



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

**CARMEN VERÔNICA DE ALMEIDA RIBEIRO NÓBREGA**

**A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E IDOSOS: NOVOS HORIZONTES**

**João Pessoa - PB  
2006**

**CARMEN VERÔNICA DE ALMEIDA RIBEIRO NÓBREGA**

**A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E IDOSOS: NOVOS HORIZONTES**

**Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre.**

**Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves**

**Co-Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Bezerra**

**João Pessoa - PB  
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL - UFPB

N754a Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega  
A alfabetização de adultos e idosos: novos  
horizontes/Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega.  
- João Pessoa, 2006.  
82p.  
Inclui bibliografia  
Orientador: Luiz Gonzaga Gonçalves  
Dissertação (Mestrado) UFPB/CE  
1. Educação de Adultos - aspectos sociais 2. Alfabetização  
adultos e idosos 3. Teoria do Letramento-aprendizagem  
I – Gonçalves, Luiz Gonzaga II- Título.

UFPB/BC

CDU: 374.7(043)

**CARMEN VERÔNICA DE ALMEIDA RIBEIRO NÓBREGA**

**A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E IDOSOS: NOVOS HORIZONTES**

Aprovada em : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves - UFPB  
Orientador

---

Profa. Dra. Emília Maria da Trindade Prestes - UFPB  
Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra - UFCG  
Examinadora

## DEDICATÓRIA

*Dedico*

*Ao Deus de Abraão, Deus meu, Senhor da minha vida;*

*A meu pai, Antonio, (in memoriam) pela capacidade de me amar e por ter me ensinado o amor pela leitura;*

*À minha mãe, Odete, que me educou com amor e me orientou a trilhar os caminhos da vida;*

*A Jânio, meu amor, amigo e companheiro pela cumplicidade, paciência e amor;*

*A minhas filhas, razão do meu viver, pelas alegrias proporcionadas à minha vida;*

*Aos adultos e idosos, pela sabedoria e experiência enriquecedoras que deram sentido a este trabalho;*

*A meus irmãos, irmãs, cunhados e cunhadas pela confiança e amizade que me impulsionam na realização dos meus sonhos;*

*Aos sobrinhos e sobrinhas pelo amor, cumplicidade e companheirismo;*

*À minha sogra e ao meu sogro pela ajuda que me deram nesta etapa da minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

*Ao Senhor Jesus Cristo, pelo amor incondicional que me faz caminhar na sombra de Suas asas;*

*Ao prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves pela orientação, incentivo, dedicação e apoio irrestritos que me auxiliaram no aperfeiçoamento desta dissertação;*

*À profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra, pela co-orientação competente, pela amizade sincera, pelas contribuições e estímulo para que este trabalho se realizasse;*

*À profa. Emília Maria da Trindade Prestes pela amizade e sugestões valiosas dadas na etapa final deste trabalho;*

*Aos profs. do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo exemplo de compromisso com a academia;*

*Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenadores e funcionários pela amizade e contribuições para a realização deste trabalho;*

*A todas as pessoas que compõem o Programa interdisciplinar de apoio à terceira idade – PIATI, amigos (as), companheiros (as), alunos (as), presenças constante em minha vida;*

*A todos, professores e funcionários que fazem a Unidade Acadêmica de Letras pela amizade e incentivos decisivos para a concretização deste trabalho;*

*À Universidade Federal de Campina Grande – UFCG pelo incentivo e apoio a esta pesquisa;*

*À Capes pelo apoio e incentivo a esta pesquisa;*

*A minhas filhas herança do Senhor, por serem o motivo maior de minha existência;*

*A Jânio, cujo amor, carinho e dedicação me incentivaram a continuar a jornada;*

*A Silas, Abigail, Rebeca, Rosângela, Raquel, Marina e Letícia pela acolhida preciosa em suas casas e corações;*

*Aos colegas mestrandos, que dividiram comigo momentos de alegrias e expectativas, pela convivência e construção de uma significativa amizade, em especial as de maior convívio, Maria da Conceição Fernandes (Ceixa), Betânia, Neves Medeiros, Elma Nunes e Regina Celi, também ao amigo doutorando, José Luiz, pela amizade e aprendizado;*

*Às amigas Silvana Eloísa Ribeiro, Albiege Sales, Leny Mendonça, Keila Queiroz e Silva, Benedita Cabral, Zélia Santiago, Silêde Cavalcanti, Germana Correia, Rejane Cartaxo e Roseane Nunes de Araújo que compartilharam comigo momentos decisivos de minha vida e me proporcionam uma verdadeira amizade;*

*Aos meus queridos alfabetizandos que me incentivaram a prosseguir nesta caminhada dando sentido a minha pesquisa;*

*Enfim, a todos que contribuíram direta e indiretamente, na execução deste trabalho.*

*“Na velhice ainda darão frutos, serão viçosos e  
florescentes”.*

*Salmo 92:14.*

## RESUMO

Esta dissertação objetivou compreender como o processo de letramento, impulsionado pela alfabetização, influencia na vida social do educando adulto e idoso, seja no âmbito pessoal, familiar ou profissional em que esteja inserido. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, no Projeto de Alfabetização de adultos e idosos (PROBEX), durante o período de 2002 a 2005 tendo como interlocutores um grupo de sete (07) adultos e/ou idosos, alunos do referido projeto. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de áudio-gravações, depoimentos orais e entrevistas com o referido grupo, durante as aulas do curso de alfabetização. O principal referencial teórico abordado neste trabalho foi o da teoria do letramento, segundo Soares (1999), Kleiman (1995) e Tfouni (1995), entre outros. Na análise, constatamos resultados positivos em relação à aprendizagem de adultos e idosos, tais como melhoria na qualidade de vida dos alfabetizandos, auto-afirmação como cidadão, entre outros. Estes resultados nos confirmam que o processo de alfabetização/letramento promove uma educação integradora para todos e o desenvolvimento das competências necessárias à melhoria da qualidade de vida da população.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Trabalho.

## RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour but de comprendre comment le processus de lettrisme, lié à l'alphabétisation, joue son rôle sur la vie sociale des élèves adultes et de ceux qui sont âgés, soit du côté personnel ou familial soit professionnel où il est inséré. La recherche a eu lieu à l'Université Fédérale de Campina Grande – UFCG au Projet d'alphabétisation d'adultes et de personnes âgées pendant la période de 2002 à 2005 ayant comme sujets un groupe de sept (07) adultes et/ou personnes âgées, élèves du Projet. Les données de la recherche ont été prises à travers des enregistrements d'audio et les témoignages oraux produits par les sujets pendant le cours d'alphabétisation. La principale théorie qui soutient ce travail vient des recherches sur le lettrisme (Soares, 1999; Kleiman, 1995; Tfouni, 1995), parmi d'autres. Dans l'analyse nous avons constaté des résultats positifs par rapport à l'apprentissage des adultes et des personnes âgées, comme par exemple, l'amélioration de la qualité de vie des élèves, son auto-affirmation comme citoyen, parmi d'autres. Ces résultats nous confirment que le processus d'alphabétisation/lettrisme propose une éducation vraiment intégrative pour tous, et le développement des compétences nécessaires à l'amélioration de la qualité de vie de la population.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>1 O caminho da pesquisa.....</b>	<b>17</b>
1.1 Descrevendo a ação didática e a coleta de dados.....	17
1.2 Projeto: a alfabetização de adultos e pessoas na terceira idade .....	18
1.3 Programa interdisciplinar de apoio à terceira idade – PIATI.....	19
1.4 Interlocutores da pesquisa e coleta dos dados.....	33
<b>2 contextualizando a educação de jovens e adultos.....</b>	<b>36</b>
2.1 Legislação, currículo e ética na educação de jovens e adultos: uma trajetória pouco sucedida.....	36
2.2 Contexto histórico da educação de jovens e adultos (eja): entre a legalidade e a realidade.....	43
2.3 Educação popular, ética e autonomia.....	49
2.4 Educação de adultos no Brasil.....	51
2.5 Educação dialógica problematizadora.....	58
<b>3 análise dos dados coletados.....</b>	<b>60</b>
3.1 A aquisição da leitura e da escrita por adultos e idosos.....	60
3.2 Melhoria na qualidade de vida.....	61
<b>4 Considerações Finais.....</b>	<b>72</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>74</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

---

Dentre os diversos problemas educacionais que afetam o Brasil, o analfabetismo é um dos mais complexos e alarmantes, apesar do debate contínuo que há em torno deste tema, na tentativa de minimizar este problema, e das ações que vêm sendo desenvolvidas há décadas, tais como o Método Paulo Freire (1962) Cruzada ABC (1966), MOBRAL (1967), “Alfabetização Solidária” (1997), “Programa Brasil Alfabetizado” (2003), entre outros. No entanto, ainda não se tem chegado a uma solução empírica, posto que envolve diretamente diversos interesses políticos, econômicos e culturais. O problema se torna ainda mais grave quando nos damos conta de que vivemos numa sociedade letrada, na qual aqueles que não reconhecem os códigos da linguagem escrita e não dominam seus usos estão inevitavelmente marginalizados na dinâmica das relações sociais.

A problemática do analfabetismo no Brasil insere-se diretamente na discussão dos direitos políticos, civis e, especialmente, sociais, pois estes estão relacionados à qualidade de vida da população. Assim, constata-se a necessidade de se desenvolver políticas públicas que proporcionem, às pessoas que se encontram na situação de analfabetismo, a sua inserção nesta sociedade em constante transformação e que exige cada vez mais de seus membros o enfrentamento dos avanços tecnológicos advindos do processo de globalização, o qual nosso país atravessa.

Na abordagem do analfabetismo enquanto fenômeno social, também é importante salientar a grande discussão que há entre as teorias de aquisição da linguagem que opõem o conceito de alfabetização ao de letramento, defendendo-se a idéia de que o primeiro termo corresponde ao domínio do código lingüístico, enquanto o segundo remete às práticas sociais que envolvem a escrita, em que o indivíduo está inserido. Além de saber ler e escrever, saber fazer uso dessas habilidades nas diversas situações comunicativas em que se encontra é fundamental para o indivíduo. No Brasil, podem ser citados neste sentido, os trabalhos de Soares (1999), Kleiman (1995), Tfouni (1995), entre outros.

O conceito de letramento, associado ao processo educativo de adultos e idosos, provocou mudanças na orientação desse processo, com vistas ao desenvolvimento de uma reflexão crítica que encaminhe o educando à tomada de consciência do mundo que o rodeia, e no qual ele possa interferir como cidadão letrado.

A negação do direito à educação escolar, apesar das ações movidas pelos órgãos educacionais com relação à superação do fenômeno do analfabetismo, perpetua o índice do mesmo ao longo da história. Assim, segundo os critérios oficiais (IBGE/2003), em 2002, o Brasil apresentava um total de 32,1 milhões de analfabetos funcionais, o que representava 26% da população de 15 anos ou mais de idade, se constituindo num número significativo de pessoas que não lêem nem escrevem um simples bilhete, ou seja, mesmo dominando a técnica de codificar e decodificar, não sabem fazer uso dela em suas práticas sociais (são alfabetizados, mas não, letrados).

Esses índices tornam-se mais dramáticos se situarmos nosso olhar sobre a região Nordeste, onde se encontra mais da metade (51%) dos analfabetos brasileiros acima de 10 anos. É importante ressaltar que os maiores índices de exclusão escolar ocorrem dentre os segmentos populacionais de baixo nível socioeconômico. Contudo, dentre esses excluídos, ainda são os adultos e os idosos, que em menor proporção são absorvidos pelo sistema educacional (IBGE, 2003).

A proposta de desenvolver um projeto de pesquisa no qual se pudesse analisar a experiência de vida e profissional de adultos e idosos e como a alfabetização pode melhorar as suas condições de vida, partiu da necessidade de uma maior contribuição para a inserção social e profissional e/ou ocupacional destas pessoas que, às vezes, são excluídas do contexto social por não saberem decifrar nem fazer uso do código lingüístico. O uso das habilidades de leitura e escrita é condição essencial para que elas possam enfrentar as exigências do mundo contemporâneo, visto que os analfabetos enfrentam uma competitividade profissional desigual, o que os faz buscar a escolarização como meio de uma melhor preparação para a profissão ou ocupação. Aqui chamamos de ocupação, o trabalho informal, visto que muitos adultos e idosos não estão inseridos no mercado de trabalho formal.

A nossa preocupação em discutir a alfabetização de adultos e idosos se deu no

ano de 1999, durante um culto numa igreja evangélica, na cidade de Campina Grande/PB, ao observarmos uma senhora que estava sentada ao nosso lado e acompanhava a leitura bíblica realizada pelo pastor com a Bíblia em sentido contrário. Ela a folheava em consonância com os outros membros da Igreja, o que me fez ver que ela não sabia ler, mas fingia sabê-lo, por necessidade de auto-afirmar-se socialmente. Neste gesto percebemos a dimensão do letramento implícito no uso da linguagem não verbal, pois ela intencionava socializar uma leitura, apesar de apresentar-se num nível gestual, o que nos levou a tratar a alfabetização na perspectiva do letramento, pois na nossa percepção o gesto anterior foi compreendido como uma socialização da leitura, onde letramento está aí entendido. Este fato foi fundamental para a elaboração do projeto de Alfabetização de adultos e idosos realizado na Universidade Federal de Campina Grande, através do PROBEX, o qual será descrito no próximo capítulo.

Antes de continuarmos a discussão sobre nosso objeto de estudo (alfabetização de adultos e idosos), faremos uma breve retomada da história do “trabalho” que poderá iluminar nossas reflexões.

Trabalho, nas sociedades primitivas significava, como diz a expressão latina “tripalium”, um verdadeiro instrumento de tortura. Denominação de um instrumento de tortura formado por três (tri) paus (palium). Uma idéia de grande repercussão no âmbito da religião, principalmente na judaico-cristã, é que o trabalho era concebido como um castigo imposto por Deus aos homens<sup>1</sup>. As pessoas destituídas de posses, que não podiam pagar os impostos, eram as que trabalhavam, como por exemplo, os pobres, os escravos e as viúvas. Essa concepção foi ganhando novas significações e, na Idade Média, o trabalho, mesmo considerado como castigo, já se realizava pelos servos da gleba<sup>2</sup>, que valiam pouco mais que escravos. Possibilidade, apesar de muito limitada, que o servo usufruía de poder posicionar-se no ‘mercado de trabalho’, comercializado com o ‘capitalista’ feudal em forma de salário, na conjectura político-econômica do século XVIII. O feudalismo avança e se fortalece, abrindo novos caminhos para compreender a economia que, cada vez mais objetivava os fins lucrativos e o acúmulo do capital (SANTIAGO et ali, 2006).

---

<sup>1</sup> WHITAKER, Dulce (1997)

<sup>2</sup> Gleba – porção de terra cultivada pelo servo, pertencente ao senhor feudal.

Condicionantes favoráveis à implantação do processo de industrialização originado na Inglaterra no século XVIII fizeram surgir a partir daí, a revolução industrial que retratava a mudança dos tipos de trabalho: o concreto e o abstrato, com fins de preparar a mão-de-obra e as máquinas para acumulação do capital. O trabalho concreto, que significava a produção da pessoa para o seu próprio consumo e sobrevivência; o trabalho abstrato significava aquele que subordina a força produtiva do homem ao lucro do capital (MARX, apud CRISPUN, 2001).

Segundo a Barsa (1994, volume 15), o trabalho “é a atividade consciente e social do homem, visando a transformar o meio em que vive segundo suas próprias necessidades”. O homem tenta melhorar a sua condição de vida e transformá-la cada vez mais, e o trabalho é uma das possibilidades desta transformação, o que impõe à Educação de Jovens e Adultos um maior engajamento político-pedagógico voltado para a formação profissionalizante continuada, levando esse público a descobrir, conhecer e desenvolver novas competências e habilidades, para atuar no mercado de trabalho.

Assim, espera-se que os educandos compreendam a importância da língua no seu contexto sócio-cultural, identificando a função social da escrita e da leitura numa perspectiva histórico-crítica. Isto porque nem sempre saber ler e escrever garante ao indivíduo autonomia e participação civil. É necessário promover o encontro entre processo educativo e realidade social dos alunos, à medida que se incentiva a reflexão crítica perante o mundo atual e se aproveita o potencial lingüístico prévio do aluno na aprendizagem, pois acreditamos que a educação é um processo político associado ao uso prático, principalmente quando lidamos com um público fora da idade escolar oficial. Desta forma, alfabetizar e letrar caracterizam-se, em síntese, pela preocupação em introduzir pessoas de classes menos favorecidas, que foram excluídas pelo sistema educacional (seja pelas precárias condições sócio-econômicas em que vivem, seja pela faixa etária em que se encontram), numa sociedade que busca cada vez mais a construção da identidade do cidadão.

Esta pesquisa pretendeu compreender um estágio entre o adquirir a capacidade de codificar e decodificar e a sua utilização na construção da consciência crítica e cidadã dos educandos, abrindo novos horizontes e intencionando entender como minimizar o problema social do analfabetismo que

atinge grande parte dos adultos e idosos do nosso país. Durante nossa pesquisa, gravamos entrevistas semi-estruturadas, coletamos depoimentos orais com os alfabetizandos com o intuito de analisarmos em que sentido o domínio da escrita contribuiu para a melhoria em sua vida pessoal e sócio-profissional/ocupacional. Todas estas reflexões culminaram no desenvolvimento desta pesquisa, que tem estas questões norteadoras:

- a) A alfabetização, associada ao letramento, contribuiu para a inserção social e profissional dos alfabetizandos?
- b) Há uma melhoria da condição de vida dos alfabetizandos após a aquisição da leitura e da escrita?

Esta dissertação tem por objetivo geral:

- Compreender como o processo de letramento, proporcionado pela alfabetização, influencia na vida social do educando adulto e idoso, seja no âmbito pessoal, familiar ou profissional em que esteja inserido.

E por objetivos específicos:

- Identificar se os educandos pesquisados (adultos e idosos), após serem introduzidos num processo de letramento, experienciaram melhoria no seu desempenho profissional e/ou ocupacional;
- Verificar como se dá e quando ocorre, o processo de inserção social do alfabetizando adulto e idoso;
- Refletir sobre as causas da não-inserção ocupacional/profissional do adulto e do idoso que passaram pelo processo de alfabetização tardia.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. No Capítulo I, apresentamos, em linhas gerais, o caminho da pesquisa, descrevemos os sujeitos envolvidos, explicitamos o curso de alfabetização e o Programa Interdisciplinar de apoio à terceira idade - PIATI, onde a pesquisa foi desenvolvida, além dos procedimentos metodológicos utilizados na coleta dos dados.

Em seguida, no capítulo II, fizemos um resumo das teorias que nos orientaram na execução de nossa pesquisa, passando pela história dos movimentos de

educação de adultos no país até chegar às questões concernentes ao ensino da língua materna em sua fase inicial – a aquisição da leitura e da escrita.

Dando prosseguimento, no Capítulo III, realizamos a análise dos dados e as reflexões sobre as contribuições da aquisição da leitura e da escrita na vida dos alfabetizandos. Nas considerações gerais, fazemos reflexões sobre as contribuições da perspectiva do letramento, na alfabetização de adultos e idosos.

Esperamos que este trabalho da mesma maneira que contribuiu para a nossa prática com a alfabetização de adultos e idosos, também possa auxiliar educadores e educadoras a refletirem sobre o processo de alfabetização, na perspectiva do letramento.

# 1 O CAMINHO DA PESQUISA

## 1.1 DESCREVENDO A AÇÃO DIDÁTICA E A COLETA DE DADOS

A pesquisa desenvolvida foi de base qualitativa que, no campo da educação só foi reconhecida recentemente, embora possua uma longa e rica tradição (BOGDAN,1994). A pesquisa qualitativa não intenciona mensurar ou numerar categorias homogêneas, é um paradigma de pesquisa que trabalha com o universo de significado, crenças, valores, motivos, atitudes e aspirações, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O processo de coleta de dados se deu através de uma atitude de observação participante, na qual estávamos inseridos como coordenadora do Projeto de alfabetização e vice-coordenadora do Programa Interdisciplinar de apoio à terceira idade – PIATI (ver item 1.2), além de também atuar, em alguns momentos, como professora da turma pesquisada. Segundo Richardson (1999, p. 261) “na observação participante, o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser estudado”.

Segundo Richardson (1999, p. 90): “A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Os dados aqui analisados foram coletados no período de março de 2002 a dezembro de 2005, no curso *A Alfabetização de adultos e pessoas na terceira idade: novos horizontes*, cujas atividades iniciaram-se desde 08 de maio de 2000, e continua funcionando até a presente data, cuja descrição se encontra no item seguinte.

## **1.2 PROJETO: A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E PESSOAS NA TERCEIRA IDADE**

Frente a essa problemática do analfabetismo, elaboramos<sup>3</sup> em 2000, na UFPB-Campus II, hoje Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o Projeto/PROBEX (Programa de Bolsas de Extensão) “A alfabetização de adultos e pessoas na terceira idade: novos horizontes”.

O Projeto “A alfabetização de adultos e pessoas na terceira idade: novos horizontes” vem atendendo à comunidade de três bairros de Campina Grande (Bodocongó, Bela Vista e Pedregal), e tem como local de atuação, hoje, uma sala da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG. Tem como objetivo geral propiciar o desenvolvimento de processos construtivos necessários ao aprendizado da leitura e da escrita da língua materna, preparando os educandos para utilizar as diversas linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir e comunicar idéias, interpretar as produções culturais, tendo em vista uma compreensão crescentemente lúcida e crítica da realidade. E como objetivos específicos: detectar o universo vocabular do grupo a ser atingido, no sentido de analisar a linguagem comum que o grupo fala e levantar as palavras e os temas geradores; decodificar e codificar os temas levantados na realidade do educando, contextualizando-os e substituindo a visão anterior por uma visão crítica, instrumentalizando os educandos para o acesso a outros estágios e modalidades de ensino; reconhecer a importância da língua escrita, seus tipos e sua função social, para o exercício de seus direitos e deveres políticos, civis e sociais; possibilitar aos educandos a capacidade de organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolvendo o aspecto crítico interpretativo da leitura/escrita, para que eles se posicionem de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais.

Este projeto nasceu da necessidade de contribuir com a formação de pessoas capazes de se defrontarem com as realidades diferenciadas e heterogêneas no mundo que se transforma velozmente e que exige diferentes habilidades e capacidade criativa, uma vez que ser analfabeto nos dias atuais significa um grau de marginalidade (exclusão) muito maior que há 50 anos ou 100 anos atrás.

---

<sup>3</sup> Estávamos inseridos na pesquisa como coordenadora e professora do projeto e vice-coordenadora do PIATI.

A realização do projeto conta com o trabalho de uma equipe formada de uma professora coordenadora, professores colaboradores e alunos de graduação dos cursos de Letras e Pedagogia da UFCG (bolsistas e extencionistas-colaboradores). O planejamento de aulas, elaboração de material didático, estudo das referências teórico-metodológicas e avaliação das ações desenvolvidas e dos resultados alcançados são feitos na UFCG (Campus I), em dias alternados (segunda, quarta e sexta). O público alvo do projeto são alfabetizando adultos e idosos dos bairros acima citados.

Mais recentemente (desde setembro de 2003), o Projeto “A alfabetização de adultos e pessoas na terceira idade: novos horizontes” vem sendo desenvolvido através do PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE APOIO À TERCEIRA IDADE (PIATI), em convênio com o Programa de apoio à Extensão Universitária voltado às políticas públicas – PROEXT 2003/SESu/MEC, como descreveremos a seguir.

### **1.3 PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE APOIO À TERCEIRA IDADE – PIATI**

Em 2003, um grupo de cinco (05) professoras da UFCG elaborou uma proposta de Programa articulando seus projetos individuais dedicados à extensão para adultos e idosos, submetendo-a ao PROEXT 2003 quando obteve a aprovação do PIATI.

O PIATI põe em destaque a necessidade de se oferecer ao público adulto e idoso oportunidade de obter o reconhecimento de seus direitos e ampliar conhecimentos nos diversos campos do saber, qualificar esse estágio do curso da vida e contribuir para a melhoria da sua participação social, nas relações familiares e intergeracionais e na vida asilar, buscando ampliar as formas de inserção social da pessoa adulta e idosa. Nessa era de apologia aos jovens, faz-se imprescindível oferecer ao público adulto e idoso oportunidades de obter reconhecimento de suas identidades e de seus direitos, e ampliar conhecimentos nos diversos campos do saber, qualificando esse estágio do curso da vida e assegurando-lhes cidadania. (CABRAL et ali, 2005).

As atividades do PIATI envolvem 05 áreas de conhecimento distribuídas em cinco (05) projetos que atendem a um público alvo de aproximadamente 2000 idosos, quais sejam: “Universidade e questões de envelhecimento: estudo sobre idosos e grupos de convivência na sociedade campinense”, “A alfabetização de adultos e pessoas na terceira idade: novos horizontes”, “O (a) idoso (a): uma face, uma voz interditas pela escola e pela família”, “Atenção à saúde em grupos da terceira idade” e “Tempo de Madureza: onde brincadeira é coisa séria”.

Essa experiência resulta na articulação permanente entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão, com resultados bastante significativos em vários trabalhos interdisciplinares de expressivo impacto junto aos segmentos da população, tais como os que apóiam as pessoas idosas, inserindo-se nessa perspectiva, uma vez que realizou na comunidade de Campina Grande – Paraíba, durante a sua execução um total de: 300 atendimentos realizados pela equipe de saúde, incluindo palestras temáticas, seis (6) turmas de alfabetização de adultos e idosos, visitas semanais a grupos comunitários de idosos, realização de oficinas de capacitação, acompanhamento de alunos de cinco (5) escolas públicas municipais de cinco (5) diferentes bairros periféricos da cidade, cuidados e educados pelos avós, visitas semanais a três instituições asilares para realização de práticas lúdico-pedagógicas, realização de levantamento epidemiológico e sócio-familiar junto aos idosos participantes de alguns grupos assistidos pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS). Em conjunto, o PIATI atingiu em 2005 aproximadamente 2000 adultos e idosos, ultrapassando a meta proposta originalmente de 1800 adultos e idosos. (CABRAL et ali, op.cit.).

O projeto de alfabetização, especificamente, é fundamentado pelas teorias do letramento, que incorpora nos métodos que propõe uma visão sócio-histórica do processo de ensino-aprendizagem. Antes de se estabelecer um método específico a ser desenvolvido, buscou-se traçar um caminho que atendesse diretamente às necessidades dos alunos. Para tanto, coube aos educadores observar o seu grau de letramento, sua história de vida, seus anseios e necessidades imediatas.

A partir desta observação, os educadores optaram por uma atitude metodológica bastante eclética, com a mescla de vários recursos didáticos que viessem a se adequar à realidade de ensino em que atuavam e convergiam para os fins a que

foram planejados – a alfabetização, funcional e pragmática, de adultos e idosos.

Os momentos de estudo teórico e de debate, efetuados pelas alunas extencionistas e coordenadoras, não se configuraram em horários fixos, sendo determinados conforme a adequação de horários entre estas, sempre cumprindo uma carga horária de 04 (quatro) horas semanais. No que concerne ao planejamento das aulas, este se dava em reuniões com todos os envolvidos no projeto, no período da tarde que antecedia às aulas, constando também de 04 (quatro) horas semanais distribuídas nas segundas e quartas-feiras. As atividades do projeto eram determinadas, de modo geral, por situações de estudo teórico, planejamento de aulas e execução de aulas.

As aulas eram ministradas no período noturno das 19 às 21 horas e dividiam-se em três encontros de duas horas-aula. A turma de alunos era formada por 15 (quinze) pessoas, entre adultos e idosos, que assistiam a aulas em sala cedida pela Universidade Federal de Campina Grande. Havia uma evasão considerável a cada ano, observada por vários fatores, dentre eles, o cansaço dos alunos, o recebimento da carteira de estudante (alguns alunos se inscreviam no curso de alfabetização com o objetivo de usufruir os direitos que esse documento proporciona, de posse dele, evadiam-se), o trabalho de alguns alunos durante o período de festas (por serem muito carentes, realizam trabalho temporário para complementar a renda familiar).

A fim de familiarizar os alunos com a modalidade escrita do uso da língua e a partir daí proporcionar a apreensão das capacidades lingüísticas necessárias à alfabetização, foram apresentados os conteúdos inseridos em unidades temáticas que tinham relação direta com o contexto social dos alfabetizandos. Estas unidades temáticas, no total de sete, eram nominalizadas de acordo com o tema central a que faziam referência.

Dentro das unidades temáticas trabalhadas foram desenvolvidas dinâmicas, jogos, construção de textos orais e escritos entre outros. Todas estas atividades foram subsidiadas pelos aspectos teóricos anteriormente descritos e por materiais didáticos dos quais se retirou o que era considerado conveniente para a prática pedagógica. Dentre o material utilizado temos: cartilha do MEC, revistas, jornais, material personalizado (elaborado pela equipe), fichas com as famílias fonéticas, textos

variados, a Bíblia, cartazes, rótulos de produtos, embalagens, fantoches etc. Descreveremos a seguir, a execução de cada unidade.

### **1.3.1 Unidade I – Sentimentos**

Iniciamos nossas atividades estimulando os alunos a refletirem sobre a vida cotidiana, no que se refere aos laços afetivos e aos sentimentos gerados na vida grupal. Desta reflexão surgiram as palavras-geradoras AMOR e PAZ, que serviram como tema para discussão. A atividade consistiu na leitura de imagens e gravuras retiradas da cartilha do MEC (2000). Cada aluno teve acesso ao material composto de expressões faciais que representavam determinados sentimentos. Neste contexto, os alunos conversaram entre si sobre seus sentimentos.

Selecionamos a letra A de AMOR como ponto de partida de nossas atividades pedagógicas. Em seguida, trabalhamos a palavra PAZ, intercalando-a com a anterior, no sentido de problematizá-las.

Em outro momento, destacamos as diversas formas de posições da letra A no vocábulo, a partir da palavra AMOR. Posteriormente, trabalhamos as cores que representam sentimentos na vida do ser humano, bem como as cores encontradas na bandeira nacional. A partir das cores da bandeira e de seus respectivos significados, problematizamos os fatos históricos que marcaram a exploração sofrida pelo nosso país no período colonial, como, por exemplo, o verde e o amarelo que simbolizam as matas e o ouro, hoje quase extintos em nossa terra. Com isto, tentamos não só fomentar o patriotismo nos nossos alunos, mas também despertar o seu senso crítico em torno de alguns mitos que permeiam as cores supracitadas.

O objetivo desta atividade era sensibilizar os alfabetizados no que se refere às relações interpessoais inerentes à natureza humana. Desse modo, as práticas escritas se detiveram à confecção de pequenos bilhetes e cartas que os alunos trocaram entre si ou enviaram para parentes. Segundo Streck (2006), o homem do povo, não é subjetividade, não é um ser no mundo, mas uma relação-vivente, não é racialidade nem indivíduo, mas relação. Estar em relação com o outro, saber ouvir, falar,

responder são fatores importantes na vida de adultos e idosos que sofrem, no dia-a-dia, preconceitos pelo fator idade, pelo analfabetismo e pela falta de oportunidades. O homem é um ser de relações, que se projeta na relação com o outro (FREIRE, 1989, P.30).

Percebemos a importância da relação interpessoal para os alfabetizados ao longo do curso, e podemos constatar este fato na fala do interlocutor Ad a seguir:

Exemplo 1:

(Ad) "A gente aprender a ler e escrever e convive com gente boa e melhora as amizades, a vida melhora".

Neste depoimento percebemos, para o alfabetizando, a importância da leitura e da escrita para a linguagem verbal. Para Ad, o sentido da melhoria de vida se dá no âmbito das relações interpessoais. Para a interlocutora Aa, o estudo tem importância pela relação que ela tem com os colegas do curso e professores, vejamos o exemplo a seguir.

Exemplo 2:

(Aa) "... porque aqui foi onde a gente fez amizade com gente que não conhecia, a gente se afinou mais... aprendeu a falar mais, conversar com as pessoas, com os professores, saber as respostas, aprender o q eu a gente não sabia, eu tinha medo de responder, de falar... as escolas eram diferentes das de hoje."

Nesta unidade, as atividades escritas foram feitas a partir da seleção de alguns exercícios da cartilha do MEC (2000), bem como da elaboração, em equipe, de exercícios de revisão que contemplassem o que foi abordado na aula.

### 1.3.2 Unidade II – Direitos humanos

Como uma das vertentes do projeto era alfabetizar conscientizando e resgatando elementos que faziam parte do cotidiano dos alfabetizados, consideramos conveniente abordar o tema dos direitos que assistem o cidadão em nosso país.

Esta abordagem se deu a partir de debates em torno da questão e da apresentação de textos verbais e não-verbais que apresentavam posicionamentos sobre os direitos humanos. Nestes debates os alunos tiveram participação decisiva, uma vez que expuseram suas opiniões abordando a questão do desrespeito aos direitos humanos em nossa sociedade e afirmando que, apesar da existência do grande número de leis a este respeito, nada se efetiva na prática, restringindo-se o poder aos poucos de situação privilegiada na sociedade (classe política e empresarial), que pouco fazem para a valorização dos direitos humanos.

O direito à vida, à liberdade com responsabilidades, à igualdade, à educação, a escolher a religião, e a participar da política foram alguns dos temas abordados nesta unidade e a partir destes foram feitas atividades com os alunos no sentido de proporcionar-lhes o contato com os textos escritos e, com base neles, referenciar suas experiências em torno da língua escrita. Nesta unidade foram trabalhadas, especificamente, as palavras-geradoras *educação, saúde, moradia, segurança e trabalho*.

Como o trabalho é um dos direitos negligenciados ao cidadão em nosso contexto social atual, este se tornou objeto de estudo instigado pela curiosidade dos alunos em pesquisar e conhecer melhor o universo do trabalho, e em específico de suas profissões, a fim de que pudessem dar cabo das necessidades lingüísticas que envolvem este universo e que são necessárias para a sua colocação e autonomia profissional.

Foram exploradas nesta unidade as várias profissões existentes na sociedade, havendo um trabalho específico com as profissões/ocupações de cada um dos aprendizes, tais como: vendedor, açougueiro, doméstica, donas de casa, pedreiro, *office boys*, autônomo, agricultor e outros. Eram feitas discussões em sala de aula

sobre cada uma das profissões e sua importância no contexto social.

A respeito da importância do trabalho para a vida destes alfabetizandos, temos o depoimento oral de Ag ao mencionar a falta de oportunidade das pessoas que não sabem ler nem escrever, enfocando a exclusão a que são submetidos pela sociedade, e como exemplo cita a dificuldade em encontrar um trabalho formal, o que acarreta a informalidade.

Exemplo 3:

(Ag) " ... é muito difícil conseguir um emprego com carteira assinada, a gente não sabe assinar. Até para gari precisa fazer concurso. A gente fica fora de tudo. Trabalho no matadouro e nunca tive carteira assinada".

A informalidade é entendida por ele como uma forma de exclusão social, visto que a assinatura da carteira de trabalho é de grande importância.

Ainda sobre o tema Direitos Humanos, realizamos uma exposição dialogada com os alunos, acerca do conceito de trabalho, profissão e emprego. Damos também enfoque ao grau de dignidade que possui o ato de exercer uma profissão, seja ela qual for, pois é a partir do trabalho que a vida passa a ter um significado e cada profissão representa uma peça na imensa engrenagem social.

Paralelamente à apresentação dos direitos humanos e em específico do trabalho, apresentamos, também, os deveres que cada cidadão tem para com a sociedade em que está inserido, salientando sempre que a situação do indivíduo está centrada sempre no exercício de direitos e deveres plenos.

### **1.3.3 Unidade III - Documentos do cidadão**

Nesta unidade, detivemo-nos na apresentação dos documentos presentes no dia-a-dia do cidadão de nossa sociedade. Para isto, iniciamos os trabalhos com um

debate acerca da carteira de identidade, mencionando sua função e obrigatoriedade, bem como os dados nela contidos. Agindo assim, pretendíamos, a partir da *identidade*, extrair seus traços lingüísticos e conscientizar os alunos sobre a sua importância. A carteira de identidade foi abordada nas aulas de forma que os alunos compreendessem todas as partes que a constituem, e isto, claro, através do reconhecimento da estrutura de suas próprias cédulas.

Foram abordados também outros documentos, tais como: carteira de trabalho, CPF, contratos de trabalho, etc.; nessas abordagens, notamos constante interesse dos alunos em compreender e expor sua opinião sobre cada um dos documentos. Deste fato, surgia o interesse em aprender a língua escrita para poder compreender a estrutura destes documentos que se centra no meio escrito de comunicação.

Todos os educandos demonstraram, nesta unidade, grande interesse em aprender a ler as contas de água, luz e, principalmente, de telefone, para poderem saber se realmente estas contas estão corretas e poderem reclamar qualquer irregularidade contida nelas.

#### **1.3.4 Unidade IV – Urbanismo**

Esta unidade teve como principal finalidade trabalhar a leitura e escrita dos alunos com base em um tema que é de grande interesse para todos, afinal, vivemos em uma sociedade urbanizada, na qual as grandes metrópoles desenvolvem-se e crescem cada vez mais rápido. Neste contexto, percebemos a relevância de uma discussão acerca do tema urbanismo para que o indivíduo compreenda melhor o mundo em que vive. Vale salientar, entretanto, que é neste mundo urbanizado que aumenta cada vez mais a recorrência aos meios escritos de comunicação, para os quais visamos primeiramente adaptar nossos alfabetizados.

As palavras geradoras aqui trabalhadas foram: *cidade*, *comércio* e *indústria* e, sobre elas, elaboramos textos curtos visando que os alunos, ao abordá-los, reconhecessem os traços lingüísticos que a esta altura já tinham a autonomia de

reconhecer.

Debatemos ainda sobre o modo como se deu a urbanização do município de Campina Grande. Comentou-se sobre a situação dos bairros salientando a diferença existente entre muitos deles: enquanto alguns são bem estruturados e servidos de estrutura de esgotos e saneamento básico, outros foram formados com total desestrutura o que ocasiona desabamentos durante os períodos de chuva.

Desta forma, promovemos um debate em sala de aula, no qual todos opinaram livremente, buscando alternativas de melhoramento para a sua comunidade. Com tal atitude, tentamos mostrar aos aprendizes que eles próprios, junto à Associação do seu bairro, poderiam formular reivindicações para enviarem à Câmara dos Vereadores exigindo mudanças no que tange à reurbanização do bairro em que residem.

Nesta unidade, percebemos o grande interesse dos alunos em estudar a sua realidade imediata e conhecer melhor o espaço social em que estão inseridos, o que contribui para a sua efetivação enquanto cidadãos conscientes de seu papel. A partir do momento em que os aprendizes tomaram consciência da organização do ambiente em que vivem e de suas características principais, passaram a refletir melhor sobre as atitudes que devem tomar neste ambiente com relação aos mais diferentes aspectos.

### **1.3.5 Unidade V – Literatura**

Esta unidade surgiu da idéia de levarmos os nossos alunos a conhecerem uma biblioteca. Nesta ocasião, nossa preocupação era a de apresentar mais um meio de acesso à escrita ao nosso público alvo, visto que os alunos envolvidos no projeto eram oriundos de uma camada mais pobre da sociedade e não possuíam condições financeiras para acessar os diferentes meios de difusão cultural como bibliotecas, cinemas, teatros, etc.

Implantar esta unidade no projeto nos causou um pouco de ansiedade e preocupação, pois não sabíamos como os educandos iriam reagir à experiência, visto

que, durante os quatro anos de duração do projeto, não tínhamos experimentado inserir o estudo da literatura em nossa proposta. Apesar de toda esta expectativa, aceitamos o desafio de conduzir nosso aluno ao mundo fantástico da arte literária e assim lançamos a primeira edição, e com sucesso, da *Unidade de Literatura*.

A biblioteca escolhida para a visita foi o acervo do Laboratório e Estudos Lingüísticos e Literários (LAELL) da UFCG. De todos os alunos envolvidos, apenas um já havia visitado alguma biblioteca, os demais, ficaram impressionados tanto com a quantidade como com a diversidade dos livros que ali puderam encontrar. A todo o momento, motivamos os alunos a percorrer livremente toda a biblioteca e escolher um dos seus livros para treinarem a leitura, os livros mais procurados foram os que pertencem à literatura infantil. Nesta visita, foi exposto pelos funcionários do LAELL todo o funcionamento do Laboratório para que os alunos compreendessem como se dava o sistema de empréstimo de obras.

Como este laboratório possui um considerável acervo de folhetos de Literatura de Cordel, resolvemos proceder nossos estudos a partir deste gênero literário, já conhecido entre os alunos.

Antes desse momento, utilizamos uma lição do livro<sup>4</sup> com a qual os alunos já tinham intimidade. Tal lição tratava de uma leitura ilustrando figuras de duas capas de livros literários, revelando noções básicas sobre os elementos-chave na composição de livro, tais como: o escritor, o desenhista, as editoras, dentre outras informações. Depois de trabalharmos os poemas e os textos desta lição, achamos por bem verticalizar mais este conhecimento, pois vimos que os poucos poemas propostos pelo livro despertaram o interesse dos alunos. Foi então que decidimos inserir nas aulas os famosos folhetos de feira: a literatura de cordel.

A chegada dos folhetos superou todas as nossas expectativas, pois, em sua maioria, os cordéis fizeram parte da infância de cada um presente na aula. Uma grande euforia tomou conta dos educandos, pois estavam revivendo um grande momento de sua vida, quando seus pais, parentes ou vizinhos iam à feira e traziam sempre um folheto na bolsa para ser lido de noite após o jantar. Nesta aula ocorreu

---

<sup>4</sup> Cartilha do MEC (2000)

uma espécie de viagem no tempo que fez com que homens e mulheres parecessem novamente crianças na leitura, dramatização e interpretação dos folhetos. A arte da xilogravura também foi bastante discutida, sendo mencionados o seu surgimento e técnicas.

Lemos os folhetos em sala, em voz alta, para que eles remontassem no palco de sua mente a lembrança do velho vendedor de folhetos, na feira, ao ar livre declamando os versos, de modo que todos, ao sair daquela “apresentação”, já iam para casa, mesmo sem saber ler, cantando de cor o que o poeta tinha escrito naquele simples livrinho, histórias que muitas vezes correspondiam à realidade e que outras vezes era pura ficção. Sendo assim, tentamos aproximar a leitura daquela escrita tão familiar e pudemos ver na face de cada um a imagem da mesma alegria de outrora.

Depois de algumas aulas de leitura lançamos um desafio aos alunos que já sabiam ler. Pedimos para que eles encolhessem um de seus colegas para lerem juntos, o cordel de sua preferência. E logo após a leitura pedimos para que aquele que ouviu contasse a todos da turma a história que havia escutado, mas sem revelar o seu desfecho para o restante da turma. Nossa intenção com esta estratégia era fazer com que os demais alunos se interessassem pela leitura do mesmo cordel.

Para tornar as aulas de leitura mais interativas, abrimos espaço para que os alunos contassem “causos”, histórias misteriosas (*Cumade Fulosinha*, *Lobisomem*, *Mula sem Cabeça*, etc), contos de terror, dentre outros. Este momento proporcionou aos alunos o desenvolvimento da sua expressão oral no ato de contar histórias.

Após o término das sessões de contos, mostramos aos alunos que, apesar de boa parte das histórias estarem registradas nos livros, há outras que pertencem à oralidade e que estas, na maioria das vezes, acabam passando para os livros. Para exemplificar melhor esta idéia, trouxemos para sala de aula o texto d’*O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Neste contexto, aproveitamos o fato de que, há poucos dias da ocasião da aula, fora transmitido, por uma das emissoras de televisão, uma adaptação cinematográfica desta obra, a qual é baseada em, no mínimo, três histórias relatadas nos cordéis.

Para encerrarmos esta unidade pedimos para que cada aluno desenhasse as

imagens que mais lhe chamaram a atenção nos cordéis com que entraram em contato.

### **1.3.6 Unidade VI – Meios de comunicação**

Esta unidade também foi inovadora neste ano do projeto e nossa intenção era fazer com que os alunos, no estágio de escrita em que já se encontravam, lessem e produzissem textos que circulam em sociedade e que servem de interação entre as pessoas. Com esta iniciativa deixamos de lado o tradicional trabalho com as redações escolares, em que os alunos produzem textos que não correspondem ao seu dia-a-dia.

Um dos primeiros trabalhos realizados nesta unidade foi o preenchimento de um formulário de requisição de emprego do SINE. Nesta atividade os alunos sentiram relativa dificuldade no preenchimento dos campos já que nunca tinham entrado em contato com um formulário daquele tipo. Com a orientação dos professores, os aprendizes, aos poucos, foram preenchendo o formulário e compreendendo o sentido e necessidade de cada informação ali solicitada.

Em outro momento, promovemos o estudo e análise de um veículo escrito muito conhecido: o jornal. Para estudá-lo trouxemos à sala de aula várias edições de jornais diferentes para que os alunos pudessem manuseá-los com um olhar mais crítico, tentando compreender suas partes. A partir deste momento estudamos as seções, os textos, as manchetes, enfim, muitos dos elementos que compõem o jornal escrito.

Após este primeiro contato com o jornal incentivamos os alunos a demonstrarem suas impressões pessoais sobre o que eles conseguiram ler em cada jornal. Em círculo, cada um dos alunos, após a escolha de um jornal, e mais precisamente, de uma de suas matérias, foi lendo e apontando para a fotografia e para as letras em grande destaque na reportagem escolhida. Os comentários foram exclusivamente dirigidos para os problemas da nossa cidade já que os jornais trabalhados eram locais.

Em outra aula voltamos nossa atenção para a questão da publicidade encontrada nos jornais escritos. Inicialmente discutimos sobre a idéia geral da

propaganda veiculada nos mais variados meios de comunicação – escritos e orais – para depois nos determos naquelas que encontramos nos jornais da nossa cidade. Neste contexto, foram discutidos a razão de sua presença neste veículo, sua intencionalidade e todo o poder da mídia como manipuladora de uma sociedade consumista.

A atividade realizada em classe foi uma pesquisa em jornais em que os alunos deveriam, livremente, selecionar uma propaganda, recortar a(s) gravura(s) que ela contivesse e colá-la(s) em uma folha à parte. Após esta etapa, os alunos deveriam buscar no jornal palavras que pudessem funcionar como classificadoras das figuras escolhidas, com estas palavras e outras que já conheciam os alunos tentaram construir um texto a ser escrito na folha da colagem, produzindo assim, sua própria propaganda. Todo este trabalho foi orientado pelos professores e as propagandas produzidas foram expostas em classe em um momento de descontração.

O último trabalho realizado nesta unidade correspondeu ao estudo da carta pessoal. De maneira genérica, iniciamos discussões sobre a função social da carta e de outros meios de comunicação escrita como o bilhete, telegrama, cartão, e-mail, etc. Em seguida, apresentamos aos alunos toda a estrutura da carta desde as informações que devem estar presentes no envelope até a estrutura textual da carta propriamente dita.

Como atividade em sala, realizamos uma simulação de uma situação real: o envio de uma carta social. Nesta ocasião, os alunos confeccionaram seus próprios envelopes, utilizando folhas de papel ofício, cola, caneta e tesoura. Após a confecção dos envelopes os alunos escreveram todos os dados sobre o remetente e o destinatário já estudados. Em seguida a turma foi dividida em três grupos: um grupo ficou responsável pela produção da carta, o outro fez o papel do destinatário que deveria responder às cartas recebidas, e o terceiro grupo compôs a agência dos correios, com a função de ler os envelopes e entregar as cartas. Nesta atividade, que foi marcada pela forte interação, todos tiveram a oportunidade de entrar em contato com a leitura e escrita e, o mais importante, perceberam que já podiam interagir socialmente através de carta, o que, para muitos, se constituía num sonho.

Os alfabetizandos demonstraram interesse em aprender a utilizar os caixas

eletrônicos de Bancos para não precisarem mais solicitar ajuda de terceiros, pois correm sempre o risco de serem enganados. Tentaremos realizar esta atividade na próxima turma do Projeto, visto que estes têm ocupações diurnas, o que nos impossibilitou de levá-los aos bancos.

### **1.3.7 Unidade VII – Festas Natalinas**

Nesta unidade aproveitamos o momento social para elaborarmos nossas atividades de alfabetização. Como estávamos no período de final de ano, as festas natalinas foram tema de nossos estudos na última unidade das atividades desenvolvidas.

A partir deste tema lemos diversos textos sobre o Natal, que suscitaram o questionamento acerca do real sentido que é dado ao Natal nos dias de hoje. Como atividade de leitura nós utilizamos a leitura da música “Natal” de Benito di Paula, sugerida pela cartilha do Mec, perante a qual objetivávamos que os alunos desenvolvessem o senso crítico. O debate percorreu desde as questões religiosas até as questões econômicas que dizem respeito às festas de final de ano de nossa sociedade, dando especial destaque à deturpação que se fez do espírito natalino pelo capitalismo que coloca as figuras de Papai Noel e os presentes como mais centrais e importantes do que o próprio nascimento do Cristo.

Fizemos também uma discussão acerca do percurso histórico que marca a origem do Natal pagão e do Natal Cristão. Falamos da simbologia do presépio de Natal, o qual foi trazido para o Brasil no sentido de catequizar os índios.

As palavras-geradoras utilizadas nesta unidade foram *Jesus, nascimento, festas e cartão de natal*.

Como no Natal a prática da escrita está mais centrada na tradição de envio e recebimento de cartões, resolvemos que nossas atividades culminariam na escrita de cartões de Natal por parte dos alunos.

As atividades para a produção destes cartões foram desenvolvidas em três aulas, em que apresentamos vários tipos de cartões aos alunos os quais serviriam como modelo para a confecção e escrita dos seus cartões personalizados. Desta feita, foram apresentadas aos alunos as expressões mais comuns nos cartões de Natal para que se familiarizassem com elas e pudessem elaborar suas próprias mensagens. Os cartões foram entregues aos seus destinatários em uma festa de confraternização que marcou o término das atividades deste projeto.

Além das atividades normalmente ligadas à alfabetização, também foram desenvolvidas, neste projeto, atividades voltadas ao lazer, descontração e trabalhos manuais. Nestas ocasiões, professores e alunos se reuniam para assistir filmes, telejornais e discutirem sobre os seus conteúdos. Em outros momentos, realizamos mini-cursos de trabalhos manuais como o crochê e a confecção de bonecas-de-pano, típicas da nossa cultura. Os alunos do sexo masculino não participaram destes mini-cursos, mas trouxeram as esposas e as filhas para participarem dos mesmos. Com essas atividades, perante as quais os alunos se diziam incapazes, pudemos perceber o desenvolvimento de algumas características, tais como: a solidariedade e ajuda mútua no trabalho em grupo, a concentração, a coordenação motora (que é muito importante para o desenvolvimento motor da escrita).

Esta iniciativa para nós foi bem sucedida, pois transformou a sala de aula em um ambiente de convívio social por natureza, descontraído e distante da monotonia causada pela rotina que poderiam ter as aulas. Além disso, percebemos que, com estas atividades, os alunos nos ensinaram muito, passando a sentirem-se importante pela contribuição trazida.

#### **1.4 INTERLOCUTORES DA PESQUISA E COLETA DOS DADOS**

Constituíram participantes desta pesquisa um grupo de 07 (sete) adultos e/ou idosos, alunos do Projeto: A alfabetização de adultos e pessoas na terceira idade: novos horizontes, vinculado ao PIATI. Eles foram escolhidos dentre os 15 alunos por serem os mais assíduos e por terem concluído o curso. Eles estavam durante a

pesquisa, na faixa etária entre 43 (adulto) e 60 anos (idoso)<sup>5</sup>, residem em bairros próximos à UFCG onde o curso é realizado. São alunos pertencentes a grupos socialmente carentes e não estão inseridos no mercado de trabalho formal, todos trabalham por conta própria. Três (03) dentre eles vêm da zona rural, os demais da zona urbana. Todos frequentaram a escola, 02 (dois) até a 3ª série do ensino fundamental, 01 (uma) até a 2ª série e 04 (quatro) só fizeram o início da alfabetização, mas todos tinham dificuldade em ler e escrever. E só voltaram a estudar no Projeto.

Os interlocutores da pesquisa exercem ocupações como meio de sobrevivência e para a melhoria de sua condição de vida e para uma possível inclusão na sociedade.

Os interlocutores desta pesquisa serão identificados com as seguintes abreviações utilizadas na análise:

Aa – Alfabetizanda 1                      Ad – Alfabetizando 4                      Ag – alfabetizando 7  
 Ab – Alfabetizanda 2                      Ae – Alfabetizando 5  
 Ac – Alfabetizanda 3                      Af – Alfabetizando 6

Quadro 1 - Caracterização dos (as) entrevistados (as):

Nome	Idade	Ocupação	Escolaridade (antes do projeto)
C. M. S.	54	Doméstica	Cursou até a 3ª série do fundamental
M. A. S. C.	53	Comerciante	Cursou até a 2ª série do fundamental
M. R. S. S.	60	Doméstica	Cursou até a 3ª série do fundamental
A. P.	43	Entregador de fretes	2 meses da alfabetização
A. G. S.	57	Presidente de Associação	Alfabetização
A.S.	53	Marchante	Alfabetização
M. S.	43	Marchante	Alfabetização

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

<sup>5</sup> O Estatuto do Idoso considera as pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. (2003).

Os dados da pesquisa foram coletados durante o período de 2002 a 2005, por meio de gravações em fitas de áudio e depoimentos orais produzidos pelos interlocutores, durante a aula do curso de alfabetização. Além destes recursos, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os alfabetizandos com o objetivo de compreender até onde a alfabetização interferiu ou não na condição de vida do aluno.

Inicialmente, coletamos os depoimentos orais dos alunos, os quais foram tomados seja por telefone, seja em sala de aula, em seguida, gravamos as entrevistas individuais. A transcrição das entrevistas foi realizada em seguida para a devida análise dos dados.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### 2.1 LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E ÉTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA TRAJETÓRIA POUCO SUCEDIDA.

#### 2.1.1 As intenções educacionais sobre EJA implícitas no texto legislativo.

A discussão a seguir aborda as propostas da educação de jovens e adultos (EJA) no texto oficial desde a constituição de 1824 até a constituição de 1998, como também nos textos referentes às Leis de Diretrizes e Bases da Educação nºs 61/71/96, estabelecendo um confronto entre o que se pretende realizar na EJA e o que acontece em suas práticas educativas, sobretudo na vida profissional do aluno dessa modalidade de ensino.

Podemos entender o ensino da EJA a partir das políticas sócio-econômicas implementadas no contexto europeu que sofreu as influências das idéias iluministas estruturantes do “século das luzes”, incluindo as contribuições do filósofo alemão Immanuel Kant (1720-1804), que, baseadas na física newtoniana, preocupavam-se com as funções da razão. Foi o movimento iluminista que incentivou a elaboração de um conhecimento fundamentado no empirismo<sup>6</sup> experimentalista, imprimindo à educação laica um poderoso papel como meio de progresso das nações-estado, o que provocou o enfraquecimento do conhecimento pautado nos princípios clericais da Igreja.

Diante desse contexto, o modelo educacional inspirado nas propostas curriculares contidas no *Ratio Studiorum*<sup>7</sup>, que se compunha do *trivium* e do

---

<sup>6</sup> Movimento representado por John Locke, posição filosófica que toma a experiência como guia e critério de validade de suas afirmações, sobretudo nos campos da teoria do conhecimento e da filosofia da ciência. (MARCONDES 2004: 176-177).

<sup>7</sup> Método de ensino elaborado pelos jesuítas no fim do século XVI, tendo como objetivo propagar a fé católica na Europa e regiões do novo mundo em ocupação. (BORTOLOTTI, O *Ratio Studiorum* e a

*quadrivium*<sup>8</sup> aplicadas ao contexto brasileiro, pelos padres jesuítas, sofreu alterações por não estarem fundamentadas nos princípios educacionais propalados na época, sendo estes, a igualdade e a liberdade a todos. Espalhava-se, no entanto, uma pseudo-igualdade e liberdade que resultava na preparação de uma massa trabalhista para atender aos ideais do mundo industrial.

Leituras feitas dos textos de Baudelot e Establet (1971) afirmam que a historiografia da educação brasileira erguia-se sedimentada em propostas curriculares dualistas<sup>9</sup> que, por um lado, buscavam atender e fortalecer os interesses econômicos da sociedade industrializada, além de preparar o quadro funcional da burocracia estatal e, por outro, a preparação da mão-de-obra para manter a realidade econômica vigente.

Acompanhando este perfilar historiográfico da educação brasileira, lembramos que a Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, enfatizava a seguridade à “Instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (Art. 179, inciso 32), considerando-se cidadãos conforme esta lei, “todos que no Brasil tiverem nascido quer seja ingênuos ou libertos” (Art. 6, inciso 1), Campanhole (1979, p. 655-657). Incontestavelmente o texto legal assume-se por demais democrático, mas contrário às práticas cotidianas de algumas instituições escolares da época, dentre as quais, o Colégio de Artes Mecânicas instalado no Rio Grande do Sul (1857) que mantinha um regimento interno, proibindo matrículas de crianças de cor preta, escravos e pretos adultos, ainda que libertos e livres, fato que se repete no ano de 1864.

Paralelamente à preocupação de “gratuidade da instrução primária” pública, o referido texto abre caminho à iniciativa privada, tornando livre a instrução elementar, tendo por finalidade colaborar na suplementação das deficiências cumulativas do ensino público.

Esta realidade vai se cristalizando anos a fio, impregnando nas páginas da

---

missão no Brasil).

<sup>8</sup> *Trivium* (gramática, lógica e retórica), *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), publicado em 1599, GHIRALDELLI (2000).

<sup>9</sup> SAVIANI (1987:29), teoria da escola dualista elaborada por C. Baudelot e R. Establet (1971), os autores mostram que a escola, aparentemente unitária e unificada, é dividida em duas grandes redes, as quais representam a divisão da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado.

história um descompromisso com a formação educacional de muitos brasileiros, deixando-se um legado antidemocrático, portanto, anti-cidadão. A proposta de gratuidade do ensino primário não alcançava a todos, pois a grande maioria da população permanecia “deitada eternamente em berço des-esplêndido”, enquanto durasse o descaso do governo com a educação<sup>10</sup>. Inscrevia-se, nessa situação, um ritmo descompassado entre as propostas legislativas e a execução dessas propostas na realidade educacional brasileira, tendo em vista as mudanças sócio-econômicas vigentes na época, entre as quais, o declínio da monarquia e a consolidação da burguesia nacional.

Remetendo o olhar para a Constituição de 1881, as propostas educacionais, criaram as instituições do ensino superior e secundário, reconhecendo o dever do estado em desenvolver o saber das letras, artes e ciências, com fins de preparar os membros do futuro quadro político-burocrático da burguesia nacional. As políticas educacionais, então, se voltaram para o ensino secundário, restando um expressivo decréscimo no atendimento ao ensino elementar em todo país, situação que agravava as altas taxas de analfabetismo no final do império, conforme registra Lopes (op.cit. p.54). Num Brasil com uma população de 14 milhões de habitantes, menos de 250 mil alunos estavam matriculados em escolas primárias, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Matrícula em escolas primárias

ANO	POPULAÇÃO	ANALFABETOS	%
1872	10.112.361	8.365.997	83
1890	14.333.915	12.213.256	85

Fonte: LOPES, 1985.

Essa época foi marcada por um legado discriminatório com respaldo legal no art. 70 dessa Constituinte que proibia os direitos eleitorais dos analfabetos, dos religiosos, dos mendigos e de outros. Contexto que massificava a população analfabeta e investia na mão-de-obra para enfrentar os conflitos gerados na transição de uma

---

<sup>10</sup> Grifo paródico de SANTIAGO (2006). Textos parodiados do Hino Nacional Brasileiro, poema de Joaquim Osório Duque Estrada e música de Francisco Manuel da Silva e do soneto de fidelidade de Vinícius de Moraes.

sociedade agrário-exportadora para uma sociedade industrial.

A partir de então, as propostas educacionais tomaram novos rumos na Constituição de 1934, a qual defendia a difusão da “instrução pública em todos os seus graus”, estimulava o exercício das “profissões liberais e técnico-científicas”, assim como a gratuidade do ensino primário oferecido pelas empresas industrial ou agrícola aos filhos dos operários (CAMPANHOLE op.cit. p, 561-562). Em decorrência disso, o art. 150 desta carta constituiu “a ação supletiva para suprir deficiências no sistema educacional”, além de enfatizar o ensino “gratuito e obrigatório, extensivo aos adultos”, sugerindo então, a intenção legalizada de popularizar o ensino, tendo em vista diminuir o quadro do analfabetismo.

Essas Diretrizes são reafirmadas na Constituinte de 1937, inscrita na vigência do Estado Novo no Governo Getulista, a qual decretava a reforma do ensino secundário liderada pelo Ministro da Educação Capanema, tendo este apresentado um currículo voltado para o ensino “pré-vocacional e profissional destinados às classes menos favorecidas”, priorizando, dessa forma o ensino técnico-profissional a serviço da Indústria e do Comércio. Perspectiva que favoreceu a criação do “Sistema S”<sup>11</sup> de aprendizagem profissional representado, nesta época pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e pelo Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, representantes dos setores industrial e comercial, legalizados pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Além desses, atualmente, tem-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola - SENAR, o Serviço Social da Indústria - SESI, o Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes - SENAT, o Serviço Social de Transporte - SEST, seguindo-se o Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa - SEBRAE, o Serviço Social do Comércio - SESC e o Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços - SESCOOP, condicionantes fortalecedores

---

<sup>11</sup> O Sistema S foi criado há 60 anos com o objetivo de promover a formação profissional e assegurar assistência social ao trabalhador. Ele é composto por entidades ligadas aos setores da indústria, comércio, transportes e agricultura. Além destes setores, também foram incorporadas ao Sistema S o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop). O Sistema S é financiado pelas empresas, através de descontos na folha de salários.

<http://www.fiec.org.br/publicacoes/jornalfiec/edicoes/0703/default.asp?URL=15>

da estrutura político-industrial (MANFREDI, 2002, p. 180).

No texto Constituinte de 1946, as aspirações nacionais com relação às diretrizes educacionais garantiam a obrigatoriedade do ensino primário como um direito de todos, além de caracterizar a supletividade diante de quaisquer deficiências e necessidades surgidas no desenvolvimento do sistema educacional. Perspectiva retomada na Constituinte de 1967, cuja educação sedimentava-se nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, delimitando a faixa etária de 7 a 14 anos para o ensino primário da época, ou do ensino fundamental, atualmente.

Entre as Constituintes de 1946 e 1967 surgiram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, de nº 4.024/61 e de nº 5.540/68 que tratavam diretamente da estrutura e do funcionamento da educação brasileira. A lei nº 4.024/61 fixava as diretrizes e bases da educação nacional ampliando os princípios legais quanto aos fins da Educação em termos de liberdade e dos ideais de solidariedade expressos no art. 1º e seus dispositivos, nos quais destacamos a letra “D” que considera legal o “desenvolvimento integral da personalidade humana/.../”, também o direito à educação a todos era assegurado pela instância pública, além da liberdade do ensino, extensionando este direito à rede particular (art.5º). A lei em foco ampliou suas discussões em torno do ensino primário, médio, técnico e superior, níveis convencionais, não havendo, portanto, referência específica à educação de jovens e adultos, apenas implicitamente da educação como direito a todos.

O direito à educação a todos continua na Constituição de 1969, mas com a obrigatoriedade da educação básica na faixa etária de 7 a 14 anos. No art. 177, a *educação de jovens e adultos* aparece como “caráter supletivo” para atender as deficiências locais e assegurar, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar (§ 2º). A partir de uma leitura metaplícita (COLAÇO, 2001, apud FREITAS & GONÇALVES, 2001) do texto no art.178, no parágrafo único, a educação de jovens e adultos estava à mercê da grade curricular industrial e comercial a fim de qualificar seu quadro efetivo de trabalhadores, (SCHUCH, 1986, p.18 e 19). Perspectiva que seguia sendo contemplada na LDB de nº 5.692/71, direcionada ao ensino de 1º e 2º graus, intencionando articular a educação de jovens e adultos com este ensino, pelo disciplinamento mais elaborado sobre as finalidades do ensino supletivo no Cap. IV desta Lei. (SCHUCH, p. 33,34).

As considerações, nesse sentido, voltavam-se para o suprimento da escolarização de “adolescentes e adultos que não tinham concluído na idade própria”, conforme os dispositivos da lei, que propunham atender desde a iniciação do “ensino de ler, escrever e contar” até a formação profissional, cujo curso abrangia as disciplinas do ensino regular, ou seja, o currículo do núcleo comum fixado pelo Conselho Federal de Educação, além das disciplinas profissionalizantes. A referida Lei estipulava, limitadamente, as idades de 18 anos para a conclusão do ensino de 1º grau e, 21 anos, para o término do ensino de 2º grau, através de exames estabelecidos pelo Conselho de Educação. Modalidade de ensino ministrada por meio de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação, desde que estivessem ao alcance de um maior número de alunos. Atualmente essa perspectiva tem se difundido bastante com a Educação à distância.

Há uma preocupação em estimular as mudanças na educação, por parte da esfera governamental subscritas às funções de suprir o tempo perdido, propiciar a aprendizagem direcionando um currículo suplementar, mesmo que fosse com fins de qualificação profissional. Todavia, esse resgate sócio-histórico em relação à educação de jovens e adultos andava concomitantemente com a lentidão da aplicabilidade de suas propostas didático-pedagógicas e dados estatísticos insuficientes em relação à erradicação do analfabetismo individual e social (TFOUNI, 2005).

As intenções legais concernentes à Educação de Jovens e Adultos retratavam uma historicidade de sufrágio em termos de assistência administrativo-pedagógica, pois, se a Lei nº. 5.692/71 buscava estabelecer uma aproximação entre aquela e o ensino de 1º e 2º graus, numa tentativa de caracterizá-la no contexto educacional convencional, a Carta Constituinte de 1988 não tematizava a sua institucionalização. Assim, retoma a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade ‘arbitrariamente convencional’, determinando a universalização desse direito em termos de programas supletivos, de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, incluindo ainda melhoria na qualidade do ensino (Art.208, inciso VII<sup>12</sup>). Se existem a obrigatoriedade e a gratuidade aos que não tiveram acesso na devida faixa etária, o que se diz sobre a seguridade do atendimento ao educando da EJA, explicitamente

---

<sup>12</sup> Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Rideel, 2001, p. 90.

enumerados no inciso VII, deste mesmo artigo? Será que, além do conteúdo didático-pedagógico e profissional, os educandos da EJA não necessitam de transporte, alimentação, assistência à saúde? Estes elementos não são denunciadores de uma política educacional enfraquecida?

No tocante a esta temática, a mesma é reflexiva na LDB de nº. 9.424/96, fruto de inquietações históricas e culturais inscritas nos movimentos das práticas cotidianas de instituições da sociedade pública e privada, mas com intenções pouco significativas. A presente Lei substitui a terminologia “ensino supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos”, assegurando o direito de “acesso, continuidade e gratuidade” na idade, ora “própria”, ora “regular”, mas logo em seguida, no art.38 e inciso I, determina a idade mínima para o ensino fundamental de 15 anos completos e, no inciso II, a idade para a conclusão do ensino médio para os maiores de 18 anos completos.

Mediante o que se vem delineando sobre a EJA nesta Lei, o texto legal pretende recuperar as pessoas não escolarizadas por meio das “oportunidades educacionais apropriadas”, causando nestes termos, uma relação dicotômica entre a modalidade EJA e o sistema do ensino convencional. Paralelamente a esta simulação terminológica de uma aproximação ‘fragmentária’, o texto torna-se mais ousado quando, intenciona uma assistência mais profunda, com relação ao aluno EJA, a de considerar os seus “interesses; condição de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” para que prossigam numa formação profissional. Retomam-se, na referida Lei, as intenções assistencialistas e operacionalizantes em termos de educação EJA, diluídas numa invenção discursiva com fins políticos.

Essa perspectiva é contemplada na Resolução da Câmara de Educação Básica, CNE nº. 1, de 2000, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, que retoma a questão de aproximar os processos formativos do ensino da EJA equivalentes aos ensinos fundamental e médio. Isto sem considerar o perfil característico desta modalidade de ensino, no que concerne a faixa etária, distribuição dos componentes curriculares, as oportunidades face ao direito à Educação, reconhecimento das diferenças individuais, formação inicial e continuada, considerando também os cursos semi-presenciais e à distância. (SOARES, 2002, p.137-152).

Sem dúvida, a EJA, de acordo com a Lei nº. 9.394/96, passa a ser uma modalidade de ensino contendo as mesmas etapas e propostas curriculares do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria e, como tal, deveria receber o devido tratamento. Apesar das tímidas conquistas, o Brasil ainda exibe um grande número de pessoas analfabetas, pois segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) existiam 15.560,260 pessoas analfabetas, na faixa etária de 15 anos, no ano de 1996 (SOARES, 2002, p. 31).

A assistência conseqüente à EJA, diante da situação sócio-econômica no contexto brasileiro, não deve limitar-se a uma função de reparar um assalto histórico, a um direito ontológico inerente a todo ser humano, mas qualificá-lo para o mundo do trabalho e incentivá-lo a ser um leitor/escritor das múltiplas linguagens que circulam na sociedade atual, quer dizer, inseri-lo em práticas sociais de letramento.

## **2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ENTRE A LEGALIDADE E A REALIDADE.**

Embora a ênfase histórica da legislação brasileira com relação à EJA tenha ocorrido timidamente reforçando o descompromisso com as ações de erradicação do analfabetismo, os movimentos sociais nas lutas reivindicatórias foram-se mostrando expressivamente no contexto do De Certeau (1994) chamou de “invenções do cotidiano”. Situação que pressiona os governos a criar programas de caráter emergencial, porque não dizer, superficiais e aligeirados, face ao problema do analfabetismo nas esferas públicas e privadas.

Antes da década de 30, no século XX, não havia ainda se consolidado as políticas e propostas curriculares mais definidas com relação à profissionalização aos jovens e adultos, mas os próprios jesuítas já tinham instruído os “adolescentes e adultos nos ofícios de tecelão, ferreiro, pedreiro, alpargateiro e sapateiro”, atendendo as aspirações individuais e governamentais, pois a prática dessas profissões não exigia saberes mais elaborados (LOPES, op.cit. p. 53). Ênfase ratificada no discurso do Senador Oliveira Junqueira (1879), o qual afirmava que o programa curricular

destinado a este nível de pessoas não necessitava incluir disciplinas ou “certas matérias” para o menino pobre, pois o mesmo só deveria ter “noções simples” do saber.

As disposições legais, inscritas no ano 1879 na intenção do legislador João Alfredo, propunham o ensino obrigatório para pessoas de 14 a 18 anos em escolas para adultos, outorgando abertura de classes noturnas que podiam ser instaladas em órgãos públicos e privados. A proposta de oferecer escolas destinadas a atender adultos ainda está por se concretizar. Nesta época, alguns governos estaduais propunham atender esta modalidade de ensino, como as províncias do Amazonas, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Paraná e Rio Grande do Sul. (BEISIEGEL, apud LOPES, op.cit.). Outro legislador empenhado nesta perspectiva foi Leôncio de Carvalho, que liderou uma campanha de educação de adultos com remuneração para os professores, pois em 1879, 80% da população brasileira eram analfabetos, gerando entre os intelectuais brasileiros um sentimento de vergonha nacional, diante da política internacional de educação, conforme salienta Galvão et ali. (apud ALBUQUERQUE, 2004, p. 37).

As propostas curriculares para o público adulto apresentavam disciplinas de cunho operacional com aplicação industrial como o ensino de desenho industrial, proposto por Rui Barbosa, um dos intelectuais ativistas do quadro governista no Novo Estado. Outras propostas foram se delineando em torno do processo de alfabetização em massa, pois o quadro educacional mostrava-se fragmentário em relação aos níveis que compunham o sistema de educação, existindo, portanto, a educação das elites, a educação popular infantil, compreendida como a educação elementar designada nas constituintes e a educação popular de jovens e adultos, esta última questionada e tratada de forma separada das demais. Neste contexto, a evolução das campanhas ganha prioridade com o Prof. Lourenço Filho (1947/1954) implantando programa curricular que, numa primeira etapa previa a alfabetização no período de três (3) meses e, noutra etapa, previa “a ação em profundidade” (MASAGÃO, 1997) direcionada à capacitação profissional do jovem e do adulto. A campanha foi realizada ampliando a infra-estrutura, no sentido de aumentar o espaço físico da atuação da EJA, além de produzir materiais didáticos pedagógicos como cartilhas, livros de leitura, folhetos sobre noção de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos

(GALVÃO, op.cit. 2004.). Com Lourenço Filho inicia-se uma preocupação no sentido de diferenciar os processos de educação de adultos, dos processos de educação infantil, especialmente a partir da distinção quanto ao amadurecimento psicológico do adulto e da criança.

As campanhas inspiravam-se em princípios de produtividade e rentabilidade, pois demarcavam o período do “processo” de alfabetização em três meses, seguindo-se o estudo primário (hoje, ensino fundamental) em sete meses e, posteriormente, o adulto estava livre para a capacitação profissional, e o desenvolvimento comunitário, uma espécie de participação social, ainda que muitíssimo limitada e anti-cidadã, isto porque, atribuía-se a essa grande massa analfabeta, a improdutividade da economia brasileira frente ao cenário do mundo industrializado.

Esse problema vai se acumulando e atravessa a década de 50 do século XX, época do governo Juscelino, período marcado por duras críticas da sociedade, tanto pela indiferença governamental que restringiu as metas educacionais na formação técnico-profissional, como também as tímidas campanhas de alfabetização de adultos, devido às deficiências administrativo-financeiras e as propostas de orientação pedagógica.

Esse declínio chega ao ápice em 1958, quando a Assembléia Constituinte reascende as discussões em torno da problemática em foco, e realiza o II Congresso Nacional de Educação de adultos na cidade do Rio de Janeiro (o 1º ocorreu em 1947, no mesmo local), no qual, os dirigentes governistas assumem publicamente a ineficiência dos programas de alfabetização projetando novas diretrizes em torno de maior participação financeira e orientação pedagógica, propostas contidas na 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

Entre o período de 1961 a 1964, as mobilizações com esta finalidade intensificaram-se e transcorreram normalmente, apesar da lentidão e poucos resultados qualitativos, devido à sua complexidade (LOPES, op.cit.). Logo então surgiram críticas ferrenhas às limitações desses programas e denúncias severas com relação à taxa de analfabetismo, pelo fato dos mesmos serem aplicados superficialmente dentro de um curto período de tempo, (três meses), sem falar na ineficácia do método adotado, o que não atendia o grande contingente de pessoas analfabetas, além da sua

inadequação às diferenças sócio-culturais brasileiras.

Todas essas críticas convergiram para um novo paradigma pedagógico inspirado nas idéias do educador Paulo Freire, difundido em Recife, em 1960, com o Movimento de Cultura Popular (MCP). Período marcado pelas manifestações populares surgidas do interior da sociedade civil com fins de alterar a situação sócio-econômica e pública da sociedade brasileira, visto que 50% da população estavam excluídos da vida política nacional e de suas perspectivas de ascensão social.

Os programas educativos elaborados a partir das idéias de Freire (1987) consideravam prioritariamente o conhecimento de mundo desses educandos, narrados em seus discursos e experiências, os quais eram questionados em forma de temas geradores, a fim de desencadear uma leitura problematizadora dessa realidade, para superá-la concomitantemente com o processo de alfabetização. Nesse período de efervescência populista no combate ao analfabetismo numa perspectiva educacional libertadora, Freire, segundo Lopes (op.cit.p.59), foi designado para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), planejado pelo ministério da Educação (MEC). Intenção que foi interrompida com o golpe Militar de 31 de março de 1964, quando muitos desses movimentos foram extintos e seus participantes, perseguidos e exilados, inclusive o próprio Freire que estava exilado no Chile e na África. Anos mais tarde, com a proposta de anistia “ampla, irrestrita e real” no governo Médici, o educador retornou ao Brasil, assim como tantos outros.

No período militar, as discussões em torno do analfabetismo são retomadas no governo Costa e Silva, em 1967, no qual foi instalado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, surgindo também a Cruzada ABC - ação básica crítica, liderada por cristãos protestantes. A proposta curricular e pedagógica contida no programa do MOBRAL apresentava características teórico-metodológicas aparentemente similares aos pressupostos freireanos, mas com aplicabilidade semelhante aos programas anteriores, os quais visavam a quantidade dos resultados, além de serem extensivos a todos igualmente.

Durante o percurso da ditadura militar, no período de 1964 a 1985, os programas destinavam alcançar a alfabetização funcional e a semi-profissionalização dos adultos, não somente com o objetivo de erradicar o analfabetismo, mas de introduzir essa

clientela na indústria, cujas propostas foram ventiladas nas LDB de 1961 e 1971, como foi visto anteriormente.

As propostas curriculares para atender essa realidade de ensino envolviam a iniciação da leitura, da escrita, da matemática (contar) e da formação profissional para jovens e adultos.

Com o fim do regime militar e a instauração de uma Nova República, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar em 1985, que tinha por objetivo atuar nas esferas administrativo-pedagógicas junto às instituições credenciadas para desenvolver o ensino de jovens e adultos nas secretarias de Estados e Municípios e entidades dos movimentos populares e sociais. Perspectiva que começou a ser influenciada por novas abordagens científicas sobre o aprendizado da leitura e da escrita baseadas na lingüística e na psicologia.

Ainda no contexto da Nova República, as campanhas em prol do processo de alfabetização de jovens e adultos foram ampliadas e organizadas noutros espaços da sociedade civil, como universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais, delineando uma pluralidade de práticas pedagógicas e metodológicas no ensino da EJA. Na esfera de alianças com o governo, surge o Movimento de Alfabetização – MOVA - 1995, ratificando esta perspectiva de articular o poder público e as iniciativas da sociedade civil. Por isso, o governo Collor (1990 - 1992) lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos num período de cinco anos.

Ao lançar o PNAC, o então Presidente cria uma comissão de Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, composta de diversas organizações e “pessoas experientes” em programas de alfabetização para difundi-lo em todo âmbito nacional, por meio de comissões municipal, estadual e nacional, além de considerar diversos setores das esferas pública e privada. Campanhas e programas que se mostraram ineficazes, pois o quadro de analfabetismo registrava uma população de quase 20 milhões de pessoas que desconheciam e não dominavam o código lingüístico e 30 milhões de pessoas consideradas analfabetos funcionais. (GALVÃO et ali, op.cit, p. 49).

No governo Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2002) surgiu o Programa de Alfabetização Solidária, contendo propostas que garantiam a formação continuada (alfabetização, escolarização básica, complementação e profissionalização), valorização dos profissionais da EJA (condição de trabalho, formação continuada e remuneração), continuação de fóruns para acompanhar, investigar e avaliar a aplicabilidade das propostas administrativas e educativas. A ineficiência desta bandeira política do governo é percebida a meio palmo, pois uma das propostas pedagógicas era capacitar o educador de jovens e adultos em um mês e o tempo de aquisição da alfabetização pelo educando era de cinco (5) meses com apenas três (3) aulas semanais. Propostas inspiradas nos princípios de quantidade, firmadas em objetivos operacionalizantes com fins industriais.

Atualmente, divulga-se no governo Lula (2002 - 2006) o Programa Brasil Alfabetizado, dimensionado a partir dos modelos anteriores, pois muito do que pensamos e fazemos hoje trazem as marcas da história no sentido da reprodução ou do continuísmo. Especialmente neste caso, porque a educação de jovens e adultos é um instrumento que está a serviço dos fins político-ideológicos para sedimentar as estruturas das classes vigentes. Isto porque, o analfabetismo é uma realidade, enquanto que as políticas públicas do governo em relação à EJA é uma “invenção”<sup>13</sup>, porque parte de uma construção discursivo-enunciativa no contexto sócio-histórico brasileiro.

A este respeito, Paiva (1987, p. 299) afirma que

“A mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, fora ou dentro da ordem vigente”.

Após a breve discussão historiografada da EJA, observamos que existe um sufrágio no texto legislativo, tanto na educação convencional como na modalidade da EJA, no que concerne à implantação de práticas educacionais viáveis na esfera educacional brasileira.

---

<sup>13</sup> Invenção – ALBUQUERQUE JÚNIOR- o autor fala da construção da identidade através dos discursos construídos histórico e culturalmente.

Tentando aprofundar a discussão sobre a educação de adultos, abordaremos o tema seguinte que objetiva relacionar a proposta de educação problematizadora com o processo de alfabetização de adultos, tomando como referência algumas noções básicas presentes no pensamento de Paulo Freire.

Pretendemos, inicialmente, abordar a Educação Popular, numa perspectiva ética e autônoma, enfocando especialmente seus objetivos e suas concepções. Em seguida, relacionar a alfabetização de adultos a uma educação dialógica problematizadora.

### **2.3. EDUCAÇÃO POPULAR, ÉTICA E AUTONOMIA.**

“Educação Popular é aquela que é produzida pelas classes populares, ou produzida para/com elas, em função de seus interesses de classe”.  
(WANDERLEY, 1984).

A Educação Popular tem por objetivo desenvolver os segmentos populacionais menos favorecidos da sociedade, ou seja, é uma proposta educativa que possibilita tratar homens e mulheres como sujeitos de uma vida digna e de uma cidadania responsável, capazes de construir coletivamente sua própria história. Portanto, para os educadores, trata-se de uma prática educativa orientada a desenvolver a capacidade de ler a realidade, dizer a própria palavra e escrever a história da libertação pessoal e comunitária. Ela surge da vida do próprio povo e de sua capacidade de luta e resistência. É uma proposta ética, política e pedagógica de transformação social. Segundo Jezine (2002, p. 157), a educação popular “vem exatamente da necessidade de se ter uma educação voltada para os interesses das classes populares, no sentido de se discutir a realidade social circundante sem a capa ideológica dos valores e concepções burguesas”.

É importante ressaltar que em vários períodos históricos, a Educação Popular recebeu significações diferenciadas, trazendo consigo denominações, tais como: educação de adultos, educação extra-escolar, educação permanente, entre outras (JEZINE op.cit.). No entanto, para efeito de nossa análise, destacaremos a concepção

de Educação de Adultos a partir da abordagem freireana, ou seja, conscientizadora e dialógico-problematizadora, por entendermos que a educação de adultos identifica-se com a Educação Popular, por privilegiar os valores, as experiências e as expressões culturais do próprio povo. Um caminho educacional que busca compreender o adulto desde todos os componentes humanos, enfim, é um conceito de educação.

A Educação Popular, na perspectiva considerada, surgiu na América Latina como uma alternativa político-pedagógica aos projetos educativos estatais que não expressavam os interesses populares. É possível afirmar que no Brasil o seu maior expoente foi o educador Paulo Freire, por disseminar uma concepção libertadora de educação.

Gadotti (2000) nos lembra que o paradigma de Educação Popular, inspirado na concepção de educação freireana surgida na década de 60, do século XX, encontrou na idéia de conscientização, sua categoria fundamental. Para ele, tanto a prática, como a reflexão sobre ela, leva o povo à organização. Nesse sentido, não é suficiente estar consciente, é necessário organizar-se para poder transformar a realidade.

Nessa perspectiva, as práticas de Educação Popular se constituem em mecanismos de democratização, onde se refletem valores de solidariedade e reciprocidade. Seu ponto de partida foi a necessidade de contar com um cidadão comprometido com uma mudança profunda de mentalidade e de valores com respeito à sua vida. Seu objetivo central continua sendo o de promover a compreensão dos direitos e responsabilidades do cidadão em relação ao meio em que se encontra inserido, sendo capaz de mobilizar ações que modifiquem a sua qualidade de vida.

Dessa forma, a Educação Popular apresenta-se como um componente estratégico do processo de construção da democracia. A partir dessa educação, o cidadão pode recuperar o controle de sua vida cotidiana, pois a noção de aprender através do conhecimento de sua realidade e a noção de ensinar tomando como referência, palavras e temas geradores, pode possibilitar uma cidadania ativa não apenas nos direitos sociais, políticos e culturais, mas também nos econômicos.

Para Gonçalves (2002, p. 117), a Educação Popular “está voltada para ajudar a explicitar e aproximar os saberes e interesses das pessoas comuns e dos oprimidos

em torno de demandas e objetivos político-educativos”. Por essa razão, ela apresenta um conteúdo ético, que se constitui na própria essência da educação. Nesse sentido, a Educação Popular cria “condições para que o educando se perceba na prática como sujeito capaz de aprender. Educar é criar condições para que cada um se erga como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva. Chegar ao saber é fazer-se sujeito da produção de sua inteligência do mundo”(FREIRE, 1977, p 140-141 apud GONÇALVES, 2002, p.118).

Para Freire (1998), não é possível pensar a educação longe da ética nem fora dela, pois estar fora da ética representa uma transgressão à natureza humana. Portanto, uma pedagogia fundada na ética e no respeito à dignidade e na autonomia do educando são componentes essenciais num processo democrático.

#### **2.4. EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL**

A denominação “Educação de Adultos” no Brasil é relativamente recente, embora saibamos que, desde o Brasil Colônia, essa educação já era mencionada e, por vezes, praticada, principalmente no que diz respeito ao ensino religioso (CUNHA, 1999). Os jesuítas, através do ensino ministrado às crianças, buscavam também atingir seus pais, pois pretendiam através da alfabetização, catequizar diretamente os indígenas adultos com a intenção de evangelizá-los e impregnar em suas mentes a cultura do colonizador. No entanto, passada essa fase inicial de colonização, a educação dos indígenas adultos foi perdendo seu sentido, pois as atividades econômicas coloniais não exigiam a criação de escolas para a população adulta composta de portugueses e suas famílias e nem para os escravos, pois eles não precisavam dominar as técnicas de leitura e escrita para cumprirem as tarefas que eram exigidas pela sociedade colonial. (PAIVA, 1987, p.165). As escolas surgem no período imperial em face das novas condições da economia.

A partir do desenvolvimento industrial, a educação de adultos começou a ser vista no âmbito nacional sob diferentes pontos de vista, dentre eles podemos citar: i) como forma de domínio da língua falada e escrita necessário às diversas técnicas de

produção; ii) como instrumento de ascensão social; iii) como meio de progresso do país.

Neste contexto de industrialização, o adulto analfabeto costumava ser identificado como um ser inapto e marginal psicológica e socialmente, sendo visto, na maioria das vezes, como incapaz de raciocinar e ineficiente no campo da produção industrial. Dessa forma, se justificava a sua condição de explorado no mundo do trabalho. Diferentemente da perspectiva anteriormente citada, em que trabalho significava castigo, tortura, hoje, ele é visto como algo positivo, como meio de sobrevivência, pois precisamos trabalhar para vivermos.

Ao abordar esse assunto, Nunes (2003) considera que, nesse período de ascensão industrial, a escola era muito inadequada à educação popular, por incorporar em sua prática educativa a lógica da fábrica, ensinando um conteúdo sem significado, onde todos tinham que aprender ao mesmo tempo.

Mas, é somente “a partir da revolução de 30 do século XX, que encontramos, no Brasil, movimentos em prol da educação de adultos com alguma significação. No início da Segunda República, a ação dos ‘profissionais da educação’ propiciou o desvinculamento das estatísticas relativas ao ensino supletivo daquelas referentes ao ensino elementar comum através do Conselho Estatístico de 1931” (PAIVA, 1987, p. 165).

Nos anos 40, ela era concebida como uma extensão da escola formal, nos anos 50, ela era entendida como educação de base e no final dessa década algumas correntes pedagógicas entendiam a educação de adultos como educação libertadora (conscientização) e outras a viam como funcional (profissional), isto é, o treinamento da mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. Nos anos 70, essas duas correntes continuam, a primeira como educação não-formal, e a segunda como suplência da educação formal (GADOTTI, 2000, p. 273).

Atualmente, após várias mudanças e transformações pelas quais passou a educação de adultos ao longo dos anos, seja ao nível de regulamentação social ou ao nível de propostas metodológicas para sua aplicação social, ela se destina aos

indivíduos que não foram contemplados com a educação regular durante o período infantil. Neste sentido, essa modalidade de educação se coloca com a finalidade básica de suprir a carência escolar daquelas pessoas que foram excluídas do processo formal de escolaridade, propiciando-lhes o acesso ao conhecimento.

Neste quadro de analfabetismo, encontram-se geralmente as populações carentes economicamente que, por consequência, não tiveram acesso à instrução necessária à sua participação efetiva na vida social. A valorização dessa educação passa, portanto, pelo reconhecimento da necessidade de rechaçar os modelos mecanicistas e de se criar processos de ensino capazes de situar a educação a partir de ideais democráticos.

Diante da realidade do analfabetismo no Brasil, os educadores não podem perder de vista que a construção de mecanismos de participação não tem idade e que é no aprender a aprender, que o educador e o educando mudam suas mentalidades, construindo formas de apreensão da realidade, a partir dos elementos do seu cotidiano, através de um processo de alfabetização contínuo e permanente.

A partir de uma visão sócio-histórica, o educador deve almejar que os educandos compreendam a importância da língua no seu contexto sócio-cultural, identificando a função social da leitura e da escrita, pois nem sempre saber ler e escrever garante ao indivíduo autonomia e participação na vida social. É necessário perceber a articulação entre a educação e a realidade dos alunos, na medida em que se incentiva o pensamento crítico perante o mundo atual e se aproveita o potencial lingüístico prévio do educando na aprendizagem.

Nesta perspectiva, o conceito de alfabetização não deve se restringir ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem sob seu aspecto material (fonêmico e grafêmico), ou seja, não consiste apenas na aquisição individual das habilidades requeridas para a leitura e escrita, mas deve transpor o âmbito do puramente formal e enveredar pelos caminhos de uma abordagem problematizadora e dialógica.

A este respeito, Landsman (1993, apud POSSAS, 1999) determina três concepções que se complementam considerando a alfabetização como uma atividade

que vai além do saber ler e escrever. Em primeiro lugar, esta autora diz que ser alfabetizado é desempenhar um conjunto de atividades associadas ao uso prático. Em seguida, nos apresenta a concepção que vê na utilização da escrita também uma aquisição de poder político e econômico. Por fim, o terceiro modo de ver este processo é entender que o essencial para ser alfabetizado é ter adquirido as formas de expressão contidas nos livros e apreciar o seu valor estético.

Em consonância com esse pensamento, a visão problematizadora de Freire (1989) considera que o ensino da língua exige uma formação ética ao lado sempre da estética, pois possibilita ao educando ser capaz de comparar, valorar, intervir, escolher e de decidir, distanciando a experiência educativa de um puro treinamento mecanicista e memorístico.

O processo de alfabetização é mais autêntico à medida que se desenvolve o ímpeto ontológico de reflexão e criação, pois, na medida em que os homens, dentro do seu contexto social, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela própria atividade criadora (op.cit.1989, p. 33).

Complementando esse raciocínio, podemos mencionar Kramer (1986:19) que expressa sua concepção de alfabetização como *“processos dinâmicos que convergem para a construção de um objeto de conhecimento, concretizando-se em um produto que é exatamente a leitura e a escrita”*. A partir desse conceito esta autora ressalta que o domínio efetivo da leitura e da escrita exige a compreensão de que a linguagem escrita tem um aspecto simbólico, no entanto, é necessário haver também aquisição dos mecanismos básicos do código lingüístico, do contrário não se lê e não se escreve. É preciso, desse modo, vincular a metodologia aplicada a um contexto, evitando que os educandos repitam exercícios indefinidamente sem compreender quais os significados da leitura e da escrita e que funções estas modalidades têm socialmente.

Discorrendo sobre a alfabetização, Tfouni (1995, p. 14-15) nos indica que existem duas formas de entender a alfabetização: a primeira consiste em percebê-la como um processo de aquisição individual requerido para a leitura e escrita; a segunda, como *“um processo de representação de objetos diversos de naturezas*

*diferentes*". A partir dessas duas perspectivas, a autora argumenta que existe um equívoco no primeiro enfoque, pois quando este se refere à idéia de alfabetização como processo finito, descrito sob a forma de objetivos instrucionais, irreleva o fato de que ela é um processo.

Acerca desta temática, a abordagem de Ferreiro (1987 apud TFOUNI, 1995, p. 18-19) fornece elementos fecundos para uma prática de alfabetização, pois ao identificar a alfabetização como "*um processo de objetos diversos de natureza diferentes*", ressalta que esse objeto (a escrita) não deve ser tomado como "*um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, mas sim como um sistema de representação que evolui historicamente*". Portanto, não se deve privilegiar apenas a codificação e a decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, é necessário que se leve em consideração o processo de simbolização, enfatizando-se os aspectos construtivos das produções das pessoas que estão sendo alfabetizadas, que possuem outras capacidades além da compreensão da materialidade do código lingüístico.

Essas concepções de alfabetização nos remetem ao pensamento freireano, o qual se refere ao processo de elaboração do conhecimento, o qual só é possível mediante a análise do contexto sócio-cultural em que alfabetizadores e alfabetizados encontram-se inseridos, a partir de suas experiências. Entende-se que a busca de novas práticas pedagógicas para a alfabetização de adultos que seguem essa orientação, requer a descoberta do universo vocabular, através de encontros informais com os educandos, "convivendo com eles, sentindo suas preocupações e captando os elementos de sua cultura" (1989, p. 39). Esse procedimento possibilita levantar as palavras e temas geradores, selecionados em função da riqueza silábica, do valor fonético e do significado social.

Em seguida, os temas levantados serão codificados, decodificados e contextualizados, substituindo a visão de senso-comum por uma visão crítica. Esse processo permitirá a descoberta de novos temas geradores. Ao mesmo tempo, são problematizadas as situações existenciais dos educandos. Neste momento, alfabetizadores e alfabetizados descobrem juntos os limites e as possibilidades dessas situações, porque são estimuladas indagações, tais como: Onde? Como? Por quê? Para quê? Para quem? entre outras (FREIRE, 1989, p. 39-40).

Como sabemos, o método freireano apresenta três etapas peculiares: a *investigação*, a *tematização* e a *problematização*. A investigação diz respeito àquela fase em que cabe ao alfabetizador delimitar, a princípio, o grupo social que será alfabetizado, em seguida, se infiltrar nesse grupo, no sentido de observar as palavras comuns entre eles, ou seja, as palavras e temas “geradores”, que particularizam a comunidade em evidência. A partir, dessas informações, inicia-se a tematização, isto é, codifica-se e decodifica-se aqueles temas que foram escolhidos na fase anterior, contextualizando-os, com o intuito de possibilitar ao alfabetizando uma percepção crítica de sua realidade. Com isso, surgem, então, novos temas, que também serão aludidos pelos alfabetizadores. Por fim, através da problematização desses temas, desenvolve-se nos alunos a consciência em relação ao papel social que eles ocupam na sociedade e, sobretudo concernente à possível superação, através do código lingüístico, de sua realidade opressiva.

Em Freire já podemos observar o prelúdio da perspectiva que orienta o ponto de vista sócio-interacionista, para o qual a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que, a sociedade é dinâmica. Assim, a abordagem de Vygotsky (1988, apud REGO,1997) fornece subsídios para a compreensão da concepção do processo de alfabetização enquanto construção da consciência crítica. O autor enfoca que a escrita/linguagem adquire papel essencial no processo de construção do saber afirmando que não é somente através da aquisição da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca, mas que o aprendizado da linguagem escrita representa um salto no desenvolvimento da pessoa. Dessa forma, o domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento, propiciando diferentes formas de organizar a ação, e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio cultural. Nesse sentido, o analfabetismo se caracteriza como um problema sócio-cultural, já que determina antes de tudo uma condição de identidade cultural e social para o indivíduo que é “taxado” de analfabeto.

Em consonância com os pensamentos dos autores acima citados, poderíamos ainda correlacionar estas postulações ao papel da intervenção pedagógica que é de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem. A partir do momento em que o aprendiz impulsiona o desenvolvimento, o professor assume papel essencial

na construção da identidade social dos indivíduos que vivem em comunidades letradas, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Neste sentido, o educador deve dirigir o ensino para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como “motor” para novas conquistas. Vygotsky, (1988, apud OLIVEIRA, 1998, p. 62) afirma que “*o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento*”, ou seja, como o educando não tem condições de percorrer sozinho o caminho do aprendizado, a intervenção do professor é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo no sentido de se valorizar o aspecto cultural e as relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento do ser humano.

Sem deixar de lado uma bagagem que os estudantes já apresentam, o desafio é trazer-lhes novas informações, de modo a ajudá-los a re-significar seus conhecimentos e a atingir a esperada autonomia ao lidarem com o sistema de representação de nossa língua.

No que diz respeito à direção seguida pelo alfabetizador em inserir seus alunos numa sociedade letrada, temos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas intrínsecas uma à outra, pois, segundo Soares (1999, p. 47), *o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado*, pois não basta apenas aprender a ler e a escrever, mas incorporar leitura e escrita às práticas sociais.

A nosso ver, pensar o processo de alfabetização como uma ferramenta de libertação faz com que nossos alfabetizandos (sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos) observem a realidade criticamente. Defendendo-se, portanto, das possíveis opressões que o sistema capitalista traz à cena. Com isso, não é de todo descabido, então, afirmarmos que, quanto mais consciência uma pessoa tem em relação à sua realidade, mais condições ela terá para encarar a “árdua” situação sócio-econômica do país, particularmente do Brasil, pondo em prática as habilidades que a aquisição da escrita aliada ao letramento lhe proporciona.

## 2.5. EDUCAÇÃO DIALÓGICA PROBLEMATIZADORA

O desafio de se construir uma nova forma de educação e desenvolvimento é criar novas maneiras de ser e estar nesse mundo. Para isso, é necessário superar os valores que estão na gênese e no crescimento da sociedade ocidental, adquirindo uma percepção integral do mundo, a partir de uma eticidade que sugere a lógica capitalista (GUTIÉRREZ & PRADO, 1999, p. 34).

Freire (1999, p.144), ao abordar essa questão, enfoca que “o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano”. O autor enfoca que o progresso científico e tecnológico que não responde aos interesses humanos, às necessidades de sua existência, perde sua significação. Neste sentido, afirmava jamais abandonar a preocupação primeira que sempre o acompanhou, desde o começo de sua experiência educativa: a preocupação com a natureza humana. Para ele, a primeira característica dessa relação é a possibilidade de refletir sobre a realidade. Portanto, indicava que a educação é mais autêntica quanto mais desenvolve o ímpeto ontológico de reflexão e criação, pois na medida em que os homens, dentro do seu contexto social vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela própria atividade criadora (p.33).

No sentido de defender a sua postura metodológica problematizadora, Freire caracteriza a educação “herbatiana” (memorística) e ‘shulteana (tecnicista) como “bancárias<sup>14</sup>”.

Na concepção problematizadora, o processo de alfabetização é acompanhado de “novas relações”, portanto, não cabem nessa proposta as “relações

---

<sup>14</sup> “Na concepção bancária, o educador é o que sabe e os educandos os que nada sabem; o educador é o que pensa e os educandos os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela... A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); “o saber” é uma doação, dos que se julgam sábios, aos que nada sabem(...) Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora (método da problematização) funda-se justamente na relação dialógica entre educador e educando: ambos aprendem juntos (FREIRE apud GADOTTI, 1989).

preestabelecidas”, todas são possíveis e inéditas, nenhuma é excluída ou selecionada *a priori*, mas a partir de múltiplas e heterogêneas variáveis que intervêm no viver cotidiano, Nessa perspectiva, a aprendizagem constitui um estado de ânimo que leva aquele que aprende a constituir um sujeito consciente do processo. Essa atitude tem como finalidade desenvolver as potencialidades humanas. O desenvolvimento das capacidades implica que o alfabetizador promove uma aprendizagem com sentido voltado a um processo de autonomia dos alfabetizados.

A aprendizagem baseada no método dialógico-problematizador propicia o desenvolvimento da capacidade de imaginar, inventar, criar e recriar, pois consiste no respeito aos alfabetizados, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. Esse posicionamento corresponde ao que Kleiman (1995), Soares (1999), Tfouni (1995) e outros, classificam como letramento, tendo em vista que o letramento é defendido como uma prática social de leitura e de escrita atuando tanto no aspecto profissional como lúdico e familiar dos indivíduos, e se Freire defende isto, logo, ele propõe um trabalho de aprendizagem de língua na perspectiva do letramento.

Nesta ótica, o diálogo e a interdisciplinaridade podem contribuir na abertura para outros olhares e na ampliação de novos horizontes. Assim, o diálogo estabelecido com a comunidade, através do levantamento das palavras e temas geradores possibilita a abertura de espaço para a colocação de posições distintas, respeitando as diferentes realidades dos educandos, a partir da ética da “solidariedade humana”.

### **3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

#### **3.1 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR ADULTOS E IDOSOS.**

Neste capítulo analisaremos os dados de nossa pesquisa, refletindo sobre os resultados obtidos a partir de sua coleta. Dados coletados, conforme dissemos anteriormente, no período de 2002 a 2005, na turma do Projeto “A alfabetização de adultos e pessoas na terceira idade: novos horizontes”,

Os estudos mais recentes que tratam da educação de jovens e adultos têm se empenhado em entendê-la num processo de alfabetização amplo; não pretendendo limitar-lhes ao simples ato de ler e escrever os seus nomes ou, mesmo escrever um simples bilhete. Os estudos sobre alfabetização encontrados em Paulo Freire; Ferreiro & Teberosky; Soares; Kleiman e outros revelam que esta concepção foi se ampliando para atender uma sociedade, cada vez mais letrada no que concerne ao desenvolvimento científico-tecnológico, exigindo do homem práticas de leitura/escrita (TFOUNI, 2005) não apenas em nível individual, mas no âmbito social (BAKHTIN, 1992).

O processo de alfabetização inscrita na dimensão individual direciona as práticas da leitura e da escrita para textos que circulam na escola, que por sua vez, são sedimentados nos modelos de manuais didáticos ou mesmo cartilhados. Nesses termos, temos pessoas alfabetizadas numa visão estruturalista da língua voltada para o ensino da leitura/escrita estritamente escolarizada, alheios às práticas sociais do uso da leitura e escrita. Ao passo que o processo de alfabetização social estruturado no modelo de letramento sócio-cultural proporciona ao indivíduo o conhecimento das diferentes práticas, estilos e finalidades da leitura, da fala e da escrita, aplicáveis à vida cotidiana. Procedimento que focaliza os aspectos sócio-históricos do ensino da língua, o qual pressupõe uma compreensão responsiva ativa, por parte do indivíduo, mediante mudanças sócio-discursivas que ocorrem numa sociedade letrada (SANTIAGO et ali, 2006).

Constatamos, através dos depoimentos, que a melhoria na qualidade de vida dos educandos tem significativa importância para eles. Destacaremos a seguir, alguns fatores relacionados a este anseio coletivo.

### **3.2 MELHORIA NA QUALIDADE DE VIDA**

Ao analisarmos as entrevistas e/ou os depoimentos dos (as) alfabetizando(s), observamos que existe um divisor de água na vida destes, antes e depois da alfabetização, apresentando uma visível mudança de vida, tanto na esfera pessoal, familiar e profissional e/ou ocupacional.

Na esfera pessoal encontramos o desejo de todos os entrevistados em estar inserido profissional e socialmente neste mundo letrado, com o intuito de ser visto e aceito pela sociedade como um cidadão que passou a enxergar o mundo de forma diferente, confirmando, assim, que o aprendizado da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento, traz mudanças significativas para a sua vida.

Na relação familiar observamos que os alfabetizando(s) pretendem, através da aquisição da leitura e da escrita, melhorar a relação com o outro, visto que, alegam saber falar e compreender melhor o outro, após a alfabetização.

Na dimensão profissional e/ou ocupacional percebemos um anseio em melhorar de vida, vimos que todos os sete (07) entrevistados se reportam à qualidade de vida. Sabe-se que muitos jovens e adultos empregados e desempregados ou empregados, em ocupações precárias, temporariamente, buscam na EJA um espaço para se capacitarem para enfrentar o mercado de trabalho, no atual contexto sócio-econômico.

Percebe-se hoje um momento de revitalização de projetos e propostas da EJA para esse fim, incluindo a participação de movimentos sociais; organizações da sociedade civil em órgãos governamentais (escolas; universidades...) e não-governamentais. Tais movimentos pretendem universalizar o ensino da EJA e socializar histórias de vida profissional dos seus alunos de uma forma pública e coletiva, como se esse contexto se tornasse uma sala de aula universal.

O desenvolvimento do potencial humano pré-existe à capacidade de qualificação; de re-qualificação e de descobertas de novos campos de atuação e a realização dessas capacidades não acontecem em universo fechado e acabado; numa mesma época e lugar, mas indica que indivíduos de todas as idades e épocas, podem aperfeiçoar habilidades e competências necessárias a uma profissão. A aquisição dessas competências, também não é um ato único, mas adquire um caráter desenvolvimentista de formação continuada (LISBOA & SOARES, 2000), implicando maturidade vocacional que acontece ao longo da vida.

Isso pelo fato do tempo histórico atual levar a enfrentar e viver intensamente as grandes mudanças científico-tecnológicas que impõem aprendizagens diversas e afetam o comportamento social de adultos e idosos em suas ações imediatas no cotidiano, como educação, saúde, transporte, alimentação, moradia, meios de consumo, trabalho e outros.

Essas discussões revelam uma necessidade de um maior engajamento das políticas públicas em sistematizar propostas curriculares direcionadas à formação e qualificação profissional na educação de adultos e idosos. Para isso, considera-se a flexibilidade curricular, sobretudo porque a clientela da EJA apresenta-se heterogênea devido às diferentes histórias de vida, dentre as quais as experiências profissionais. Dentro dessa flexibilidade curricular, os diferentes saberes profissionais aparecem como eixo condutor, não apenas do saber sistematizado, este compreendido como aprendizado formal, mas dos saberes informais, adquiridos no mundo do trabalho. Esse aspecto é explicitado na LDB Nº 9.394/96, Art. 41 (CURY, 2000), que reconhece o conhecimento dos jovens e adultos adquiridos na atuação profissional como objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para a continuação ou conclusão dos estudos.

Percebe-se a partir dessa lei que a formação para o trabalho depende dos saberes adquiridos no trabalho e, que esses saberes, são socializados entre os adultos e/ou idosos, funcionando como uma proposta curricular. Tais experiências contribuirão para a formação profissional de outros adultos e/ou idosos, os quais buscam na EJA, não somente a complementação para os seus estudos, mas adquirir conhecimentos em busca de novas profissões, ou mesmo, aperfeiçoá-las ou até ascender profissionalmente. Esses alunos a partir dessa experiência começam a se perceber como cidadãos capacitados e atuantes na sociedade.

### 3.2.1 ANTES:

Antes de saberem escrever, eles tinham uma auto-imagem depreciativa, e conseqüentemente, uma baixa auto-estima. Constatamos este fato nos exemplos 4 e 5, quando os alfabetizados se referem a uma pessoa que não sabe ler nem escrever:

#### Exemplo 4:

(Aa) "... eu acho que quem não ler, não sabe escrever, é mesmo que um cego ... é mesmo que não ver nada".

#### Exemplo 5:

(Ae) "... quem não sabe ler se complica em muitas coisas... porque somos duros, somos carrascos, ferimos as pessoas através do linguajar".

Percebemos nestes depoimentos, que não saber ler e escrever e não estar inserido neste mundo letrado é o mesmo que estar mergulhado na escuridão, com muitas dificuldades de inserção sócio-ocupacional, e dificuldades também de comunicação, de fala. Assim, refletimos sobre a importância do letramento nos cursos de alfabetização o qual consideramos um direito de todos independente de condições sócio-econômicas em que estão inseridos.

Entendemos que o letramento representa a evolução histórica mais sofisticada do comportamento humano chamados, segundo Vigotsky (1984), de "processos mentais superiores", como por exemplo, as habilidades de raciocinar de forma abstrata, de usar a memória ativa interagente e mediadora, de problematizar situações de aprendizagem e solucioná-las, utilizando-se dos processos cognitivos em foco. Segundo o autor, essas habilidades estão aliadas ao conhecimento do uso

da língua, esta concebida pelo autor, como instrumento mediador do conhecimento entre o homem e a natureza (sociedade).

Nesses termos, o letramento é um instrumento que pré-dispõe o homem, não somente a interagir com as situações sociais emergentes, mas leva-o a adquirir novos conhecimentos e habilidades que o fazem conhecer-se como sujeito dessas competências e fazendo-se conhecido no meio social produzido, re-inventando os instrumentos de mediação num processo constante de letramento social. Assim, saber ler e escrever melhora consideravelmente a auto-estima dos alfabetizados.

Partindo da concepção do letramento sócio-cultural que objetiva desenvolver no indivíduo tanto a perspectiva cognitiva (centrada no indivíduo) como a social (tecnológica), compreende-se melhor a função qualificadora da EJA em caráter complementar à formação escolarizada. Por isso, a EJA surge com propostas estratégicas no processo de democratizar o saber profissional, as quais ajudam explicitar e aproximar interesses entre pessoas das camadas populares em busca de objetivos político-econômicos.

No exemplo a seguir, observamos que antes de estudar, a alfabetizada Aa demonstrava desinteresse em sair de casa.

#### Exemplo 6:

(Aa) “ ... chegou umas meninas lá em casa um dia, eu não tinha vontade de sair de casa ... eu era uma pessoa tão parada, que eu não tinha vontade de sair de casa para canto nenhum na vida ... eu não aprendo mais nada ... que minha cabeça é muito ruim”.

Neste exemplo, encontramos um desinteresse em voltar estudar causado pela baixa auto-estima e pela descrença nela mesma em aprender, pois interiorizou que tem dificuldades para aprender. Esta imagem que eles trouxeram consigo para o curso, de um ser incapaz, inferior vem de uma visão geral da sociedade que age com preconceito e discriminação em relação às pessoas analfabetas, e pela dificuldade que este segmento social tem de se inserir nas práticas sociais de leitura e de escrita, principalmente se esta pessoa for idosa, muitas vezes considerada sem condições de aprender e com dificuldades de se inserir numa sociedade tecnológica.

Um exemplo disto é a evolução tecnológica presente nesta sociedade tecnoinformatizada que impõe ao indivíduo a leitura do texto digital bancário, eleitoral, entre outros, tão fortemente utilizados no nosso dia-a-dia. Este fato reforça a idéia de exclusão do não-alfabetizado.

A este respeito, Freire (op.cit.,1998) nos leva a refletir sobre a autonomia do educando como um componente essencial num processo democrático, a qual será adquirida através da alfabetização que, na perspectiva do letramento, procura inserir o adulto e o idoso na sociedade ao utilizarem-se da leitura e da escrita em práticas sociais cotidianas.

A partir de depoimentos orais, percebemos também que todos os sete alfabetizados se sentiam inferiores devido aos problemas sócio-econômicos e familiares por que passam e a sua condição de analfabeto acentua este sentimento.

Ao mesmo tempo em que observamos esta dificuldade de inserção sócio/ocupacional/digital do analfabeto, percebemos que muitos voltaram à escola com expectativas de melhoria na qualidade de vida deles e da família, e com esperança em crescer na profissão e/ou ocupação que exercem. A vontade de uma mudança na qualidade de vida dos alfabetizados adultos e idosos é um dos aspectos citados por todos no decorrer do curso. Podemos confirmar este fato num exemplo a seguir.

#### Exemplo 7:

(Ad)“ ... eu tô querendo aprender um pouquinho mais que é para mim desenrolar, saber viajar, ver as coisas mais corretamente, direitinho, que isso é importante para a vida da gente, né?”.

Esta volta à escola é atribuída, por eles, às demandas do nosso cotidiano, tais como, encontrar um emprego, melhorar em sua profissão/ocupação, pegar um ônibus, ler/escrever cartas e bilhetes, incentivar os filhos a voltar a estudar, a ler a Bíblia (todos citaram este aspecto), ler receitas e crescer na ocupação que exercem. Este aspecto diz respeito à realização pessoal pretendida por eles, através da alfabetização.

Vejamos o exemplo a seguir.

#### Exemplo 8:

(Ag) “Eu quero aprender a ler e a escrever para ler a Bíblia, entender melhor o que está escrito e poder ler a Bíblia lá na frente na Igreja como as pessoas fazem ...”.

O depoimento do alfabetizando Ag demonstra que ele tem consciência do valor da escrita na sociedade letrada em que vivemos, apesar de ter voltado a estudar tardiamente, e reconhece que precisa desta aprendizagem para crescer sócio-profissionalmente, apresentando o desejo de aprender a ler e a escrever para obter uma inserção social na Igreja.

O depoimento da alfabetizanda Ab se caracteriza pela necessidade de aprender a ler e a escrever para superar a baixa auto-estima:

#### Exemplo 9:

(Ab) “... eu mesma tinha vergonha de chegar nos cantos e assinar, eu ia assinar escondido porque achava a minha letra feia”.

Constatamos no exemplo 09 que a sua vontade de aprender a ler e escrever não se resume em assinar o nome, mas de usar social e adequadamente a leitura e a escrita para poder estar inserido em contextos comunicativos diversos.

#### Exemplo 10:

(Ae) “... me achava muito excluído, ... mas graças a Deus que ler e escrever é uma coisa muito boa ...a gente pode se apresentar em qualquer lugar e ser reconhecido”.

Pelo fato de não saberem ler nem escrever, eles se sentiam auto-excluídos socialmente, mas a aquisição da leitura e da escrita para eles faz com que as suas vozes sejam ouvidas na sociedade, pois o uso social da leitura e da escrita permite que eles sejam inseridos social e culturalmente numa sociedade letrada. Soares (op.cit.,1998) reforça a importância de alfabetizar o indivíduo letrando-o para que ele

possa estar inserido na sociedade ao incorporar a leitura e a escrita às práticas sociais.

A relação familiar também foi citada pelos alfabetizandos como um fator preponderante ao retorno às aulas. Muitos citaram a vontade de escrever cartas, cartões e bilhetes para poderem se comunicar com os filhos, os parentes distantes, pois os mesmos os aproximaram mais de seus familiares. Também argumentaram a necessidade de saber se comunicar melhor com as pessoas para serem melhor compreendidos. Vejamos no exemplo a seguir.

Exemplo 11:

(Af) "... meus filhos sabem ler e escrever, e eu preciso aprender para poder falar melhor com eles, para entendê-los e eles me entenderem. Quero escrever cartões de Natal, cartas, mas tenho vergonha de errar."

O desejo de construir relações para ele é maior do que a idéia do senso comum de que depois de certa idade, na velhice, sobretudo, não se tem condições de aprender.

Outros depoimentos confirmam a mudança nas condições de vida dos alfabetizandos após a aquisição da leitura e da escrita.

### 3.2.2. DEPOIS:

Com a apropriação da leitura e da escrita pelos adultos e idosos, o mundo se apresenta para eles de forma diferente, a inserção sócio-ocupacional destes sujeitos nos é apresentada em seus depoimentos.

Exemplo 12:

"(Ab) Eu tenho uma merceariuzinha muito pequena em casa, os rapazes iam comprar cerveja e me enrolavam porque eu não sabia escrever ... agora que eu aprendi a escrever eu mesmo anoto as cervejas, e comecei a

ver como eles me enrolavam, eles botavam outro valor no caderno... eu dizia três e eles botavam uma, às vezes duas. Hoje, aumentamos nossa merceariazinha”.

#### Exemplo 13:

(Ae) “ ... Eu não sabia ler e escrever ... depois que adquiri a escrita assumi a direção da Associação dos ex-atletas de futebol... agora sei me expressar e sou convidado para dar palestras. Já dei palestras no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Aprendi também a ouvir”.

Nestas falas observamos um dos motivos pelos quais muitos adultos e idosos procuram a EJA: o desejo de se realizarem profissionalmente. Ao analisarmos estes depoimentos constatamos que, além de uma melhora na auto-estima dos alfabetizados, uma significativa mudança na sua vida social e ocupacional. A interlocutora Ab, após a aquisição da leitura e da escrita, conseguiu melhorar o pequeno comércio da família, e a interlocutor Ae conseguiu transpor a barreira do analfabetismo, e hoje participa proficientemente das atividades que exigem leitura e escrita. O alfabetizando (Ae) distribuiu seu cartão de visita, no final do ano com os colegas e professores do curso, e monitorou conscientemente uma correção gráfica no mesmo, mostrando segurança cognitiva no uso da língua escrita, caracterizando assim uma prática de letramento imperativa.

Neste sentido, o processo de escolarização de adultos e idosos deve representar uma contribuição para o resgate da dignidade e para a construção da cidadania crítica e participativa (Canen, 1999:98).

Outro aspecto observado a partir dos depoimentos foi o aperfeiçoamento da ocupação exercida pelos alfabetizados. Podemos constatar esta realidade no depoimento do aluno Af, quando afirma que depois que aprendeu a escrever melhorou o desempenho de sua ocupação de marchante.

#### Exemplo 14:

( Af) “ eu só sabia assinar o meu nome... por isso eu assinava os cheques e deixava em branco... as pessoas preenchiam por mim... mas tinha medo de ser enganado porque não sabia escrever o cheque e nem sabia ler o que estava escrito no cheque agora não... sei ler e escrever... aí eu mesmo assino e preencho os meus cheques... foi muito bom.... porque não dependo das pessoas...”

Essa narrativa de história de vida profissional respalda o texto legal da LDB nº 9.394/96, § 2º, que afirma que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Apesar do verbo “deverá” transmitir uma marca de futuro, já se pode constatá-la numa realidade vivenciada e narrada por um aluno da EJA. Percebe-se o sentimento de autonomia direcionada à sua prática cidadã, pois, como o mesmo afirma: “Porque não dependo das pessoas”, uma conquista que o fez libertar-se dessa dependência cognitiva em relação aos outros.

Ainda temos o depoimento do alfabetizando Ad que nos mostra a sua ascensão ocupacional obtida a partir da alfabetização.

#### Exemplo 15:

(Ad) “... eu rodei oito anos de moto-táxi, quando tinha um passageiro, ele sabia onde ir ... era mais fácil, mas quando era entrega, era diferente, eu tinha que perguntar onde era a rua, qual o número...às vezes pegava 4, 5, 6 entregas, tinha que saber desenrolar para não entregar o material errado ... hoje, estou aprendendo a ler e a escrever, já tenho um carro de frete, não pergunto mais a ninguém, já sei como entregar e o que entregar ... melhorei muito”.

A este respeito, Freire (1975) trouxe para o mundo ocidental, a compreensão da natureza ideológica da alfabetização e qual papel ela desempenha no processo de construção da cidadania e de emancipação política e civil.

No que concerne ao aspecto da inserção social, temos o depoimento da alfabetizanda Ac que relata a sua satisfação ao saber preencher uma ficha, escrever uma carta e não precisar mais usar a impressão digital para assinar documentos.

#### Exemplo 16:

(Ac) “... melhorou em tudo, eu posso escrever uma carta, preencher uma ficha, já preencho direito, que antes eu não preenchia direito não, né? Eu errava, hoje não erro mais... eu botava o dedo, nunca assinei...Só que agora melhorou bastante”.

Neste exemplo, percebe-se que a aluna sentia-se excluída por não saber usar a escrita em situações cotidianas, no entanto, com a oportunidade de alfabetizar-se, superou a sua baixa auto-estima e se inseriu em situações reais de escrita.

Vale salientar que os alfabetizandos que, inicialmente, não acreditavam em sua condição de alfabetizado, seja por medo, baixa auto-estima, dificuldades financeiras ou qualquer outro fator semelhante continuaram o curso demonstrando que, incentivados pelos professores, acreditaram que havia uma chama acesa dentro deles e que sentiam um fio de esperança em alcançar o objetivo pretendido: ser reconhecido numa sociedade letrada como cidadão capaz de fazer uso das habilidades de leitura e de escrita em seu cotidiano.

As atividades aplicadas em sala de aula, baseadas na perspectiva do letramento, contribuíram para a permanência dos alunos no curso, tendo em vista que elas giravam em torno de problemas do cotidiano, como por exemplo, leitura, compreensão e discussão das faturas de água, energia e telefone, contratos de trabalho, documentos, resolução das quatro operações matemáticas, entre outros, o que conduziu os alunos e as alunas a as praticarem em seu dia-a-dia. O fato deste aluno ter percebido que tinha acesso a gêneros textuais diversos utilizados em atividades ocupacionais, sociais e familiares cotidianas pode ter contribuído para a sua permanência no curso.

Ao mesmo tempo em que temos fatos reais de inserção sócio-ocupacional dos alfabetizandos, conforme depoimentos analisados acima, encontramos no decorrer do curso, dificuldades que alguns alunos tinham em continuar o curso. Dentre estas dificuldades, destacamos a falta de apoio da família, o cansaço que atingia estes alunos, pois as aulas eram à noite, e a falta de recursos financeiros para o transporte, principalmente por parte dos adultos, pois os idosos têm direito ao transporte público gratuito.

No que diz respeito à falta de apoio da família, temos como exemplo, uma aluna idosa que foi obrigada pelos filhos a desistir do curso para que os vizinhos não soubessem que ela era analfabeta, o que iria envergonhá-los, e como justificativa, apresentaram o fato de que ela estava muito “velha” para estudar, e já estava perto de morrer, e não precisaria mais estudar. No primeiro dia de aula, esta aluna apontou como motivação para voltar a estudar, as receitas culinárias, pois queria aprender a ler e a escrever para cozinhar melhor para os filhos, iria aprender a ler e

a copiar receitas da televisão. Este acontecimento comoveu toda a equipe do projeto.

O projeto mantém uma parceria com a Secretaria de Educação Esporte e Cultura da cidade de Campina Grande/PB, sendo assim, os alunos que terminam o curso de alfabetização são inseridos no Ensino Fundamental Regular Noturno, 1º Ciclo intermediário (alfabetização, 1ª e 2ª séries) ou 2º Ciclo, de acordo com o seu nível de escolaridade. Quanto a continuação dos estudos do grupo pesquisado, cinco (05) deles encontram-se estudando na rede municipal da cidade de Campina Grande.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de estes resultados analisados serem positivos em relação à aprendizagem de adultos e idosos, leva-nos a sugerir que a EJA não se limite aos jovens e aos adultos, mas que se inclua também os idosos, visto que o número de idosos analfabetos no Brasil ainda é muito alto, segundo o IBGE “na última década, houve aumento significativo no percentual de idosos alfabetizados do País. Se em 1991, 55,8% dos idosos declararam saber ler e escrever pelo menos um bilhete simples, em 2000, esse percentual passou para 64,8%, o que representa um crescimento de 16,1% no período. Os dados fazem parte do Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil e mostram que, apesar dos avanços, ainda existem 5,1 milhões de idosos analfabetos no País”. Estes dados evidenciam a necessidade de se incluí-los no Programa de educação de jovens e adultos (EJA).

Neste sentido, sugerimos a sigla EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) como a mais apropriada para o momento atual, no qual o respeito e a valorização do idoso estão sendo debatidos como essenciais para a nossa sociedade, na tentativa de inserção sócio-ocupacional deste segmento populacional. Para os idosos, a vida não pára aos 60 anos, ao contrário, começa nesta fase uma nova perspectiva de vida, um novo horizonte a ser vislumbrado. A vontade de viver, de aprender e de melhorar de vida dos idosos nos faz refletir sobre as perspectivas de mudanças que podemos proporcionar a todos através da alfabetização.

Acreditamos, assim, que a alfabetização deva ter por objetivo desenvolver uma educação verdadeiramente integradora, para todos e o desenvolvimento das competências necessárias à melhoria da qualidade de vida da população. E que tenha também, por finalidade, a promoção do ensino técnico e profissional para adultos e idosos, como condição primordial para a formação de mão de obra qualificada, e a aquisição das competências necessárias à vida.

Se a EJA for desenvolvida na perspectiva de ensinar a ler e a escrever com função social, manter o adulto e o idoso na escola será menos difícil porque eles verão mais sentido em suas vidas.

É preciso considerar a diversidade de experiências que constituem a educação de pessoas adultas e idosas, fortalecendo-as e ampliando-as, para que esse tipo de educação se converta em espaço educativo fundamental de reflexão sobre a desigualdade entre os seres humanos e de promoção da inclusão e da equidade social para grupos vulneráveis ou excluídos.

Os resultados desta pesquisa apontam para outras questões que podem ser desenvolvidas em outras pesquisas, como por exemplo, uma análise comparativa da inserção sócio-ocupacional de adultos e idosos entre regiões no país ou um acompanhamento longitudinal do desempenho escolar dos alfabetizados interlocutores desta pesquisa que hoje estão inseridos na escola regular no município de Campina Grande.

Esperamos que as questões aqui abordadas sirvam, de alguma maneira, como ponto de partida para outras pesquisas e reflexões sobre o tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARROYO, M. G. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica: Para além do fracasso escolar**. Campinas, 1997.

BARSA **Enciclopédia Britannica** Consultoria Editorial LTDA.1994.

BAKHTIN, M. **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto & Editora: 1994.

BORTOLOTI, Karen Fernanda da Silva. <http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/ratio.htm>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Rideel, 2001:90.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União, 20/12/1996.

CABRAL, B.E.S.L. et ali. **Programa Interdisciplinar de apoio à Terceira Idade PIATI: Conhecer e conviver com idosos (as) numa visão interdisciplinar**. Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

CAMPANHOLE, H. Lobo. **Constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1979.

CANEN, Ana. “Desmistificando a avaliação”. In: **MEC. Educação de Jovens e**

**adultos.** Brasília: SEED, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano:** antes de fazer. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

COOK-GUMPERZ, S. C. **A construção social da Alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CONSENTINO, Célia Lúcia Tozetto et alii. **Programa educação para a qualidade do trabalho.** MEC: Brasília, 1996.

CRISPUM, M. P. S. Z. **A orientação educacional:** conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Conceição Maria. "Introdução - discutindo conceitos básicos". In: **MEC. Educação de Jovens e adultos.** Brasília: SEED, 1999.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey:** uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994-(Educação e conhecimento).

CURY, C. R. J. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. **Democracia e Educação.** Companhia Editora Nacional. 1979.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos:** Pontos críticos. Porto Alegre. Editora Mediação, 2002.

FERREIRA, Isaac. **Coerência, informatividade e ensino:** uma reflexão e estudo em textos de professores de Ensino Fundamental. Florianópolis, maio de 2000.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.

FREITAS & GONÇALVES. **Níveis de Processamento de sentido do texto:** uma experiência com alunos de 4ª série. Revista Leia Escola, V. 4. nº I, 2001.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 2000.

\_\_\_\_\_. ; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos. Teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2001.

GALVÃO, A. M. de O. et ali. História da alfabetização de adultos. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T.F. (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. p.27-47.

GHIRALDELLI, J.P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1987.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Autorias do saber e artes da inteligência: Vias Históricas e alguns esquecimentos na hora de pensar o Brasil. In: **Educação e Grupos populares: temas recorrentes.** Campinas: Alínea Editora, 2002.

GREGOLIN, M. R. V. (Org.). **Filigranas do discurso: as vozes da história.** São Paulo: Cultura, 2000.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

Internet: **História da educação no Brasil** – Período Colonial – 1822 – 1888.

Internet: <http://www.ibge.gov.br/> (2003-2004).

JEZINE, Edineide Mesquita. **Universidade e saber popular. O sonho possível**. João Pessoa: Autor Associado/Edições CCHLA/UFPB, 2002.

KATO, A. M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Alínea, 1987.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: dois pontos, 1986.

LAGO, B.M. **Curso de Sociologia & Política**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

LEMOS, Marlene Emília Pinheiro. Proposta Curricular. In: **MEC. Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEED, 1999.

LOPES, J.L. **Educação de adultos no Brasil**: legislação e ideologia. João Pessoa: GRAFSET, Governo do Estado da Paraíba, 1985.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2004.

MASAGÃO, Vera. **Educação de Jovens e adultos**: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa. Brasília, MEC, 1997.

NUNES, Sofia Cavedon. Todos têm o direito de ler escrever e participar. In: **Revista**

**Mundo Jovem.** maio/2003, p. 12-13.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de adultos.** São Paulo. Edições Loyola, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo. Cortez Editora, 2000.

POSSAS, Wânia Machado. **Compreensão e domínio da escrita: vale o escrito.** In: MEC. Educação de Jovens e adultos. Brasília: SEED, 1999.

Programa Educação para a qualidade do trabalho. **Cartilha do Ministério da Educação e do esporte/MEC. 2000.**

RAMA. L. M. J. S. **Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo.** São Paulo: EDU, 1987.

RAMAL, Andréa Cecília. **“Língua Portuguesa: O quê e como ensinar”** In: MEC. Educação de Jovens e adultos. Brasília: SEED, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

RICHARDSON, Jarry Roberto. **Pesquisa social: Métodos e Técnicas.** Atlas, 1999.

ROCCO, T. C. J. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil.** São Paulo: Loyola, 1979.

SANTIAGO, Zélia. M.A. et ali. **A legislação brasileira e a formação profissional na educação de jovens e adultos: uma trajetória em construção.** (no prelo).

SAVIANI. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1987.

SCHUCH, Vitor Francisco. **Legislação Mínima da Educação Brasileira.** Porto Alegre-

RS: SAGRA, 1986.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

\_\_\_\_\_. ; **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

STRECK, Danilo R. **A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sobre brasas?** Revista Brasileira de educação, volume 11, nº 03. São Paulo: 2006.

SCHUCH, U. F. **Legislação mínima da educação brasileira.** Porto Alegre: Sagra, 1986.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 2000.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educar para transformar. Educação popular, Igreja Católica e política no movimento de Educação de Base.** Petrópolis: Vozes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes: 1992.