

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Everlane Alves Ribeiro

**A LITERATURA NA EJA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO
PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS PORTADORES DE
NECESSIDADES ESPECIAIS**

Belo Horizonte

2010

Everlane Alves Ribeiro

**A LITERATURA NA EJA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO
PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS PORTADORES DE
NECESSIDADES ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Miria Gomes de Oliveira

Belo Horizonte

2010

Everlane Alves Ribeiro

**A LITERATURA NA EJA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO
PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS PORTADORES DE
NECESSIDADES ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Miria Gomes de Oliveira

Aprovado em 11 de dezembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Nome orientador – Faculdade de Educação da UFMG

Nome do Convidado – Instituição a que pertence

RESUMO

Neste plano de ação apresentaremos análises iniciais do projeto em desenvolvimento **“A LITERATURA NA EJA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS”**.

Nosso principal objetivo é contribuir para os estudos de ensino/aprendizagem de alunos portadores de necessidades especiais, numa perspectiva de letramento. Para tanto, utilizaremos a literatura como ferramenta metodológica.

Fundamentamos nosso plano de ação nas reflexões sobre inclusão, letramento, formação docente e inserção social.

Discutiremos, assim, questões relacionadas à subjetividade e identidade do aluno portador de necessidade especial, os desafios impostos ao professor que se sente despreparado frente à diversidade, e ações que podem tornar significativa a vivência cotidiana desse aluno que, após anos de escolarização, não decodifica o código de leitura e escrita, mas representa o texto através de outras linguagens.

Palavras-chave: literatura na EJA – Letramento – Inclusão social

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 07 |
| 2. DESENVOLVIMENTO | 11 |
| 3. CONCLUSÃO..... | 29 |
| 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 30 |

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como cenário a Escola Municipal Santa Terezinha, situada no bairro de mesmo nome, região da Pampulha, atendendo às comunidades dos bairros Santa Terezinha, Urca, Serrano e outros do entorno, em todo o ciclo de formação da educação básica. Funciona nos três turnos, sendo oferecida Educação de Jovens e Adultos no turno da noite.

Quanto à estrutura física, a E.M.S.T. possui 16 (dezesesseis) salas de aula, 02 (duas) quadras de esportes, sendo 01 (uma) coberta e outra não, horta, parquinho, 02 (dois) laboratórios de informática, 01 (uma) sala ambiente para aula de artes, biblioteca, laboratório de Ciências, cantina, refeitório, sala de professores, secretaria e sala de direção. Possui ainda 03 (três) salas de coordenação, 02 (dois) almoxarifados, banheiros para professores e alunos, sendo que os banheiros dos alunos possuem chuveiros com água quente. O pátio é grande e possui diversas mesinhas e bancos com jogos de xadrez e dama e uma mesa maior de ping-pong.

Para melhor compreensão do contexto de realização do projeto considero pertinente discorrer um pouco sobre o histórico da Escola Municipal Santa Terezinha, bem como o surgimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na referida escola.

A E.M.S.T surge em 1990, atendendo a uma demanda da comunidade do bairro onde está situada. O primeiro ano letivo inicia-se em doze de fevereiro de mil novecentos e noventa, ofertando inicialmente o ensino correspondente à antiga primeira a quarta série. Devido a reivindicações da comunidade, em mil, novecentos e noventa e dois são abertas turmas de quinta série, e gradativamente essa oferta é ampliada até a oitava série do ensino fundamental. Atualmente a escola atende do primeiro ao nono ano do ensino fundamental em modalidade de ensino regular (manhã e tarde), ensino fundamental acelerado na modalidade de Floração (manhã e noite) e ensino fundamental para jovens e adultos na modalidade EJA somente no noturno, a partir de 1991.

A Escola Municipal Santa Terezinha funciona como escola pólo para a Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Monte Castelo, o que proporciona um acompanhamento do ensino/aprendizagem de muitos alunos desde a educação infantil até o terceiro ciclo de formação do ensino fundamental.

Este ano a E.M.S.T completou vinte anos de existência, e teve o privilégio de refletir que desde a sua fundação até os dias atuais a preocupação da comunidade escolar foi com um ensino de qualidade, que fosse convergente aos anseios da população adjacente e inclusivo em todos os sentidos, contemplando de forma democrática aqueles para os quais foi criada.

Em 2002, a E.M.S.T cede espaço para funcionamento de um curso pré-vestibular comunitário no turno da noite. Temos hoje nesse turno, além do pré-vestibular, seis turmas de EJA, e uma turma do Projeto Floração (Projeto de Aceleração de Estudos).

A maioria dos profissionais docentes do noturno é lotada na escola desde sua criação. São profissionais comprometidos com a escola e seus pares, tornando o relacionamento cotidiano agradável, prazeroso e demonstrando grande interesse no crescimento qualitativo da escola.

Estou nessa escola desde o ano de 2006, onde me sinto acolhida e tenho liberdade para desenvolver um trabalho em parceria com os demais professores e outros profissionais tais como diretores, coordenadores, bibliotecários, auxiliares de biblioteca, secretárias, estagiários, porteiros, faxineiras e cantineiras, de forma a contribuir para a qualidade do ensino ofertado, bem como fazer do ofício algo prazeroso e significativo. Dizer que é muito gostoso trabalhar na Escola Municipal Santa Terezinha é algo verdadeiro, muito longe de ser demagógico ou utópico.

De acordo com uma pesquisa realizada esse ano pela escola, o corpo docente noturno está caracterizado da seguinte forma 10 (dez professores) com formação variada, sendo que 03 (três) possuem pelo menos uma especialização. Dos 10 (dez) professores, apenas 08 (oito) estão na regência, 01 (um) na coordenação de turno e 01 (um) na secretaria em readaptação funcional. Já o corpo discente é constituído por sujeitos muito diversificados, sendo que 60% de alunos são do sexo masculino e 40% do sexo feminino. A idade varia dos 15 a 77 anos. Entretanto, mais da metade está entre os 15 e 19 anos de idade e apenas 5% possui mais de 51 anos.

Este projeto se restringe às duas turmas da etapa inicial da Educação de Jovens e Adultos, sendo ambas multi- seriadas inicialmente, e a partir de maio do corrente ano com a mudança da modalidade de Ensino Regular Noturno para Educação de Jovens e Adultos, as duas turmas foram identificadas como etapa inicial da EJA que, nessa escola, possui três etapas – inicial, intermediária e conclusiva.

De um modo geral, de 2006 a 2010, as turmas foco do plano de ação possuem mais ou menos o mesmo perfil: alunos portadores de necessidades especiais, idosos analfabetos, jovens infratores com defasagem de escolarização em relação à idade, além de adolescentes sob proteção judicial.

Essas turmas são denominadas A1 e A2, caracterizadas da seguinte forma: A1 possui doze alunos em fase inicial de alfabetização, sendo 50% desses alunos, portadores de deficiência mental. Corresponde ao nível básico de alfabetização e o critério para enturmação é não saber ler e escrever, ou seja, alunos que não decodificam. Já a A2, corresponde ainda ao nível básico de alfabetização, mas é formada por alunos que decodificam. É formada por quatorze alunos entre 15 e 77 anos de idade, dos quais quatro possuem comprometimento mental. Existe nessa turma uma aluna de 16 anos, sob proteção judicial, que já decodifica e um aluno de 15 anos, advindo da semi-liberdade, que não decodifica. Ele foi enturmado de acordo com documentação e não aceita remanejamento para outra turma. Como os professores trabalham com as duas turmas, não é tão difícil desenvolver um trabalho individualizado com esse aluno no que se refere à aquisição de capacidades de leitura e escrita, buscando, dentre outros aspectos, fazer com que se sinta valorizado e possa elevar sua auto-estima.

Para entender o motivo da escolha dessa temática, cito aqui a criação da primeira Biblioteca Comunitária da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Esse fato ocorreu em 1997, e ainda hoje nossa biblioteca é pólo, contando com um acervo de mais de cinco mil títulos, além da assinatura de jornais, revistas e periódicos. Atende toda a escola e comunidade em geral para pesquisas, consultas e empréstimos. A presença de profissionais competentes e dedicados faz toda a diferença no desenvolvimento de projetos multidisciplinares, principalmente quando precisa-se utilizar outros espaços além da sala de aula. Tivemos algumas perdas de títulos irreparáveis devido à chuva de granizo ocorrida em 17 de setembro de 2008, a qual destruiu boa parte do acervo da biblioteca, que ficou interdita por um tempo. Mas, nos alegamos em dizer que graças a compras efetuadas e doações recebidas, a biblioteca está novamente equipada com um bom acervo.

A Biblioteca funciona no turno da noite de 18h às 22 horas, para atendimento aos alunos, funcionários e comunidade escolar em diversas atividades de leitura, consulta e pesquisa, empréstimos de livros, filmes e desenvolvimento de projetos que demandem o uso do acervo e/ou do espaço. Cada turma da escola possui um agendamento semanal de 60 minutos para utilização coletiva do espaço da Biblioteca sob orientação de um ou mais professores. A biblioteca também está disponível para atendimento aos alunos antes do

início das aulas, das 18 às 19 horas e durante o intervalo de recreio. No horário de 18 às 20 horas a Biblioteca faz atendimento à comunidade escolar. Como o projeto envolve duas turmas (A1 e A2), reservamos 02 (dois) horários seguidos de 60 minutos cada, semanalmente.

Como já foi dito anteriormente, a escola surge com o ideal de qualidade do ensino e democratização do acesso a todos. Na busca desses ideais, em 2004 são construídas rampas e instalados elevadores para acesso às salas e biblioteca.

A proposta pedagógica da escola valoriza o cuidar, educar, compartilhar, conviver, permitindo mudanças de concepções conceituais e metodológicas, incorporando ações que possam re-significar os conhecimentos, de forma que o aprender possa ser por prazer e não por obrigação. Platão, no livro - O Banquete, nos mostra que uma forma de educar a criança passa pelo prazer, pelo brincar. Trazemos aqui essa reflexão para o campo da Educação de Jovens e Adultos, considerando que alunos portadores de necessidades especiais, nesse caso com comprometimento mental, agem e sentem como crianças.

Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor qual a disposição natural de cada uma.

Assim sendo, são desenvolvidos diversos projetos como: feira de cultura, cinema, oficinas, laboratório de informática, exposições, passeios e visitas a museus, casas de cultura, teatros e parques. Todos esses projetos são pensados e realizados pensando em outras formas de aprender, conviver, socializar, produzir conhecimento de forma lúdica.

Em 2007, com as turmas A1 e A2, foi desenvolvido um projeto denominado “Onde mora minha história”, com o apoio da Petrobrás e do Museu Abílio Barreto, onde pudemos através da oralidade, conversas, entrevistas e leitura de objetos, revisitar o passado, recordar, reviver, reaprender, ensinar. A culminância desse projeto foi a produção de um livro e a montagem de um museu com peças significativas dos alunos envolvidos, dentro da própria escola. Esse museu foi aberto à comunidade e foi muito visitado.

Nesse ano de 2010, optamos por trabalhar com literatura a partir da distribuição dos kits literários. Além disso, sentimos ainda mais motivados quando um aluno pediu: **“Professora, lê esse livro pra gente?”**

Como professora alfabetizadora, eu havia planejado uma trabalho metódico mais centrado na exploração de pequenos textos, com ênfase na função social da escrita, e com

a utilização de diversos métodos, global, silábico e alfabético, no intuito de conseguir êxito em minha empreitada. Entretanto, no relacionamento com a turma e, considerando a peculiaridade da mesma, percebi, que mesmo após anos de escolarização sem conseguirem se alfabetizar, esses alunos demonstravam grande interesse pela leitura de um texto mais extenso e especialmente por literatura. Começava aí a se delinear o projeto. Por que não trabalhar literatura com esses alunos portadores de necessidades especiais? Qual o impeditivo? A não decodificação é realmente um fator preponderante no trabalho com literatura? É possível a utilização de outras linguagens diferentes do texto escrito ou lido de forma silenciosa pelo leitor individualmente? O uso da literatura como ferramenta metodológica é algo restrito às turmas mais avançadas? Como a literatura pode ajudar alunos especiais no processo de letramento?

2. JUSTIFICATIVA

Esse trabalho se deve ao fato de minha inquietação quanto ao insucesso do meu trabalho, ou seja, sou uma alfabetizadora, que não conseguiu alfabetizar boa parte da turma no ano de 2009. Nesse ano, continuei com os alunos do ano anterior que não conseguiram avançar, e outros foram matriculados.

São turmas constituídas por alunos com muitos anos de escolarização e que passaram por diversos professores mais experientes que eu. Entretanto, algo me incomodava em minha prática. Será sempre assim? Como poderei tornar significativos meus encontros com essas turmas durante esse ano letivo?

Diante de questionamentos sobre o porquê meus alunos não aprendem e o que eu vou fazer para tornar mais prazeroso o dia-a-dia, ou melhor, as noites dos meus alunos, é que cheguei à presente investigação. Como a literatura pode ajudar no processo de letramento de alunos especiais, se até o momento, diversas metodologias e técnicas de ensino vem se revezando, sem um resultado marcante?

A experiência passa pelo pressuposto de que a literatura possa acrescentar beleza, leveza e prazer ao processo de aprendizagem, re-significando esse ir e vir de anos dentro de uma mesma escola, vendo amigos progredirem, enquanto eles se sentem excluídos e menos capazes que os outros. Isso porque a cada ano, vêem o mesmo conteúdo novamente, e de novo não conseguem aprender o que é ensinado e portanto continuam no ponto de partida mais uma vez.

Diante dessa constatação, me propus a investigar o fato de que talvez a aprendizagem do sistema de leitura e escrita fosse realmente muito complexa para determinado grupo de alunos, mas que provavelmente eles possuíam outras linguagens que pudessem ser usadas na leitura e interpretação de textos.

3. QUESTÕES METODOLÓGICAS

3.1 – Situação-problema

Após quatro anos de trabalho educativo, com todo empenho, estudo e dedicação, me senti frustrada por não obter sucesso no processo de alfabetização de alguns alunos, muitos deles com mais de uma década de escolarização. Diversas perguntas ecoavam em minha mente inquietante. Como trabalhar com esse público? Por que não fui preparada para essa especificidade? Onde estou errando? Por que eles não aprendem? O que fazer? Será que algum dia eles aprenderão a ler? Foi assim, nesse complexo turbilhão de perguntas que surgiu a idéia de trabalhar com literatura.

Falar de literatura enquanto ferramenta metodológica no processo de letramento de alunos especiais é, no mínimo, desafiador. Ao buscar fundamentação teórica sobre a vertente desse trabalho, a constatação de que ainda estamos engatinhando nessa área. Pouco se tem sobre literatura na alfabetização de jovens e adultos. Também na prática docente é comum ver professores de crianças lendo histórias literárias, as crianças pegando livros e freqüentando bibliotecas. Mas na EJA, tal fato não ocorre, até porque a implementação do EJA no Brasil é recente, e a disponibilização de material didático e específico e literário adequado, ainda deixa a desejar.

Em um mundo globalizado, informatizado e interligado, com ênfase no avanço tecnológico e assimilação de novas informações de forma rápida e eficiente, pensar na educação de alunos especiais, não é prioridade. Mas quando pensamos que somos iguais perante a lei e temos o mesmo direito, inclusive à educação de qualidade, essa clientela específica se torna relevante, principalmente se levarmos em consideração que 14,5 % da população brasileira são pessoas portadoras de deficiência e que muitos deles estão incluídos na taxa de 51 % de analfabetos. Pesquisa do IBGE em 2000 mostra que:

... aproximadamente, 24,6 milhões de pessoas, ou 14,5% da população total, apresentaram algum tipo de incapacidade ou deficiência. São pessoas com ao

menos alguma dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou alguma deficiência física ou mental.

A tendência natural é pensar nos limites físicos e psicológicos desses alunos, diante de nossa prática letrada estabelecida. Mas por que não pensar em outras formas de expressão e comunicação mais adequadas às diferentes possibilidades desses alunos e não simplesmente focar em enquadrá-los em nosso sistema simbólico de linguagem escrita, por sinal, muito complexo? Como não cair na simplificação de apenas oferecer oficinas, passeios e brincadeiras, subestimando as capacidades desses alunos? Por que não trabalhar literatura? Como trabalhar textos literários carregados de linguagem metafórica, com alunos que nem sequer decodificam?

4. OBJETIVOS

4.1 – Objetivo Geral:

Contribuir para pesquisas e produções científicas na área de educação de jovens e adultos, no que se refere ao aprendizado significativo no dia-a-dia de alunos portadores de necessidades especiais, re-significando as aulas de alfabetização através da literatura.

4.2– Objetivos Específicos:

- Tornar prazerosa as aulas de alfabetização através da utilização de textos literários;
- Permitir outras formas de expressão diferente da escrita convencional;
- Propiciar contato com obras de autores diversos e diferentes gêneros;
- Fomentar a participação oral, argumentação e exposição de idéias, através de rodas de conversas literárias;
- Incentivar o uso da biblioteca e o empréstimo de livros pelos alunos;
- Contribuir para formação de leitores e não meros decodificadores;
- Tornar o uso da literatura, uma ferramenta metodológica no processo de letramento de alunos portadores de necessidades especiais.

5. METODOLOGIA

O trabalho será desenvolvido com as duas turmas conjuntamente, considerando as semelhanças entre as mesmas, e as dificuldades apresentadas pelos alunos das duas turmas, não deixando, entretanto, de considerar as individualidades.

Embora esse trabalho esteja voltado principalmente para o aluno portador de necessidade especial, ele atinge diretamente aos demais, ou seja, aos idosos e jovens, aparentemente sem comprometimento mental.

Para além do trabalho com oficinas de artesanato, passeios, aulas de educação física, artes e exercícios de aprendizagem de leitura e escrita, o projeto de literatura, linguagens e arte visa atrelar toda essa aprendizagem a um momento de reflexão, prazer e gosto por diferentes gêneros, bem como enfatizar as peculiaridades de cada época.

Alguns alunos relatam que seus colegas foram para outras escolas e eles ainda continuam ali, mesmo sentindo que não estão progredindo. Afirmam que gostam muito da escola, o que nos motiva a tornar ainda mais prazeroso esse tempo em que passamos juntos.

6 – AVALIAÇÃO

- Rodas de conversa sobre o projeto e sobre as obras lidas. Perguntas a serem feitas: Estão gostando do projeto? Querem mudar alguma coisa? Como poderia ser? Querem escolher algum livro? O que aprenderam.
- Ilustrações sobre algumas obras trabalhadas.
- Registro de comentários feitos durante a exploração da obra.

7 – ATORES ENVOLVIDOS: alunos das turmas A1 e A2, professoras de linguagens (Língua Portuguesa, Matemática e Artes), auxiliar de biblioteca.

8 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

8.1-Trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Com a Constituição Imperial de 1824, inicia-se a legislação educacional no Brasil, como nação independente. Aparece o seguinte texto no Título 8, artigo 179, inciso XXXII - “A

instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Em 1891, a Constituição Republicana retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução, ao mesmo tempo em que condiciona o exercício do voto à alfabetização. Tal condicionamento é uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem os cursos de primeiras letras oferecidos na época.

Grande avanço traz a Constituição de 1934, que dá ênfase à educação como direito de todos e reconhece também o acesso à escolarização ao aluno, inclusive ao adulto. O artigo 150 trata do Plano Nacional de Educação, que apresentava como norma um ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Esse Plano, contudo, não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo em nosso país.

Na Constituição de 1937 a noção de direito passa ser de proteção e de controle, sendo dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurarem à infância e à juventude o ensino público em todos os graus, e uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

A partir de 1940, a educação de adultos passa a ser tratada com o merecido destaque. De 1942 a 1947 foram criados: Fundo Nacional de Ensino Primário, Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, além da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (Di Pierro et al, 2001, p.59) Cadernos CEDES (ano XXI, n-55, novembro/2001).

A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, artigo 27 diz: “O ensino é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional”. Previa que aos que iniciassem depois dessa idade, seriam formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. Determinava ainda, no artigo 99, que aos maiores de 16 anos seria permitida a obtenção de Certificados de Conclusão do Curso Ginásial, mediante a prestação de Exames de Madureza e, aos maiores de 19 anos seria conferido o Certificado de Conclusão do Curso Colegial.

O Serviço de Educação de Adultos funcionou até os anos setenta, quando iniciaram as atividades do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), tendo a reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas implicações psicossociais sido iniciadas em 1947. Porém somente a partir de 1960, Paulo Freire falava sobre a necessidade de ser realizada uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas (2001).

“Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a

força dos condicionamentos a enfrentar (...). Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1998, p. 67).

O último dos programas de nível nacional desse ciclo, organizado pelo Ministério da Educação em 1964, foi o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, incorporando totalmente as orientações de Paulo Freire. Essa e outras experiências acabaram por desestruturar-se sob a violenta repressão dos governos do ciclo militar, iniciado naquele ano, desaparecendo totalmente.

A partir de 1969 foi organizado pelo governo federal o MOBRAL, cujo objetivo era oferecer alfabetização aos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país. A presença maciça do Programa MOBRAL contribuiu para legitimar a política implantada em 1964, respondendo também a orientações das agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que vinha combatendo o analfabetismo desde o final da Segunda Guerra Mundial, sustentando o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum, como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz.

Com a Lei n. 5.692/71 foi consagrada a extensão da educação básica obrigatória de quatro para oito anos, constituindo o ensino de primeiro grau, dispondo as regras para o provimento da educação supletiva, que corresponde ao ensino de jovens e adultos. Pela primeira vez, foi criado um capítulo específico na legislação educacional para esse segmento. Com essa previsão foi organizado o ensino nas modalidades: Cursos Supletivos, Centros de Estudos e Ensino a Distância, mantendo também os Exames Supletivos como mecanismos de Certificação, atualizando os Exames de Madureza já existentes.

Na rede municipal, a EJA tem sua história iniciada em 1971, quando da implantação do primeiro curso regular de suplência na Escola Municipal Maria das Neves, regional Centro Sul. Nesse período, vigorava no país o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL - um programa do Governo Federal, assistencialista e conservador, que surgiu como resposta do regime militar à situação do analfabetismo no país. O MOBRAL possuía uma organização que se dava de forma autônoma em relação ao Ministério da Educação e aos governos estaduais e municipais e um volume significativo de recursos financeiros. Basicamente, se constituiu, naquele período, na grande ação da União destinada à Educação de Jovens e Adultos, ação esta que se convergiu na deflagração de campanhas malsucedidas de alfabetização.

Depois de um longo período de serviços prestados, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi extinto e a Fundação Educar assumiu esse espaço de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, conforme previsto na Constituição Federal de outubro de 1988, artigo 208 inciso I, visa garantir o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos, também aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar em idade própria.

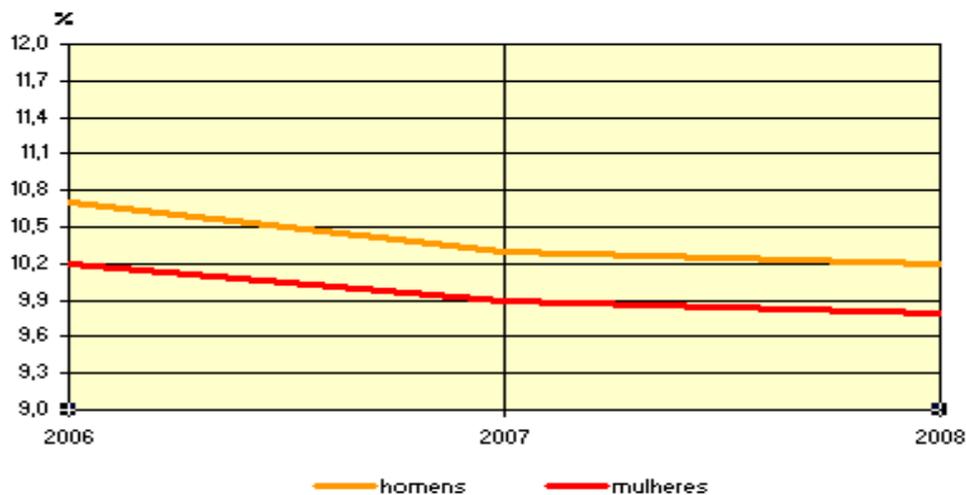
A Constituição Federal de 1988 determina a elaboração o Plano Nacional de Educação, integrando ações do Poder Público que conduzem à erradicação do analfabetismo. Ao longo dos anos, os déficits do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, em um grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não terminaram esse nível de ensino obrigatório.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nessa conferência, representantes de governos do mundo inteiro, inclusive do Brasil, assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Vale ressaltar que os dados sobre a situação de analfabetismo divulgados pelo IBGE apontam que o compromisso assumido pelo Brasil na Conferência de Jomtien não foi efetivado.

A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 1990, em consonância com a Constituição Federal, ressalta, em seu art. 157, a educação como direito de todos e dever do poder público e da sociedade. O inciso I do § 1º assinala o dever do município com o ensino de primeiro grau, obrigatório e gratuito, “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1996, apontou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões não completaram sequer um ano de escolaridade. Pelo atual Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei no 10.172, de janeiro de 2001, a taxa de analfabetismo no Brasil das pessoas de 15 anos ou mais, alcança a média de 14,7%. A Região Norte (urbana) apresenta o índice de 11,4%. A Região Nordeste apresenta o índice de 28,7%, enquanto a Região Sudeste tem 8,7% e a Região Sul 8,9%. A média nacional de permanência do aluno na escola, na faixa obrigatória, era de 4 a 6 anos, dos 8 previstos. Dados mais recentes do IBGE, mostra que o país avançou um pouco em relação à escolarização de adultos, mas longe de festejarmos, o gráfico abaixo nos faz refletir que muito ainda temos para percorrer. Vem caindo progressivamente o número de analfabetos desde o ano 2006 a 2008, mas ainda temos mais de 10 milhões de adultos analfabetos, sendo em sua maioria homens.

Taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais - 2006 - 2008



FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por amostra de domicílios

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9.394/96 trata da Educação de Jovens e Adultos - EJA, nos artigos 37 e 38 como modalidade de ensino a ser oferecida a todos os cidadãos que não tiveram acesso à educação em idade própria, conforme previsto na atual Constituição.

No Brasil, a EJA foi vista como compensação e não como direito. Essa tradição foi alterada pela legislação, sendo vista, atualmente, como mecanismo de reparação e de equidade. Muito ainda resta a ser feito para que a EJA se efetive como um processo de educação permanente a serviço do cidadão.

Os princípios que a norteiam apresentados pela atual LDB são: os diferentes tempos necessários ao processamento da aprendizagem dos jovens e adultos; a adequação e a sequência no tratamento dos currículos (tempo, abrangência, intensidade e relação entre diferentes componentes) e a avaliação apropriada e em períodos adequados.

O Conselho Nacional de Educação, em função da regulamentação da LDB no 9.394/96, através do Parecer no 11, de maio de 2000, reconhece a EJA como uma “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela (...), em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto (...)” (Parecer no 11/00, CNE). As Diretrizes Nacionais para a EJA, que trata das funções, dos

conceitos e da base legal foram instituídas pelo Parecer no 11 de maio de 2000 e pela Resolução no 01 de 05 de julho de 2000 do CNE/CEB.

O outro evento, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA - realizada pela UNESCO em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, produziu dois documentos importantes para a EJA: a Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro, reiterando o direito à educação de forma continuada ao longo da vida. As deliberações da V CONFINTEA foram um passo importante para o delineamento de políticas públicas de educação de jovens e adultos que atendam às demandas educacionais apresentadas pelo conjunto da população. Em 1999, o sindicato SIND-UTE organiza reuniões, encontros e uma conferência deliberativa da EJA apontando propostas desafiadoras para o funcionamento desta modalidade. Em 2001 estas foram encaminhadas ao CME como subsídios à elaboração de Parecer CME-BH no 093/2000 – Educação de Jovens e Adultos.

Em novembro de 2000, a Secretaria Municipal de Educação encaminhou ao Conselho Municipal de Educação, através de ofício GSMED/CME no 0894, de 17 de novembro de 2000, a solicitação de regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais, bem como um documento contendo propostas para subsidiar a formulação das diretrizes para a EJA.

Visando atender às especificidades do estudante idoso, é importante considerar como referência essencial para o trabalho na EJA o Estatuto do Idoso – Lei nº 10741 de 1º de janeiro de 2003 – cujo objetivo maior é “regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos” (Art. 1º). O capítulo V desse estatuto garante ao idoso o direito à educação, cultura, esporte e lazer.

A noção de necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesse evento, foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado “Declaração de Salamanca” e na qual foram levantados aspectos inovadores para a reforma de políticas e sistemas educacionais.

Trata-se de uma questão complexa, o desenvolvimento da identidade pessoal e social de alunos portadores de necessidades especiais. Essa reflexão passa pela dualidade determinada pela presença ou ausência de participação ativa, respeito e dignidade. Dito de outra forma, implica em situações de inclusão e exclusão do ser humano enquanto sujeito ativo e pensante.

Entendemos aqui, pessoas portadoras de necessidades especiais aquelas com

dificuldades visuais, auditivas, físicas, mentais, distúrbios de conduta e distúrbios de aprendizagem.

A integração plena de pessoas com necessidades especiais na sociedade conduz às seguintes questões: o direito à educação comum a todos e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares. Dessa forma, faz-se integração e inclusão, e não exclusão e marginalização. Há que se voltar o olhar para os alunos tidos como normais, não portadores de necessidades especiais, para que sejam também atendidos em suas necessidades e aprendam a respeitar as diferenças e ritmos de cada sujeito.

Cabe á escola, enquanto espaço democrático de direito, promover a inclusão de diferentes sujeitos com suas singularidades e necessidades diversas, destacando a participação das pessoas portadoras de necessidades especiais, que buscam oportunidades de acesso ao conhecimento, a vida comunitária, ao trabalho, ao lazer e à vida social. De acordo com o IBGE (Censo 2000:

... aproximadamente, 24,6 milhões de pessoas, ou 14,5% da população total, apresentaram algum tipo de incapacidade ou deficiência. São pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou alguma deficiência física ou mental. Entre 16,6 milhões de pessoas com algum grau de deficiência visual, quase 150 mil se declararam cegos. Já entre os 5,7 milhões de brasileiros com algum grau de deficiência auditiva, um pouco menos de 170 mil se declararam surdos. É importante destacar que a proporção de pessoas portadoras de deficiência aumenta com a idade, passando de 4,3% nas crianças até 14 anos, para 54% do total das pessoas com idade superior a 65 anos. A medida que a estrutura da população está mais envelhecida, a proporção de pessoas com deficiência aumenta, surgindo um novo elenco de demandas para atender as necessidades específicas deste grupo.

8.2 – Educação Inclusiva

Segundo Diniz e Rahme (2004), uma educação inclusiva tem sido o desejo de vários sujeitos em diferentes lugares sociais, que sonham com a existência de uma escola onde seja possível se trabalhar diversidade e conhecimento. Ainda segundo a autoras, a aceitação passiva e falta de estranheza é que impede as mudanças necessárias nessa área, como pode ser comprovado no trecho a seguir:

Essa proposta (educação inclusiva) tem se tornado bandeira de muitos movimentos sociais, que mostram experiências educacionais marcadas pela dificuldade em lidar, no universo da escola, com diferenças subjetivas. São situações de discriminação racial, de gênero, de condição social, de sexualidade, de diferenças físicas, mentais e tantas outras, que são absorvidas pela cultura escolar e

transformadas em cenas corriqueiras, nas quais a ausência de estranhamento e de um desconforto impede mudanças.

Diante dessa realidade, a escola tem um papel importante, se constituindo como uma possibilidade para os portadores de necessidades especiais em uma trajetória educacional favorável, onde se valoriza o comum a todos e não somente a alguns. Nessa lógica, todos saem ganhando dada a gama de diversidade existente, o que propicia experimentações e aprendizagens diversas. Um fator importante será a predisposição do educador para encarar situações novas para ele a cada dia. Por isso se faz necessário um investimento na formação docente.

8.3 - Formação docente

Pensar em nossa formação, nos remete ao acesso a novas tecnologias, novos saberes, investimento do poder público, disponibilidade de tempo e também dinheiro.

Afastando um pouquinho de questões que fogem a nossa governabilidade, podemos perceber que é preciso ter um “olhar alargado sobre os fenômenos educativos”, como nos lembram Diniz e Rhane, citando Arroyo. Faz-se necessário um movimento de resgate de vínculos entre saberes escolares e sociais, currículos e diversidade cultural, trajetória formativa de alunos e professores.

É preciso se capacitar fazendo, refletindo, problematizando. Diniz e Rhane, subdividem a formação docente em duas dimensões: dimensão subjetiva e dimensão coletiva. Na dimensão subjetiva, o educador problematiza os saberes do cotidiano e as fundamentações da práxis, analisando-os de forma significativa, transformando-os em novas vivências e experiências. Já na dimensão coletiva, a escola é que vai buscar esse espaço para o coletivo de professores, buscando oportunizar tempos de troca de experiências, valorizando e incentivando o compartilhamento de avanços percebidos, mesmo que pequenos.

9. PLANO DE AÇÃO

O trabalho será desenvolvido com as duas turmas conjuntamente da seguinte forma:

- Seleção de obras literárias para serem lidas e comentadas
- Uso de cartas, crônicas, poesias e contos.
- Discussão contextualizada de obras lidas
- Roda de conversa, relato de experiências relacionadas ao tema do dia
- Visitas semanais à Biblioteca escolar, com objetivo de ouvir a leitura das obras escolhidas, e contato com outras obras. Os alunos tem a oportunidade de ler outros livros diferente do escolhido para o trabalho coletivo.
- Empréstimos de livros para levar para casa, incluindo livros sem palavras para os alunos que ainda não decodificam.
- Utilização de abecedários e bichonários
- Uso de dicionários para ensino de palavras novas que surgem nos textos lidos
- Encadeamento de projetos vivenciados em sala de aula, com sequência no espaço da biblioteca.
- Uso efetivo da escrita através da confecção de bilhetes, acrósticos, cartões, cartas, poemas e contos, com a ajuda da professor, e a manifestação dos alunos através de expressão oral, desenhos e outras formas.

9.1 - Pré Seleção de autores:

- 1) Bartolomeu Campos de Queirós
- 2) Bia Hetzel e Silvia Negreiros
- 3) Carlos Drummond de Andrade
- 4) Fernando Sabino

9.2- Obras lidas e exploradas

- 1) Livro “Correspondência”, de Bartolomeu Campos de Queirós
- 2) Biografia de Bartolomeu Campos de Queirós
- 3) Livro “Correspondência”, de Bartolomeu Campos de Queirós
- 4) Livro “Correspondência”, de Bartolmeu Campos de Queirós

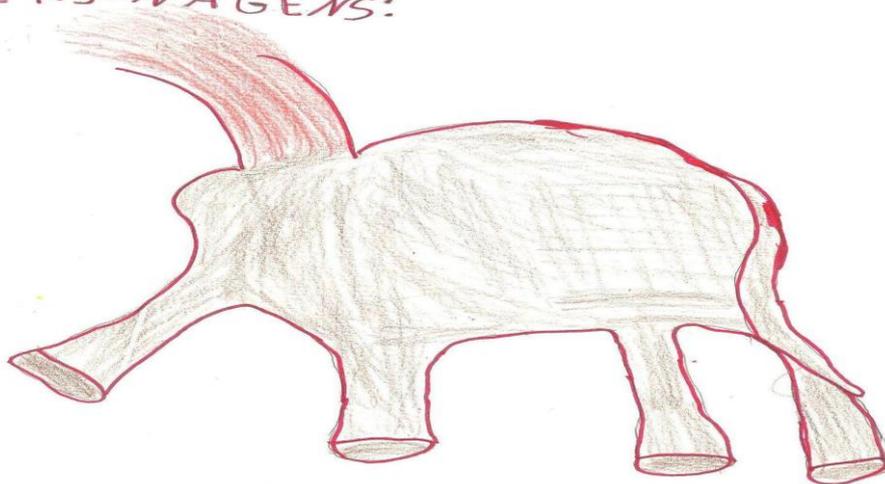
- 5) Livro “Cartas do Coração”, de Elisabeth Orsini
- 6) Livro “ABC curumim já sabe ler”, de Bia Hetzel e Silvia Negreiros
- 7) Livro “Dicionário Júnior”, da Editora Saraiva
- 8) Biografia de Bia Hetzel
- 9) Livro “ABC curumim já sabe ler”, de Bia Hetzel e Silvia Negreiros
- 10) Livro “Dicionário Júnior”, da Editora Saraiva

- 11) Crônica “Como comecei a escrever”, de Carlos Drummond de Andrade
- 12) Crônica “Assalto”, de Carlos Drummond de Andrade
- 13) Biografia de Carlos Drummond de Andrade
- 14) Crônica “Poeta desde criança”, de Fernando Sabino
- 15) Poesia “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade
- 16) Poesia “Poema culinário”, de Carlos Drummond de Andrade
- 17) Biografia de Fernando Sabino
- 18) Poema “Carta”, de Carlos Drummond de Andrade
- 19) Leitura livre de livros na biblioteca (Alfabeto, Bichonários e outros)
- 20) Poesia “O que é mãe”, de Sérgio Capparelli
- 21) Poesia “Para sempre”, de Carlos Drummond de Andrade
- 22) Biografia de Sérgio Capparelli
- 23) Poesia do livro “Classificados poéticos”, de Roseana Murray
- 24) Biografia de Roseana Murray
- 25) Poesia do livro “Classificados poéticos”, de Roseana Murray

9.3 – Representações de textos trabalhados



MULA-SEM-CABEÇA
PERSONAGENS:



Fidelite

Essas representações se tornam bastante significativas, quando a gente percebe as diferentes representações do texto feitas pelos alunos portadores de necessidades especiais. O texto trabalhado se contava a lenda brasileira da mula-sem-cabeça, mas que na verdade, possuía cabeça. Esse detalhe foi discutido em grupo, mas vários alunos fizeram questão de retratar o texto da forma como eles perceberam, pois para ler é preciso acionar conhecimentos prévios, como bem nos lembra Caffieiro (2007) que a coerência está no leitor e não no texto. É preciso estabelecer relações entre a decodificação e os conhecimentos prévios.

9.4 – Fotos do trabalho desenvolvido na biblioteca



Alunos e professores na biblioteca



Livro explorado



Pose para registro após o trabalho de literatura



Alunos foco do projeto



Alunos foco do projeto



Apoiadora, auxiliar de biblioteca



Momento de descontração – festa



Professores e alunos durante culminância do projeto



Funcionários apoiadores



Pose para foto final

Nessas fotos coloridas, tentamos passar um pouco do prazer em trabalhar com essa turma, em sua maioria, formada por alunos portadores de necessidades especiais. Mostramos aqui sorrisos, alegria e participação nas atividades. Defendemos um trabalho diferenciado com alunos que exigem postura diferente do professor. Para além do conteúdo, é preciso estar atento aos desejos e condições mentais desses alunos. Para nós, o que mais marcou nesse trabalho com literatura foi o prazer, beleza e leveza com que esses alunos e nós, professores e apoiadores, nos deliciamos ao longo do desenvolvimento do projeto. Fica aqui o desejo de continuar, pois o que é bom deve sim, ser repetido, é claro, com acréscimos e mudanças que se fizerem necessárias.

10 - CONCLUSÃO

Ao desenvolver o presente plano de ação, pudemos comprovar nossas hipóteses iniciais. A literatura realmente trouxe beleza e leveza aos alunos e aos demais atores envolvidos no projeto. Os dias em que freqüentávamos a biblioteca eram as quintas-feiras. Já na segunda-feira, alguns alunos perguntavam: “Que dia vamos à biblioteca?” “Professora, é hoje, que vamos à biblioteca?”. Há que lembrar aqui, que alguns alunos portadores de necessidades especiais (comprometimento mental) não possuem noção temporal. O fato é que eles ansiavam por aqueles momentos de puro prazer, de deleite, onde a obrigação da cópia e

escrita era posta de lado em detrimento de um mundo fantástico, imaginário, prazeroso que é o mundo literário.

Outro fator relevante, é que nesses momentos coletivos do projeto esses alunos sentiam autonomia, pois podiam se expressar livremente, trazendo para roda contribuições de suas vivências anteriores, como no caso das lendas folclóricas. Um relato de um aluno me marcou muito, quando garantiu ter visto a mula-sem-cabeça e ter corrido atrás dela até que essa sumisse na mata. O que acompanhou esse relato foi uma estrondosa gargalhada dele e dos demais alunos. Não era um riso irônico ou de descrença, mas de alegria por compartilhar lembranças íntimas em um espaço de respeito ao outro. Tal fato se torna ainda mais relevante se considerarmos que esse é o aluno mais idoso da escola, com 77 anos de idade, já estuda aqui há uma década, e passa por uns dois bairros antes de chegar até a E..M.S.T. Com certeza essa escola e esse espaço junto a esses atores trazem muita alegria e significação para esse aluno, do contrário não teria sentido tanto esforço.

Outros relatos marcantes foi quando trabalhamos o livro *Correspondência*, de Bartolomeu Campos de Queiroz e o poema *Carta*, de Carlos Drummond de Andrade. Vários alunos contaram suas experiências com cartas de parentes e amigos, e alguns que já sabem escrever escreveram cartas para entes queridos. Em alguns momentos, lágrimas desceram de alguns olhos ao se lembrarem de cartas de pessoas queridas já falecidas. Esses momentos de boas recordações e/ou saudades podem ser considerados como bastante significativos, principalmente se evocaram emoções extremas como risos ou choro. Foi lembrado também o filme *Central do Brasil*, onde a protagonista era escriba de cartas para as pessoas que não sabiam ler e quais as conseqüências desse ato.

11 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEMLE, Miriam, *Guia Teórico do Alfabetizador*, 1995

LEAL, Antônio, *Fala Maria Favela*, 1991

KATO, Mary, Nadja Moreira, Fernando Tarallo, *Estudos em Alfabetização*

FÉLIX Soares, Chrisley, *Literatura para todos: Análise das Obras em função do público da EJA*, UFMG, 2009.

ROSSITO, Grelet Roberto, *Características da relação professor-aluno, em curso noturno da área da saúde, que facilitam e dificultam a aprendizagem*, 2002

CAFIEIRO, Delaine, *Leitura como Processo*, 2005

SOARES, Magda Becker; Batista, Antonio Augusto Gomes. Alfabetização e Letramento, Ceale, 2007.

DINIZ, Margareth; Vasconcelos, Renata Nunes. Pluralidade Cultural e Inclusão na formação de professoras e professores, Formato, 2004.

SOUZA, João Valdir Alves. Introdução à Sociologia da Educação, Autêntica, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes e outros. Coleção Instrumentos da Alfabetização, Ceale, 2007

DI PIERRO, M. C. e HADDAD, S. Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, agosto de 1994.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. Editora Paz e Terra, 1997.

HOFFMAN, J. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN no 9394 den 20 de dezembro de 1996.

LEI No 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

MEC/SEF/Ação Educativa Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental.

MEC/SEF/Ação Educativa Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. – 15a ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 128 p.

PARECER CME 093/02 – Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

RESOLUÇÃO no 001 DE 5 DE JUNHO DE 2003 - Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema

Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

TORO, José Bernardo. 1997 – Colômbia. Códigos da Modernidade, Capacidades e competências mínimas para

participação produtiva no século XXI.