Magda Soares. A pluralidade dessa Comissão e sua competência profissional foram fatores que contribuíram para minimizar o enorme desafio de selecionar entre os 2.100 originais recebidos os dez livros publicados em 2006. (MACIEL, 2007, p. 537)

Além de alcançar o objetivo de proporcionar aos neo-leitores material de leitura com características específicas para essa esfera da sociedade, o desejo maior

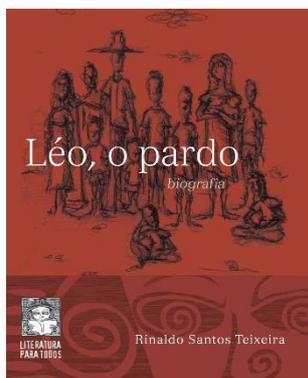
foi fornecer textos que envolvam o leitor e criem nele o hábito da leitura como fruição e não como obrigação.

Em todos os gêneros da coleção o critério fundamental foi a presença da literariedade. As obras selecionadas refletem o domínio técnico narrativo; a linguagem apresenta uma elaboração artística, tendo subjacente o objetivo de cativar o leitor e manter o seu interesse pela leitura. Todos os textos selecionados buscaram a comunicabilidade e a possibilidade de a leitura produzir prazer. O investimento na textualidade (construção de linguagem); a adequação ao destinatário (condições de recepção pelo neo-leitores); a originalidade e pertinência temática (particularidade e relevância do tema) também foram consideradas na seleção de cada obra. A coleção Literatura para Todos procurou selecionar as obras que conseguiram articular coesão narrativa (forma e conteúdo) e buscavam alimentar a criatividade e a imaginação do leitor, além de trabalharem com uma linguagem cuidadosa, sem necessariamente facilitar ou optar por uma marca pueril. (MACIEL, 2007, p. 538).

Munido dessas preciosidades, o professor tem condições de desenvolver práticas de leitura e permitir que os neo-leitores estejam em contato diário com os textos contidos nos exemplares da Coleção.

### 3.5 - OS LIVROS DA COLEÇÃO

Com a seleção concluída, 10 (dez) títulos foram eleitos para integrarem as bibliotecas das escolas, destinadas para as salas de EJA. São variados gêneros textuais e contextos relatados em cada obra, escritos com um cuidado todo especial, visando contemplar todos os indivíduos, em variados níveis de leitura e preferências de estilos literários. As ilustrações feitas com delicadeza e pensadas para despertar a atenção e o interesse em visitar o interior do livro e “viajar” pelas histórias neles contidas.

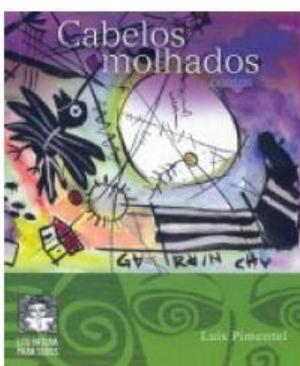


#### **Léo, o pardo**

Gênero: Biografia

Autor: Rinaldo Santos Teixeira

É o relato de vida de um menino de origem humilde, do interior de Minas Gerais. Rumo à São Paulo para estudar, compartilha nesse período fatos e características familiares e as dificuldades que enfrentou até alcançar seu objetivo.



### **Cabelos molhados**

Gênero: Conto

Autor: Luís Pimentel

Vários contos, que descrevem situações dramáticas vividas por personagens variados. Relatos de acontecimentos, no dia a dia, com dramas que podem ocorrer com qualquer pessoa, com finais muitas vezes surpreendentes.

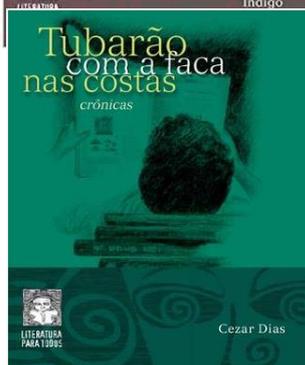


### **Cobras em compotas**

Gênero: Contos

Autora: Índigo

A autora relembra memórias de infância com humor, ironia, divagações e fantasia.

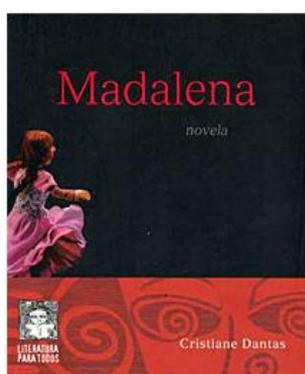


### **Tubarão com a faca nas costas**

Gênero: Crônica

Autor: Cezar Dias

Reflexões, do autor, sobre fatos e acontecimentos em sua rotina que o fazem pensar e rever situações do passado e do presente.

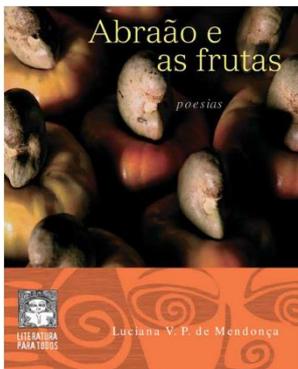


### **Madalena**

Gênero: Novela

Autora: Cristiane Dantas

Descreve a realidade de uma mulher, nos idos de 1935, vítima dos hábitos, tradições e costumes da época. Obrigada a se casar com uma pessoa violenta. Foge desse contexto, tentando mudar seu destino.

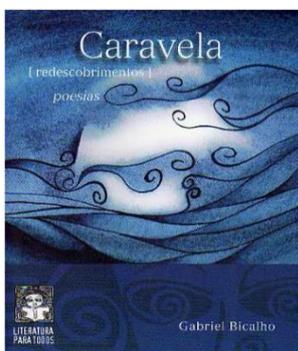


### **Abraão e as frutas**

Gênero: Poesia

Autora: Luciana V. P. de Mendonça

A história de um homem que decide escrever um livro de poemas relativos às suas frutas preferidas. Cita obras de escritores de grande relevância para a cultura brasileira.

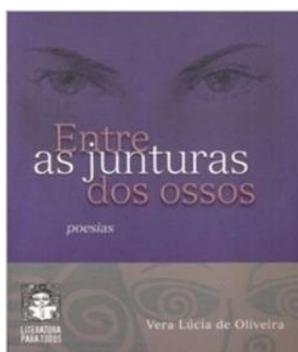


### **Caravela [redescobrimientos]**

Gênero: Poesia

Autor: Gabriel Bicalho

Voltada para o universo marinho esta obra brinca com as palavras, faz alterações e troca de sílabas. Inclui o leitor em uma espécie de jogo levando ao redescobrimiento da linguagem.

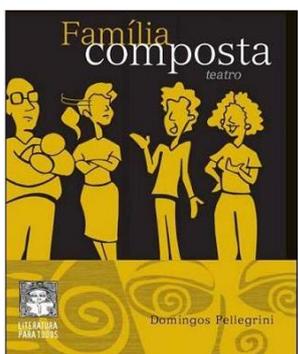


### **Entre as juntas dos ossos**

Gênero: Poesia

Autora: Vera Lúcia de Oliveira

Versos delicados que fazem uma relação entre os sentidos e os sons e componentes da natureza, que requer muita atenção do leitor para perceber esse movimento.

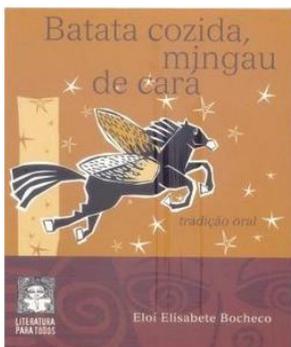


### **Família composta**

Gênero: Teatro

Autor: Domingos Pellegrini

A história de um pai que, a contragosto participa da criação do neto, pois sua filha é solteira, até o momento que seu futuro genro chega e invade sua rotina com versos e rimas, mudando suas vidas.



### **Batata cozida, mingau de cará**

Gênero: Tradição Oral

Autora: Eloí Elisabete Bocheco

Com base no folclore brasileiro a autora cria seus versos que levam o leitor até um Brasil típico do interior, realçando a cultura popular.

Uma Coleção pensada e desenvolvida para o exercício da leitura, despertando em cada leitor o desejo de buscar outros títulos e gêneros a serem acrescentados em seu repertório, agregando mais valor ao seu aprendizado e enriquecendo sua trajetória escolar, com conhecimentos anteriormente muito distantes de sua realidade. Uma ação louvável, que além de presentear os educandos da EJA, prestigia os escritores, dando visibilidade às suas obras até então com menor divulgação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das pesquisas e análises textuais, foi possível perceber que o analfabetismo é um problema recorrente no contexto histórico educacional brasileiro e ainda sem perspectivas de ampla superação. Percebeu-se que as políticas públicas, apesar dos inúmeros esforços, não contemplaram plenamente a modalidade Educação de Jovens e Adultos, com a garantia de recursos financeiros e a visão de que os educandos são sujeitos com necessidades, particularidades e especificidades singulares. E, por isso, precisam de políticas e pedagogias próprias, no sentido de espaço, currículo, formação dos professores, material didático e um acervo literário que supra as expectativas e a curiosidade inerente aos neo-leitores.

Ao se pensar a EJA, requer-se um direcionamento para o contexto de vida da grande maioria dos indivíduos, suas experiências e contributos para o aprendizado de um modo geral. As principais ferramentas de ensino para as turmas de EJA são o conhecimento de vida dos educandos e o diálogo, uma vez que o princípio da escrita

e leitura é a oralidade. Diferentemente de como está configurada a atual prática de escolarização nas salas de EJA que, utilizam o material disponibilizado para o ensino regular. Os recursos e meios didáticos dos sujeitos jovens e adultos, requerem planejamentos específicos, textos com sentido próprio a este público. O trabalho realizado nas turmas deve estar intimamente ligado à realidade dos educandos.

É necessário pensar-se na realidade dos educandos que frequentam estas salas de aulas, após longas jornadas de trabalho ou cuidados com a família. O professor deve pensar em metodologias que auxiliem e facilitem o aprendizado nos diferentes tempos e níveis de apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos que compõem essa modalidade de ensino.

Muito mais do que ensinar a decifrar o código de leitura e escrita, a escola tem como função apresentar ferramentas para que os alunos possam pensar sobre sua realidade, desenvolvendo pensamento crítico, capaz de refletir sobre suas experiências atuais. Dessa forma, os indivíduos poderão sentir-se capazes de enfrentar suas dificuldades diárias, lutando e militando por seus direitos. A Educação de Jovens e Adultos surge como uma ferramenta de libertação, preparando os sujeitos para sua participação ativa na sociedade.

Muito mais do que ensinar a ler e a escrever, o educando precisa compreender o que está lendo, ou seja, ele precisa ser alfabetizado e letrado, processos diferenciados, mas que se desenvolvem em conjunto. E para isto, o trabalho com a literatura e textos significativos é fundamental para o processo de letramento.

A presença da literatura nas salas de EJA, tem uma grande influência no aprendizado, pois, o tempo e espaço reservados para a prática da leitura para e com os educandos contribuem para o seu crescimento, tornando-os leitores autônomos. E ao se priorizar a rotina de leitura aos estudantes, se possibilita que a evolução como leitores ativos se dê de forma gradual e lhes proporcione momentos de leitura prazerosa.

Quanto à formação de profissionais para atender essas turmas, ainda está aquém do ideal para um melhor resultado e aproveitamento dos educandos, o professor que está com as turmas dos anos iniciais do ensino regular é o mesmo que se dedica aos jovens e adultos, acarretando o uso dos mesmos textos literários e materiais didáticos. Como a EJA necessita de planejamentos e atividades que considerem as especificidades dos sujeitos, a formação dos educadores também

necessita ser pensada exclusivamente, de modo a prepará-los de forma integral para um trabalho efetivo em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

### LIVROS

ARROYO, Miguel. **Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil**. In: Paulo Freire vida e obra. Ana Inês Souza (Org.). 3ª edição, Expressão Popular. São Paulo, 2015. 343 p.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo, Cortez, 1991. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor; v. 16, 159 p.

BENVENUTI, Juçara. **O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

COSTA, Cristiane Dias Martins da; OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos. In SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Autêntica Editora, 2011. 275 p.

Dicionário Aurélio de Português Online. Disponível em: [www.dicionariodoaurelio.com/literatura](http://www.dicionariodoaurelio.com/literatura). Acesso em 16/09/2018.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre, Artmed, 1998, 113 p.

FORMIGHERI, Rosane Knak. Compreensão leitora na EJA: um exercício constante e desafiador. In STECANELA, Nilda. AGLIARDI, Delcio Antônio. LORENSATTI, Edi Jussara Candido (Orgs.). **Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea**. Caxias do Sul, RS. Educus, 2014, p. 201-221.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Tradução de Lucia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba, Editora UFPR, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo a ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolonias e Gracias até os Severinos, 1534-1930**. São Paulo; Brasília, DF: Cortez: INEP, 1989. 236p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1983, 96 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora UNESP, 2000. 63 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **A educação de Jovens e Adultos em Maceió – Alagoas: A experiência de uma década – 1993 a 2003**. In MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos: Dilemas Atuais**. Autêntica Editora, 2007. 128 p.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre, Artmed, 2006, 248 p.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989. 213 p.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo. Editora Brasiliense, 8ª edição, 1987, 98 p.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo. Editora Brasiliense, 19ª edição, 1994, 93 p.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

REZENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores na educação de Jovens e Adultos: o percurso de uma professora**. Dourados – MS, Editora da UFGD, 2008.

SOARES, Leôncio, Org. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos**. In: MACHADO, Maria Margarida. Org. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional. Brasília, Secad/MEC, Unesco, 2008, 184 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto. 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Isabel Solé; trad, Cláudia Schilling - 6ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. **10 perguntas que fazemos quando alfabetizamos jovens e adultos**. Curitiba: Aymarará, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadoras e educadores: o planejamento na alfabetização de jovens e adultos / organizadores Marcos Gehrke, Maria Aparecida Zanetti, Sônia Fátima Schwendler**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2003. 152p.

VASCONCELOS, Maria Lucia; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

VÓVIO, Claudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. In: **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65 – 89.

## ARTIGOS

ABREU, Elânia Cristina Soares de; ANDRADE, Miguel Wanderley de. **A importância da literatura na EJA**. INTESA (Pombal – PB – Brasil) v.4, n.1, p. 13-20 Janeiro/dezembro de 2011.  
<http://www.qvaa.com.br/revista/index.php/INTESA/article/view/1287>. Acesso em 25/02/2018.

ANJOS, Cláudia Regina dos; PAULA, Maria José de; MARINHO, Ramuth Pereira. **Os jovens presentes na EJA: As (im)possíveis conexões entre saberes/culturas juvenis e culturas escolares**. Educere et Educere, Revista da Educação. Vol. 9 nº 17 jan/jun 2014. p.139-153.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005

CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da. **Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão**. Revista Educação Pública. Em 07 de fevereiro de 2017. CEDERJ - Fundação CECIERJ. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/jesuitas-na-educacao-brasileira-dos-objetivos-e-metodos-ate-a-sua-expulsao>. Acesso em 09/09/2018.

DORNELES, Caroline Lacerda; CARDOSO, Aliana Anghinoni; CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. **A educação de jovens e adultos na perspectiva das Neurociências**. Rev. Psicopedagogia 2012; v. 29 nº 89: p. 244-255. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-8486201200020000](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-8486201200020000). Acesso em 11/08/2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000, p. 108-194.  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD: Suplemento em Educação, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=21073&t=resultados>. Acesso em: 26 jun. 2018.

KHOL, Marta de Oliveira. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. MEC/UNESCO. Educação como exercício de diversidade. Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2005. (Coleção educação para todos; 6).

MACIEL, Ira Maria. **Resenha Coleção Literatura para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a14v1236.pdf>. Acesso em 07/11/2018.

RIBEIRO. Vera Masagão. **Alfabetismo funcional**: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97, p. 145.

RIBEIRO. Vera Masagão. **Analfabetismo e analfabetismo funcional no Brasil**. 18/04/2006. Disponível em [www.ipm.org.br/conhecimento](http://www.ipm.org.br/conhecimento). Acesso em 04/05/2018. <https://drive.google.com/open?id=0B5WoZxXFQTCRdXZNRE9BRFMwdmc>

SOUSA, Luciano Dias de; CANCELA, Lucas Borcard; MACHADO, Marília Costa. **A leitura e a literatura na EJA**: formação de leitores. Revista Ícone Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Volume 17 – Maio de 2017.

SOUZA, Antônio Candido de Mello. **O direito à literatura**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

## TESES E DISSERTAÇÕES

TIEPOLO, Elisiani Vitória. **Sonho e utopia**: uma reflexão sobre o texto literário no processo de Escolarização básica de adultos. 174 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Setor de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996

ZANETTI, Maria Aparecida. **A Educação de Jovens e Adultos**: um estudo de caso de uma empresa mecânica no Paraná que oferece escolarização para trabalhadores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

## LEIS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 24 Jun. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm) . Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de jun. 2000. Seção 1e, p.15.

BRASIL. **Lei n.º 5.962, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal da Legislação, Brasília, DF, 12 agosto 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

## **DOCUMENTOS OFICIAIS**

BRASIL. Ministério da Educação. / **Concurso Literatura para Todos**: conversa com educadores. 1ª edição, Brasília, 2006. 58 p.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a educação municipal de Curitiba**: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral e a Educação de Jovens e Adultos. Volume 4. 2006.

INEP. Ministério da Educação. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Inep, 39 p.