

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL
DOUTORADO LATINO-AMERICANO: POLÍTICAS PÚBLICAS E PROFISSÃO
DOCENTE

SILVANA OLIVEIRA BIONDI

PROGRAMAS BRASIL ALFABETIZADO E ENCUESTRO:
Princípios Teóricos Metodológicos para Alfabetização de Jovens e Adultos,
Brasil e Argentina.

BELO HORIZONTE
2018

Silvana Oliveira Biondi

Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro:
Princípios teóricos metodológicos para alfabetização de jovens e
adultos, Brasil e Argentina.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para Doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Janeiro de 2018

B615p
T

Biondi, Silvana Oliveira, 1963-
Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro : princípios teóricos
metodológicos para alfabetização de jovens e adultos, Brasil e Argentina / Silvana Oliveira
Biondi. - Belo Horizonte, 2018.
331 p., enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

Orientadora : Francisca Izabel Pereira Maciel.

Bibliografia : f. 319-331.

Inclui anexos.

1. Programa Brasil Alfabetizado (Brasil) -- Teses. 2. Programa Nacional
de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (Argentina) -- Teses. 3.
Educação -- Teses. 4. Educação -- Argentina -- Teses. 5. Educação comparada -- Brasil -
- Argentina -- Teses. 6. Alfabetização de adultos -- Aspectos sociais -- Argentina -- Teses.
7. Alfabetização de adultos -- Aspectos sociais -- Teses. 8. Alfabetização de adultos --
História -- Teses.
9. Alfabetização de adultos -- História -- Argentina -- Teses. 10. Alfabetização -- História -
- Teses. 11. Argentina -- Educação -- Teses. 12. Educação de adultos -- Teses. 13.
Educação de adultos -- Argentina -- Teses. 14. Educação de adultos e Estado -- Teses.
15. Educação de adultos e Estado -- Argentina -- Teses. 16. Políticas públicas -- Educação
-- Teses.
17. Políticas públicas -- Educação -- Argentina -- Teses. 18. Educação e Estado -- Teses.

CDD- 374.012098

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

AGRADECIMENTOS

O Prazer da Cumplicidade

“Mas, o que é, na verdade? E quem mo poderá ensinar, senão o que ilumina meu coração e rasga suas sombras? De onde me vem a ideia dessa pesquisa, desta discussão, destas considerações? Se eu então amei as peras que roubei, e queria apenas seu deleite, podia ter cometido sozinho, [...]. Porém, como não achava deleite algum nas peras, colocava este no próprio pecado que consistia na companhia dos que pecavam comigo” (Santo Agostinho, 2012).

Não poderia haver palavras melhores para expressar que todas as construções desta tese não teriam sido possíveis sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas. Cada uma em seu espaço-tempo-lugar fez com que as múltiplas vivências desses quatro anos se convertessem em etapas superadas com alegria, esforço e dedicação.

À Francisca Maciel, minha orientadora, que me trouxe lá da Bahia para, com atenção e competência, orientar e complementar o trabalho que fomos realizando.

A toda a equipe da Pós-Graduação FAE–DLA: os professores, pelas reflexões e partilha dos seus conhecimentos; ao grupo técnico – administrativo da FAE, por toda amabilidade em atender-me sempre.

Aos colegas do DLA e todos os outros que vieram somar nos momentos de “alegria e agonia” das aulas e da realização das atividades.

Aos amigos e às amigas da Bahia, grupo em que não há *apartheid*, amigos de trabalho, de infância, de passeios, uma torcida organizada que sempre vibra com minhas conquistas.

À Marieta, que fez dos dias frios de Córdoba o mais caloroso verão da Bahia. Você, sua família e toda a equipe de trabalho da Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidade Nacional de Córdoba têm morada no meu coração. E obrigada, Sérgio de la Vega, por fazer de Buenos Aires lugar do “Encuentro” de uma grande amizade.

A você, Adenilson, amigo irmão na caminhada diária aqui, ali ou acolá, juntos construímos uma história de amizade, amor e respeito.

À minha família de irmãos e irmãs, que, junto com os meus filhos e o meu neto, formam a mais intensa e amorosa “Família Trapo”. E ainda há os inseparáveis companheiros de escrita: Bono, Vox e Bitá, crianças lindas que vieram nesta existência disfarçadas de cachorros.

E, por fim, a minha mãe, Lourdes, porque você é imprescindível.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um Estudo Comparativo de enfoque sócio-histórico da proposta de governo para a alfabetização de pessoas jovens e adultas no Brasil e na Argentina, procurando descrever e analisar a base teórico-metodológica sob a qual se assentam as propostas e o material didático nelas utilizados. Para fundamentar o estudo, tomamos como referência autores, a exemplo de Soares (2002), Nóvoa (2009), Saforcada (2011), Di Pierro (2008, 2010), Soares (1998,2004,2016), Vóvio e Mansutti (2007), Morais (2010), entre outros, a fim de reconhecer e aprofundar questões trazidas pelas políticas educacionais da alfabetização de adultos e pelos materiais didáticos, procurando ir além da simples construção de uma pesquisa descritiva. Tendo como objeto de estudo os materiais didáticos utilizados nos programas nacionais de alfabetização para a modalidade da educação de pessoas jovens e adultas implantados, iniciamos por investigar o discurso oficial presente nas políticas educativas, no período dos anos 2000 aos dias atuais, na tentativa de compreender, nesses dois contextos geográficos, como foram legisladas as estratégias para intervenção educativa que resultaram nas propostas dos Programas Brasil Alfabetizado, no Brasil, e Encuentro, na Argentina. Por conseguinte, analisamos comparativamente o que essas leis revelam como base epistêmica para o ensino da leitura e da escrita, através das concepções e finalidades apresentadas para o processo de alfabetização. Sobre os Programas, detivemo-nos no delineamento pedagógico e curricular por meio da análise do material didático de apoio pedagógico utilizado em duas localidades específicas: do Brasil, a cidade de Jequié, Bahia, e da Argentina, Córdoba. Partindo de uma reconstrução longitudinal, da descrição e da interpretação do discurso oficial dos governos brasileiro e argentino nas suas políticas e regulamentações para alfabetização de adultos, foi possível identificar convergências e especificidades de como cada país legislou e operacionalizou sua ação pedagógica, sob influência de uma regulação transnacional. Ao tempo que os materiais didáticos puderam revelar, partindo de uma escala de prioridade de aspectos da aprendizagem da escrita, uma base de organização diferente que, sinaliza para capacidades diferenciadas quanto aos objetivos pretendidos para a alfabetização inicial. Dessa maneira, os resultados indicam que os caminhos percorridos pelo Brasil e pela Argentina têm ponto de convergência no direcionamento dado pela política internacional de (re)configuração de uma ordem econômica e se distanciam em determinados pontos da implementação da política alfabetizadora, bem como os desdobramentos que incidem sobre os dados da realidade atual.

Palavras-chave: Alfabetização de adultos; Programa Brasil Alfabetizado, Programa Encuentro, Política Educativa Brasil e Argentina.

ABSTRACT

This research presents a socio-historical Comparative Study of the government proposal for the literacy of young people and adults in Brazil and Argentina, trying to describe and analyze the theoretical methodological basis on which these proposals are based and the didactic material used by it. In order to base the study, we refer to authors, such as Soares (2002), Nóvoa (2009), Saforcada (2011), Di Pierro (2008, 2010), Soares (1998,2004,2016), Vóvio e Mansutti (2007), Morais (2010), among others, in order to recognize and deepen the questions raised by the educational policies of adult literacy and by the didactic materials, seeking to go beyond the simple construction of descriptive research. Having as object of study the didactic materials utilized in the implemented national programs of literacy for the modality of the education of young people and adult, we initially investigated the official discourse present in educational policies from the period 2000 to the present day in an attempt to understand in these two geographical contexts how were legislated the strategies for educational intervention that resulted in the proposals of the Programs Brasil Alfabetizado, in Brazil, and Encuentro, in Argentina. Therefore, we comparatively analyzed what these laws reveal as an epistemic basis for the teaching of reading and writing, through the conceptions and purposes presented for literacy. About the Programs, we focused on the pedagogical and curricular delineation through the analysis of didactic material of pedagogical support used in two specific localities, the city of Jequié/BA, in Brazil, and Córdoba, from Argentina. Starting from a longitudinal reconstruction, from the description and interpretation of the official discourse of the Brazilian and Argentine governments in their policies and regulations for adult literacy, it was possible to identify similarities and specificities of how each country legislated and operationalized its pedagogical action, under the influence of a transnational regulation. At the same time, the teaching materials were able to reveal, from a priority scale of aspects of the learning of the writing, a different organizational base that signals to different capacities as to the objectives intended for the initial literacy. In this way, the results indicate that the paths traveled by Brazil and Argentina have a convergence point in the direction given by the international policy of (re)configuration of an economic order, and distance themselves in certain points of the implementation of literacy policy, as well as the developments that affect the data of the current reality.

Keywords: Adult Literacy; Brasil Alfabetizado Program; Encuentro Program; Educational Policy Brazil and Argentina.

LISTA DE FIGURAS

CAPITULO 5:

5.1.1 – Descrição do Livro do Aluno

Figura 1: Capa e Contracapa Livro do Alfabetiza Brasil.

Figura 2: p. 59 do LA

Figura3 p. 60 do LA

Figura 4: p.152 do LA

Figura 5: p. 153 do LA

Figura 6: p. 154 do LA

Figura 1: p. 155 do LA

Figura 8: p. 156 do LA

Figura 9: p. 157 do LA

Figura10: p.31 do LA

Figura 11:p. 32 do LA

Figura 12:p. 33 do LA

Figura 13: p. 34 do LA

Figura 14: Eixo 01 do LA

Figura 15: Eixo 02 do LA

Figura 16: Eixos 03 do LA

Figura 17: p. 24 do LA

Figura 2 p. 119 do LA

Figura 3 p. 140 do LA

5.1.3 – Aprendizagem do Sistema Alfabético

Figura 4 p. 17 do LA

Figura 21:5 p. 76 do LA

Figura 22: p. 19 do LA

Figura 23:6 p. 139 do LA

Figura 24: p. 14 do LA

Figura 25: p.104 do LA

Figura 26: p. 52 LA

Figura 27: p. 274 do LA

Figura 28: p. 169 do LA

Figura 29: P. 126 do LA

Figura 30:p. 127 do LA

Figura 31: p. 127 LA

Figura 32:7 p. 140 do LA

Figura 33: p. 26 LA

Figura 34: p. 276 do LA

Figura 35: p. 134 do LA

Figura 36:8 p. 99 do LA

Figura 37: p. 186 do LA

Figura 38:9 p. 11 do LA

Figura 39: p. 168 do LA

Figura 40: p. 79 do LA

Figura 41:10 p. 138 do LA

Figura 42:11 P. 107 LA

Figura 43: p. 168, questão 2 e 3 do LA

5.1.4 – Natureza do material textual

Figura 44: p. 104 do LA

5.1.5 – Práticas de leitura

Figura 45: p. 36 do LA

Figura 46: p. 45 do LA

Figura 47: p. 268 do LA

Figura 48: p. 40 do LA

Figura 49: p. 139 do LA

Figura 50: p. 173 do LA

Figura 51: p. 193 do LA

Figura 52: p. 24 do LA

Figura 53: p. 207 do LA

Figura 54: p. 14 do LA

Figura 55: p. 104 do LA

Figura 56: P. 274 LA

Figura 57: p. 82 do LA

Figura 58: P. 100 LA

Figura 59: P. 112 LA

Figura 60: p. 25 do LA

Figura 61: p. 29 do LA

Figura 62: p. 108 LA

Figura 63: P. 172 LA

Figura 64: p. 186 do LA

Figura 65: P. 191 LA

Figura 66: p. 79 do LA

Figura 67: p. 155 do LA

5.1.6 – Produção textual

Figura 68: p. 159 do LA

Figura 69: p. 159

Figura 70: P. 135 LA

5.1.7 – Práticas Oraís

Figura 71: p. 240 do LA

Figura 72: P. 247 LA

Figura 73: p. 267 do LA

5.2 – Material didático do Programa Encuentro

5.2.1 – Libro para el Alfabetizador

Figura 74: Capa Libro para el Alfabetizador

Figura 75: Capa da área de estudos de língua

Figura 76: Capa do tópico de estudo Matemática

Figura 77: caderno do aluno

Figura 78: p. 66 do Encuentro

Figura 79: p. 67 do Encuentro

Figura 80: Encuentro 3 do Libro para el Alfabetizador

Figura 81: Libro para el Alfabetizador

Figura 122 p. 11 LA

Figura 83: Lição 15 p. 36 e 37 Libro para el Alfabetizador

Figura 134 Lição 15 p. 36 e 37 Libro para el Alfabetizador

Figura 145 Lâmina do Encontro 26 do “Libro para el Alfabetizador”

Figura 86: p. 77 do Libro para el Alfabetizador

Figura 157: p. 78 do Libro para el Alfabetizador

Figura 16 p. 77, 78, 79 do Libro para el Alfabetizador

5.2.3 – Agenda para el Alfabetizador

Figura 17 Agenda para el Alfabetizador p. 38

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Os melhores da América Latina segundo as provas pisa 2015

QUADRO 2: Resolución AR N° 686/04

QUADRO 3: Legislação e programas de alfabetização – Brasil e Argentina: 1990-2014

QUADRO 4: Fonte: Resolución n° 686/04 e n° 193/08, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

QUADRO 5: Divisão do Livro para el Alfabetizador

QUADRO 6: Relação das obras aprovadas no PNLD EJA 2014 alfabetização

LISTA DE SIGLAS

AL – AMÉRICA LATINA
CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEF AR – CONSELHO FEDERAL DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA
CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE
CF – CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONFINTEA – CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
CREFAL – CENTRO DE COOPERAÇÃO REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE
EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EPJA - EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS
EPT - EDUCAÇÃO PARA TODOS
FNDE: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GRALE – RELATÓRIO GLOBAL SOBRE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INDEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE LA REPÚBLICA ARGENTINA
LA: LIVRO DO ALUNO
LC EPJA – LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LEN – LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL
MEC – MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
MERCOSUL - MERCADO COMUM DO SUL
NE: NORDESTE
OCDE- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
OEI – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROS-AMERICANOS
ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PAS – PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA
PBA – PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO
PISA – PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS
PNAD – PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS
PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNLA – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO MA: MANUAL DO ALFABETIZADOR
PNLD EJA - PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
SAEB – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
SECADI – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE
SEEA – SECRETARIA EXTRAORDINÁRIA DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO
TERCE – TERCEIRO ESTUDO REGIONAL COMPARATIVO E EXPLICATIVO

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UNC – UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA
UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A
CIÊNCIA E A CULTURA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E NA ARGENTINA ..	21
1.1 – A atualidade da alfabetização de pessoas jovens e adultas: algumas considerações	21
1.2 – Alfabetização de pessoas jovens e adultas, uma história em movimento....	23
1.3 – Mudanças e inovações do processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas	31
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO	37
2.1 – Noções epistemológicas gerais da pesquisa	37
2.2 – Características da educação comparada como procedimento metodológico	39
2.3 – Procedimento Técnico.....	43
2.3.1 – Fontes: Bibliográfica	43
2.3.2 – Fontes: Documental.....	46
2.4 – A Coleta de dados.....	47
2.4.1 – Coleta in loco na Argentina: uma experiência.....	47
2.4.2 – Coleta in loco no Brasil: construção de saberes	51
2.5 – Análise de dados.....	53
CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA: A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E NA ARGENTINA	57
3.1 – Considerações sobre a atualidade das políticas educacionais da América Latina	57
3.1.1 – Brasil e Argentina: descrição e análise dos cenários contemporâneos da legislação	62
3.1.1.1 – Brasil – Base Legislativa Educacional para Alfabetização de Jovens e Adultos (2000-2017)	63
3.1.1.2 – Argentina – Base Legislativa Educacional para Alfabetização de Jovens e Adultos (2000 -2017)	72
3.1.1.3 – Resolución N° 686, Buenos Aires, 28 junho de 2004, Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología.....	73
3.1.1.4 – Ley N° 26.206 – Ley De Educación Nacional	79
3.1.1.5 – Resolución N° 193, Buenos Aires, 4 marzo de 2008, Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología.....	86
3.1.1.6 – Resolución CFE N°118/10	90
3.1.1.7 – Anexo I da Resolución CFE AR N° 118/10 - EPJA - Documento Base	91
3.1.1.8 – Anexo II da Resolución CFE AR N° 118/10 - EPJA - Lineamientos Curriculares	98

3.1.1.9 – Los Ciclos Formativos em el Nivel primário	106
CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BRASIL E ARGENTINA, UMA ANÁLISE COMPARADA	125
4.1 – Implantação da Política Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos. .	125
4.2 – Finalidades e definições da EPJA.....	130
4.3 – Alfabetização: concepções, sentidos e perspectivas	139
CAPÍTULO 5 - O MATERIAL DIDÁTICO DOS PROGRAMAS BRASIL ALFABETIZADO E ENCUENTRO	151
5.1 – O material didático do Programa Brasil Alfabetizado	154
5.1.1 – Descrição do Livro do Aluno	155
5.1.2 – Descrição do Manual do Alfabetizador	186
5.1.3 – Aprendizagem do Sistema Alfabético	193
5.1.4 – Natureza do material textual	212
5.1.5 – Práticas de leitura	216
5.1.6 – Produção textual	229
5.1.7 – Práticas Oraís	235
5.2 – Material didático do Programa Encuentro	240
5.2.1 – Libro para el Alfabetizador	241
5.2.2 – Vídeo.....	275
5.2.3 – Agenda para el Alfabetizador.....	279
5.3 – Análise comparativa das configurações teórico-metodológicas do material didático dos Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro.....	292
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	306
REFERÊNCIAS.....	320
ANEXO.....	333

INTRODUÇÃO

*Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
[...] Nem tudo me deu certeza
[...] Nem tudo me foi possível.
Ivan Lins*

Escolhi começar com esses versos, porque, de certa maneira, eles traduzem os vários desafios que tive que enfrentar para empreender este trabalho. A poesia de Ivan Lins descreve com primor o mesmo caminho que trilhei nas distintas etapas para chegar à elaboração desta tese. Os versos contêm similitudes com o caminho na busca pelo conhecimento: o percurso da dúvida, pelo qual as contradições foram surgindo, demonstrando que o homem não é (ou pode ser?) um ser passivo diante da realidade; os limites para entender uma realidade objetiva, que não pode ser explicada somente por uma razão (existe razão?), sem os sentidos da experiência; as angústias sentidas ao tentar decifrar os caminhos de uma construção social que nos trouxe até aqui. Tudo isso me levou a buscar novas leituras, outras fontes de análise, conhecer outras pessoas e com elas interagir em conversações reflexivas. Quantas pessoas se revelaram generosas para ouvir minhas inquietudes, contendo as preocupações de minhas leituras! O caminho de uma tese, efetivamente, tem muitas paragens. E, assim, fui me dando conta de que sou parte da caminhada e de que, para experienciar essa multiplicidade de manifestações é preciso compromisso e trabalho. Essa é a dinâmica que me direciona e me constitui. Outro verso de Ivan Lins concentra esse momento: “Não fechei os olhos Não tapei os ouvidos. Cheirei, toquei, provei. Ah! Eu usei todos os sentidos. Só não lavei as mãos”.

A investigação que apresento a seguir foi configurada a partir da minha imersão na problemática de âmbito da alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Argentina na condição de aluna do Doutorado Latino-Americano na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais-FAE/UFMG. O enfoque e a perspectiva adotados, estes sim, foram se constituindo ao longo das minhas experiências laborais como professora de língua portuguesa em cursos de formação

de professor alfabetizador, nos diálogos estabelecidos com outros atores, professores ou alunos, que me levam sempre a refletir, questionar e (re)planejar sobre as atividades alfabetizadoras com as quais venho trabalhando. A partir de agora, são, portanto, outras/novas representações que se somam as minhas experiências na Educação de Jovens e Adultos, fonte dos questionamentos que me trouxeram¹ até aqui.

Em 2014, o ingresso no Doutorado Latino-Americano foi o momento oportuno para transpor as primeiras ideias em relação ao país da América Latina, escolhido já no processo seletivo, que iríamos buscar, através da comparação, as equivalências e disparidades que contribuíssem com as reflexões acerca do nosso continente. Isso porque a opção em estudar um dos países da América Latina está na base de organização das pesquisas do Doutorado Latino-Americano da UFMG.

A América Latina apresenta-se como um espaço de ocorrência de grandes histórias, lutas sociais, desigualdades socioeconômicas e de constante busca pela efetiva e permanente democratização dos seus territórios, como também de desejos e interesses comuns entre os seus países. Consideramos ser muito importante a realização desses estudos acadêmicos que privilegiem a região no intuito de entender e analisar a configuração política, educacional e/ou histórica sob o próprio olhar latino-americano.

Assim, confirmamos a opção de estudar a Argentina, por fatores que a correlacionam ao Brasil, a saber:

- 1) O fato de já ser do nosso conhecimento que naquele país estava em aplicação um programa de alfabetização de adultos que *a priori* apresentava semelhanças com o Programa Brasil Alfabetizado, vigente no Brasil, o que demonstra uma realidade que nos aproximava pela mesma demanda;
- 2) A Argentina é um país de dimensão geográfica e populacional quase tão extensa quanto o Brasil, o que nos aproxima no contingente do todo a que se destina essa política de alfabetização;

¹ Até esta parte do texto peço uma licença poética para o uso da 1ª pessoa singular a fim de deixar o texto mais fluido e claro quanto as minhas ideias e sentimentos. Doravante, passo à 1ª pessoa do plural, pois este é um trabalho que reconhece a contribuição de todos; justifico, assim, a não uniformidade de tratamento, como preconiza a Norma Gramatical Brasileira – NGB.

- 3) Ambos os países fazem parte do MERCOSUL – Mercado Comum do Sul – que, a partir da assinatura dos países membros, ampliou e fortaleceu a “livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, [...] da adoção de uma política comercial comum, [...] além do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) que tem como um dos focos criar políticas que articulem educação com o processo de integração dos países membros”².
- 4) Ambos os países integram o programa de **avaliação internacional, PISA** (Programme for International Student Assessment), que tem como objetivo realizar uma comparação entre o desempenho de alunos em diversos países e os resultados servem como ferramenta para que os governos redefinam e melhorem as políticas educativas de cada país³.

Vale ressaltar que essa integração entre países é também referenciada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, que no seu parágrafo único do Art. 4.º evidencia a importância de se buscar uma integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

Com essas definições, firmamos uma articulação pelo viés comparativo com a finalidade de demonstrar o quão importante é a troca de experiências, não para classificar, e sim para apresentar alternativas aos desafios da educação latino-americana por meio da compreensão de uma realidade nacional e internacional. Vislumbramos ser uma nova maneira de se explicar o campo da educação comparada, traduzida nas palavras de Nóvoa, como sendo: “É preciso lembrar que os discursos sobre educação são muito mais que ‘simples’ linguagens; eles fazem parte de um processo complexo graças ao qual a sociedade define os problemas educativos e toma medidas para resolvê-los” (NÓVOA, 2009, p. 29).

O que nos propusemos a investigar é um aspecto vinculado ao processo de alfabetização de jovens e adultos que consideramos invisibilizado em grande parte

² Disponível em: <http://www.mercosur.int/t_generic.jsp?contentid=661&site=1&channel=secretaria&seccion=2#antecedente>
<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/mercosul-educacional>. Acesso em: 12/10/2014.

³ Disponível: <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/pisa-299330.shtml> Acesso em: 12/10/2014.

das discussões públicas em torno das políticas educativas de estado e nos discursos midiáticos, que apenas concentram atenção no *marketing* de uma nova campanha alfabetizadora ou no *boom* gerado pelos baixos índices alcançados por nossos alunos nas avaliações externas.

Essa invisibilidade estaria na ausência de abordagem crítico-reflexiva sobre a dimensão pedagógica de uma proposta alfabetizadora. Aventamos com isso investigar a vinculação entre o plano político e o acontecer do processo de alfabetização, inquirindo sobre qual base teórico metodológica assenta a proposta alfabetizadora aplicada nesses dois países da América Latina e, conjugado a isso, como esse episteme⁴ se operacionaliza nas atividades didáticas produzidas e aplicadas nesses programas. Enfim, interessa-nos a configuração teórico metodológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, apresentada por esses dois países por meio de suas propostas.

Consequentemente, ao refletir sobre a atualidade da alfabetização de adultos⁵ no Brasil e na Argentina podemos indagar: como se delineiam as propostas alfabetizadoras adotadas nesses dois países a partir da legislação vigente? Quais condições são dadas nestes dois países ao acontecer dos programas de alfabetização? Como se institui o escopo de trabalho da prática educativa para aplicação dessas propostas alfabetizadoras?

Para procurar entender essa organicidade é que formulamos nosso problema de pesquisa a partir do delineamento: como está organizada em base teórico metodológica a proposta de alfabetização da Educação de Pessoas Jovens e Adultas⁶ no Brasil e na Argentina? Para recorte de estudo, nos detivemos na iniciativa de política e programa do governo, sem focar iniciativa alguma de movimentos sociais e/ou organizações da sociedade civil.

Em síntese nosso trabalho de pesquisa teve como objetivo geral:

- Analisar a base teórico-metodológica estruturante da proposta de alfabetização inicial dos Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro.

Como objetivos específicos, responder aos objetivos de:

⁴ Conjunto dos diversos saberes científicos pertencentes a uma época. Fonte: Dicionário Aurélio. Disponível: <https://dicionariodoaurelio.com/episteme>. Acesso: 15jan2017.

⁵ Maiores informações: http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_2013.www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=4&id_tema_2=33&id_tema_3=97. Acesso: 06/01/2017.

⁶La denominación más generalizada en América Latina es *Educación de Personas Jóvenes y Adultas* (EPJA) (TORRES, 2009, p. 14) Doravante faremos referência EPJA.

- Identificar princípios conceituais de orientação para alfabetização de adultos na legislação vigente do Brasil e da Argentina, a partir dos anos 2000 aos dias atuais;
- Analisar as concepções de alfabetização de cada proposta oficial, observando se há convergência ou não;
- Identificar os pressupostos epistemológicos que organizam os materiais didáticos utilizados nas propostas alfabetizadoras dos Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro;
- Analisar os materiais didáticos utilizados nas propostas alfabetizadoras do Brasil e da Argentina, observando diferenças e semelhanças nas configurações de base teórico-metodológicas.

Quanto à delimitação cronológica, iniciamos a pesquisa a partir da década de 2000, considerando no Brasil, a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja origem está no documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” assinado por vários países durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”⁷, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, chegando até os dias atuais. Consideramos o ano de 2014 um marco relevante para o nosso país, visto ter sido o ano de votação do Plano Nacional de Educação pela câmara⁸ e nele, mais uma vez, constar como meta 9 e I Diretriz do Art. 2º, a erradicação do analfabetismo nos próximos dez anos.

No texto do PNE brasileiro encontramos a assunção de compromisso por uma educação que:

[...] não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (PNE, 2014, p. 9).

Nele, as metas foram definidas com a finalidade de:

⁷Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107

⁸Disponível em <http://www.agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em 04/06/2014.

[...]enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania (PNE, 2014, p. 9).

Considerando que a meta fixada para redução do índice de analfabetismo de jovens e adultos seja mantida nesse novo plano, é importante um olhar retrospectivo sobre a formulação e implantação dessa política educativa para compreender sobre os fatores que possam ter incidido nos resultados apresentados na atual realidade. Realidade essa que se coloca como um desafio para construção de um futuro melhor. Nas palavras de Pierro,

Essa revisão é especialmente necessária quando está em tela a EJA, âmbito em que é flagrante o insucesso das políticas públicas frente à meta de superação do analfabetismo, mencionada na Constituição Federal e nos compromissos assumidos pelo país em fóruns internacionais (PIERRO, 2010, p. 939).

A década de 2000 também traz para a Argentina importantes ocorrências para a EPJA. Além das legislações, em 2016, através da Resolución nº CFE Nº 285/16 é aprovado o PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL 2016-2021 “ARGENTINA ENSEÑA Y APRENDE”, documento que acorda metas e objetivos nacionais para serem alcançadas em função das normativas vigentes, a partir das necessidades e realidades das jurisdições.

No texto de abertura desse documento, a finalidade do plano é descrita como:

[...] lograr entre todos/as un país con una educación de calidad centrada en los aprendizajes, que brinde a la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as los saberes socialmente significativos y las capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad (Res. AR nº CFE Nº 285/16).

O Plano argentino reafirma a responsabilidade do Estado em prover uma educação integral, permanente e de qualidade para todos(as), reconhecendo ser a educação um bem público e um direito pessoal e social. Nele não consta nenhuma meta de erradicação do analfabetismo. A presença da Educação de Pessoas Jovens e Adultas pode ser identificada como parte integrante do Eixo Central 1. Que está registrada como: “Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales: ingreso,

permanencia, aprendizaje de calidad y egreso de la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la educación obligatoria” (Res. AR nº CFE Nº 285/16).

Temos com isso uma orientação para formação que possibilite participação responsável em diferentes âmbitos da vida em sociedade.

Procuramos produzir um texto que, na exposição de cada um dos capítulos, pudéssemos responder a uma problematização de interesse atrelado ao trabalho. Para nós é relevante apresentar um mapeamento de como organizamos a exposição teórica da nossa pesquisa, o que esperar na disposição de cada capítulo, indo ao encontro do que Pessoa descreve como sendo “[...] um exercício de abstração e tente imaginar como seria a estrutura de um trabalho cuja evolução possa levar o leitor a compreender bem o tema proposto” (PESSOA, 2005, p. 59-60).

Foram assim alocados os tópicos: contextual; metodológico; descritivo analítico; e, por fim, as considerações finais. Iniciando esse capítulo de Introdução, definimos brevemente objetivos e razões para realização deste trabalho, a fim de situar nosso interesse como pesquisadora e a constituição do objeto de pesquisa ao longo da trajetória profissional, o que resultou nos nossos questionamentos apresentados logo após o primeiro capítulo contextual, a saber: na América Latina, precisamente na Argentina e no Brasil, qual o lugar da alfabetização de adultos? A alfabetização de adultos que traz consigo experiências históricas e se apresenta no Século XXI como um desafio não apenas pela necessidade de escolarização desse público mas também pela forma como as políticas de Estado a percebem no que concerne a educação como um direito e a importância de se promover uma cultura letrada no país.

No capítulo segundo, a descrição das noções epistemológicas e as características da construção metodológica que deram o contorno desta tese, assim como o recorte do campo material das fontes e técnicas utilizadas, além do relato de experiência do período de estadia na Argentina para coleta de dados.

No terceiro capítulo buscamos recuperar a sequência da política de alfabetização de jovens e adultos nos dois países entre os anos de 2000 aos dias atuais, com objetivo de ao interpretar, para termos compreensão do caminho trilhado. Este capítulo caracteriza-se como uma análise documental do movimento que acompanha essa modalidade de ensino na adoção das políticas públicas com intuito

de promover processos de transformação efetiva na qualidade de vida dessas populações, reconhecendo a importância de incorporá-las, não somente, mas também, à dimensão do mundo do trabalho por meio de uma participação efetiva nas ações cotidianas. Diante dessa realidade, procuramos descrever e analisar como esses dois países responderam às orientações dos organismos internacionais ao legislar sobre uma proposta de trabalho para promover a alfabetização de jovens e adultos.

O quarto capítulo, apresenta comparativamente a análise das configurações para a EPJA, e nela a alfabetização, 1) considerando definições e finalidades apresentadas nos textos de documentos oficiais, além das perspectivas e sentidos da alfabetização, 2) procurando apreender a dimensão pedagógica contida na política educativa desses dois países.

O quinto capítulo é descritivo analítico e apresenta como os materiais didáticos utilizados nos Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro articulam as concepções teóricas que, embasam a construção da leitura e da escrita, e, para tanto, tomamos como substrato as teorias linguísticas, de aprendizagem e as teorias sociais que se projetam nas atividades para o processo de alfabetização. Neste capítulo, de modo comparativo, há também reflexões quanto às diferenças e semelhanças resultantes das configurações e das atividades de intervenção presentes nos materiais didáticos analisados.

Como referência principal para essas análises, utilizamos a ficha de avaliação individual das coleções do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLDEJA, instituída pelo Governo Federal do Brasil, com vigência de 2014 a 2016.

Como o último, o capítulo sexto traz as considerações de como, nessa dinâmica das relações, as tensões e os desafios se apresentam na busca pela efetivação do direito de ser/estar alfabetizado. Procuramos responder às perguntas que motivaram essa pesquisa, identificando proximidades, semelhanças e também o que nos distingue no acontecer de uma proposta alfabetizadora para jovens e adultos. Apresentamos, portanto, as reflexões (in)conclusivas da tese.

Dentro das delimitações que nos propusemos, fomos tentando responder essas indagações de modo coerente ao longo do texto, procurando desvelar também o que

poderia estar na subjetividade desse processo, porque é imperioso pensar não apenas o que a alfabetização pode fazer para as pessoas, mas sim o que as pessoas podem realizar estando impregnadas de alfabetização.

CAPÍTULO 1 - ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E NA ARGENTINA

1.1 – A atualidade da alfabetização de pessoas jovens e adultas: algumas considerações

Nossa pesquisa está vinculada a uma realidade apresentada por dois países que trazem no cerne de suas histórias semelhanças e diferenças e vivem desde o final da década de 1990 uma trajetória desenhada pelos organismos internacionais que assumiram posição condutora das políticas nos países latino-americanos.

Com essa configuração, chegamos à atualidade, e o Brasil apresenta, de acordo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2012)⁹, que a taxa de analfabetismo no país parou de declinar em relação ao resultado de 2011, tendo sim, apresentado 300 mil novos analfabetos. Segundo Ferraro (2003, p. 199), esse movimento “lento e gradual” de queda nos índices sugere “tratar-se de um fenômeno que tem curso próprio, imune [...], às interferências de determinações legais, de planos, de campanhas e principalmente de discursos sobre o analfabetismo.”

Esses dados já demonstravam ser pouco provável que o Brasil pudesse cumprir o objetivo de “alcançar, até 2015, um aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre as mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos”, como previa o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT, 2015).

Nesse sentido, já em 2003, Ferraro (2003 p.199) perspectivara que, se em 2010 a taxa de analfabetismo viesse a situar-se em torno de 7,5% isso seria mais” uma tendência secular de queda, do que resultado de políticas específicas”. Olhando sob esse prisma, encontramos razão nessa fala de Ferraro, por que os dados atuais evidenciam que o desafio da alfabetização permanece, já que ainda temos um índice geral de 8,7% da população acima de 15 anos não alfabetizada, mesmo com ocorrência de ações educativas de programas de alfabetização no decorrer desse tempo.

⁹ Disponível em: http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_2013. Acesso 18/03/2014.

No ano de 2001, de acordo com os dados do INDEC¹⁰, na Argentina havia 767.027 pessoas analfabetas na população de 10 anos ou mais de idade. No ano de 2010, o censo apresentou dados com uma queda de 16%, com 641.828 pessoas que não sabiam ler escrever. São números que refletem a redução da taxa de analfabetismo de 2,6% para 1,9% entre os anos de 2001 a 2010.

Analisando que houve no país vizinho um marco de crescimento da ordem de 13% da população de 10 anos ou mais, essa redução evidencia um dado importante no esforço da erradicação do analfabetismo, pois em termos absolutos isso representa maior quantidade de pessoas alfabetizadas, ou seja, são 4.083.800 pessoas alfabetizadas a mais que em 2001.

Em relação aos índices de analfabetismo apresentados pelos países da América Latina, a Argentina apresenta na atualidade uma taxa com valor inferior a 5%, limite considerado pela UNESCO e OEI para ser considerado um país livre do analfabetismo. Depois de realizada uma pesquisa, a opinião de Kurlat (2013) é que a situação atual da alfabetização de pessoas jovens e adultas na Argentina pode ser considerada como residual, dado os supostos altos índices de alfabetismo que caracterizam a população daquele país.

Todas as províncias da Argentina apresentaram diminuição dos seus índices de analfabetismo, apenas a cidade autônoma de Buenos Aires transitou na contramão dessa história, apresentando uma ascensão de 5% em suas taxas. Sobre esses dados, foram disponibilizados em 2013, na página do Diario Registrado¹¹, onde encontramos uma análise dessa ocorrência contraditória no informe argentino do centro de Estudos “La Fábrica Porteña”, sinalizando que:

Lo que estos números denotan es el constante abandono por parte del Gobierno de la Ciudad a la Comunas del Sur, y sumado a esto se evidencia que para estas situaciones de vulnerabilidad sólo el Estado Nacional tiene políticas que permiten enfrentar este flagelo. No por “menos em la Ciudad de Buenos Aires.”

¹⁰ Maiores informações, disponível em: www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=4&id_tema_2=33&id_tema_3=97. Acesso: 06/01/2017.

¹¹ Maiores informações, consultar: Diario Registrado http://www.diarioregistrado.com/sociedad-/alfabetismo--argentina- aprobada--la-ciudad-recursa_a54a763e242b51e2eea00ee15. Acesso em: 20/maio/2017.

É uma situação que pode ser considerada insólita, já que, no contexto regional e nacional, Buenos Aires, como uma cidade rica e próspera, não tivesse eliminado o fenômeno do analfabetismo, apesar dos planos de governo disponíveis, tendo sim, aumentado sua taxa.

Desse modo, o discurso da educação como direito, promotor de equidade e inclusão, parece não ter tido a mesma força que a expansão quantitativa. Partindo do princípio da universalização da educação, que chegou pelo viés neoliberal, os dias atuais parecem retratar o que Gentilli analisa como sendo o grande risco de os sistemas educativos serem somente partícipes de uma dinâmica de “*exclusión incluyente*”, na qual:

los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inócuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (GENTILLI, 2011, p. 78).

É uma realidade que se mostra passível, portanto, de reflexões acerca do desenvolvimento de uma proposta alfabetizadora de EJA. Ela provoca questionamentos quanto ao progresso limitado da alfabetização de adultos, principalmente no Brasil, posto que temos empreendido tantos esforços em prol dessa melhoria há tanto tempo. Partindo dessa realidade, faz-se necessário pensar a e sobre alfabetização de jovens e adultos: qual é mesmo esse lugar?

1.2 – Alfabetização de pessoas jovens e adultas, uma história em movimento.

Em breve retrospectiva do desenvolvimento da Educação de Adultos na América Latina implica situá-la em três grandes períodos que, segundo a pesquisadora argentina Lúcia Rodríguez (2009), podem ser agrupados como sendo: as décadas de 40 e 50, com predomínio do conceito de educação fundamental; as décadas de 60 e 70, vinculadas ao planos de desenvolvimento e o surgimento da educação popular; e as décadas de 80 e 90, que se caracterizam por um momento de crise em um processo de reconceitualização da Educação de Adultos e da Educação Popular como um esforço de atender aos novos contextos dessas décadas. Assim, os

anos 90 vieram trazendo uma agenda resultante das reuniões e determinações de órgãos internacionais que pleiteavam reorganizar os espaços das sociedades com as novas exigências do capital para o século seguinte.

Estamos nos referindo a uma Educação de Adultos que não traz um conceito unívoco ao longo do seu desenvolvimento histórico e que, mesmo sem resolução acerca da polissemia conceitual, ela está imbricada em um campo complexo, no qual todas as ações educativas estão direcionadas a uma população que não realizou seus estudos formais em uma idade normatizada para isso.

Uma caracterização de quem é essa população usuária da EPJA na atualidade pode ser vista em Ireland ao dizer que:

[...] Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente (IRELAND et al, 2004, p. 19).

Ainda de acordo com Rodriguez, o surgimento das primeiras escolas para adultos na América Latina pode apresentar diferenciação no período, mas “en general la Educación de adultos en América Latina nace como preocupación a la par del surgimiento de los sistemas escolares modernos, y desde entonces se ha ido construyendo como campo problemático” (RODRIGUEZ, 2009, p. 66).

Desde os primeiros anos de surgimento, a Educação de Adultos agregava diferentes segmentos da sociedade (igreja, partidos políticos, organizações da sociedade civil) com ações educativas voltadas a essa população, ainda que sem nenhuma prioridade. Até o início do Século XX, acreditava-se que o analfabetismo “se eliminaría con la expansión de la escuela común para la infancia” (RODRIGUEZ, *ibdem*, p. 67).

E assim houve uma expansão dessa modalidade de ensino em todo continente, que pode ser visto como resultado de dois grandes movimentos instituídos, que seriam, de acordo com Rodriguez, “el de la influencia desarrollista y nacimiento de la propuesta de P. Freire; el marco de procesos de quiebre de las institucionalidades

democráticas con la imposición del modelo neoliberal y los replanteos de la educación popular” (RODRIGUEZ, *ibdem*, p. 68).

Foi passado muito tempo até que as políticas públicas fossem pensadas como ação pedagógica de campo específico quando a UNESCO organizou a Primeira Conferência Mundial de Educação de Adultos – CONFINTEA – (1949), que veio a ser seguida por outras, tendo em abril de 2016, acontecido a Confinteia Brasil +6 – na cidade de Brasília, Brasil. E, ao longo desses anos, muito tem se debatido acerca das políticas implantadas para essa modalidade de ensino nos diversos países do mundo, não somente na América Latina.

Apesar de todo crescimento que a modalidade teve no nosso continente, não houve êxito em promover alfabetização para toda população adulta. O analfabetismo diminuiu significativamente em alguns países, porém na atualidade estima-se que haja na América Latina 40 milhões de pessoas analfabetas, correspondendo a 11% da população total em relação aos 38% que havia em toda região em 1950, segundo dados de pesquisa realizada por Rodriguez em 2009 (RODRIGUEZ, *ibdem*, p. 68).

Chegamos em 15 de fevereiro de 2017 e lemos “Unesco: 758 milhões de adultos não liam ou escreviam uma frase simples em 2015” (AGÊNCIA BRASIL, [2017])¹². Essa é a manchete que inicia a página da EBC Agência Brasil para noticiar sobre o 3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (Grave III), divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nele consta a informação de que 758 milhões de adultos, incluindo 115 milhões de pessoas com idade entre 15 e 24 anos, não tinham capacidade de ler ou escrever uma simples frase em 2015, apesar de todos os esforços e avanço nas políticas de aprendizagem e de educação de adultos nos últimos anos. O mesmo texto registra um levantamento de que dos 144 países signatários do Marco de Belém, assinado em 2009, a maioria não alcançou a meta de atingir 50% no nível de alfabetização de adultos até 2015.

Ainda sobre a alfabetização de adultos, o Relatório coloca o processo como sendo essencial para o desenvolvimento de outras habilidades e 65% dos países identificaram o analfabetismo como um fator importante que impede a aprendizagem

¹² Texto na íntegra disponível em: <<http://www.agenciabrasil.ebc.com.br/.../unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-liam-ou-escreviam-uma-frase-simples-em>>. Acesso em: 20 maio 2017.

e a educação de adultos de causarem um impacto maior na saúde e no bem-estar. A alfabetização também é expressa como essencial para possibilitar que trabalhadores executem suas funções de forma eficaz e com segurança em seus locais de trabalho. Além disso, dois terços dos países que responderam à pesquisa de monitoramento GRALE III declararam que os programas de alfabetização ajudam a desenvolver valores democráticos, a coexistência pacífica e a solidariedade comunitária.

Quanto aos níveis de aprendizagem, esses sem dúvida, são baixos e desiguais, se levarmos em conta resultados de pesquisas e avaliações nacionais e/ou internacionais¹³. Os jovens e adultos latino-americanos não estão inseridos e nem estão aprendendo a níveis aceitáveis, apesar de algumas melhoras observadas.

QUADRO 01

Os melhores da América Latina segundo as provas Pisa 2015

Ciências	Matemática	Leitura
Buenos Aires (38)*	Buenos Aires (42)	Buenos Aires (38)
Chile (44)	Chile (48)	Chile (42)
Uruguai (47)	Uruguai (51)	Uruguai (46)
Costa Rica (55)	México (56)	Costa Rica (51)
Colômbia (57)	Costa Rica (59)	Colômbia (54)
México (58)	Colômbia (61)	México (55)
Brasil (63)	Peru (62)	Brasil (59)
Peru (64)	Brasil (65)	Peru (63)
República Dominicana (70)	República Dominicana (66)	República Dominicana (66)

Fonte: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160210_paises_bajo_rendimiento_educacion_informe_ocde_bm

*Na Argentina só tiveram resultados da cidade de Buenos Aires, visto que várias regiões apresentaram problemas com as amostras dos colégios.

Tem sido bastante noticiada a expansão na oferta da escolarização, incluindo a alfabetização inicial, porém essas classificações podem evidenciar que o sistema educativo não está possibilitando a construção das capacidades que devem ser desenvolvidas/aprimoradas, bem como os recursos humanos necessários para

¹³ Como exemplo os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA). Disponível em: <www.globo.com/educa%C3%A7%C3%A3o/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencia-leitura-matematica.ghtml>. Divulgado em 06/12/2016. Resultados divulgados podem ser vistos em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/2016-12-06/educa%C3%A7%C3%A3o-paises.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

promover o crescimento com equidade, assim como melhorar a produtividade no contexto do século XXI, apontam esses resultados.

Os países da América Latina “han hecho importantes progresos en expandir la cobertura de sus sistemas educativos” com recursos econômicos cada vez mais importantes, mas têm falhado na qualidade e “los déficits de aprendizaje siguen siendo alarmantes”; registra a conclusão de um informe elaborado pela Comisión para la Educación de Calidad para Todos, publicado em livro pela Fundación Santillana com o título “*Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina*”.¹⁴

Entretanto, esses mesmos resultados podem ser reveladores de ganhos que chegaram para a América Latina após a implantação da agenda internacional, quando trouxe uma larga possibilidade de transformações na política educativa da nossa América. Depois dos anos 90, com o processo de redemocratização e a indução externa das políticas neoliberais, não podemos deixar de admitir que uma nova configuração perfila a América Latina, onde pequenos avanços podem ser valorizados como incipientes conquistas¹⁵.

Existem sim, mudanças perceptíveis nos países latinos com os governos da primeira década do século XXI, e isso pode ser visto também na educação, mas não somente pelo enquadre de que nossos alunos estejam acima ou abaixo do percentual estipulado pelas avaliações, quer sejam nacionais (SAEB, Prova Brasil.) ou internacionais (PISA-OCDE; TERCE-UNESCO).

O que nos leva a pensar dessa maneira é o fato de termos um contexto geográfico latino-americano bastante heterogêneo que “recebeu” orientações homogêneas, implantou-as em nome da Educação para Todos, e trouxe para os espaços educativos aqueles que antes nunca estiveram, aqueles que formam grupos étnicos afastados ou subjugados nas suas culturas, além de um maior número de alunos em função do aumento da oportunidade de acesso. Sendo assim, o ponto de partida da trajetória desses sujeitos aprendizes é bastante desigual e diversificado em seus inúmeros elementos contextuais, não podendo, portanto, gerar resultados “padronizados”, que obedeçam a limites de crescimento estabelecidos, ignorando de

¹⁴Maiores informações ver: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/08/23/argentina/1471959196_824572.html

¹⁵Em Rivas (2015) encontramos um rigoroso e importante estudo sobre os resultados da avaliação externa PISA na América Latina, que traz essa abordagem.

que ponto partiu a construção do conhecimento avaliado naquele instante específico, que é a realização de uma prova de avaliação externa.

Sobre essa perspectiva, Axel Rivas, no livro “América Latina después de PISA” (2015), apresenta uma análise rigorosa partindo da grande variedade de fonte que são esses resultados, demonstrando a complexidade que é a formulação dessas políticas e de toda reforma educativa vivenciada pela AL., e a partir disso poderemos ter a compreensão que não há explicações lineares para os resultados educativos, pois eles são muito mais complexos do que se pensa, porém “[...] se trata de los dispositivos de política educativa como fuente para garantizar derechos” (RIVAS, 2015, p. 321).

E tanto no Brasil quanto na Argentina, os documentos que foram elaborados nos anos 90 desenham essa tendência de assumir a EPJA¹⁶ como um dever público para um sujeito de direito, ao estabelecer um compromisso de educação que integra um novo projeto de sociedade, na qual essa educação não esbarre em um limite de espaço e tempo, podendo ser da alfabetização ao aprender por toda a vida. Novamente, assim como está no capítulo de análise comparada desta tese, destacamos o cuidado para se interpretar o conceito de aprendizagem ao longo da vida, pois ele “tem sido entendido e utilizado das mais diversas maneiras” (TORRES, 2009, p. 18), como nos diz Torres. .

Um desses entendimentos seria de que o sentido da educação estaria focado só na aprendizagem. Educação é ensino e aprendizagem; não só aprendizagem, como diz Gadotti ao alertar para a tomada desse conceito como podendo vir a ser um desvio da tradição humanística-critica, emancipatória e transformadora da educação popular (base da EPJA), como também para o risco de desvalorizar o papel do docente ao “responsabilizar apenas o aprendiz pela sua aprendizagem” (GADOTTI, 2013, p. 16).

Quando se fala de foco na aprendizagem, não seria o simples deslocar da atenção para o aprender, mas, sim, garantir uma aprendizagem que resulte numa educação com qualidade social. “A questão não está apenas no ato de aprender, mas

¹⁶ Somente na metade dos anos de 1980, aparece a denominação Educação de Jovens e Adultos (EJA), provocada pela juvenização dos sujeitos que a demandam, até então se fazia referência à Educação de Adultos (EDA). (Moura, 2009, p. 62). Na atualidade, “la denominación más generalizada en América Latina es *Educación de Personas Jóvenes y Adultas* (EPJA)”.(TORRES, 2009, p. 14)

no que se aprende”, na opinião de Gadotti (*ibidem*, p. 18). Para ele, quando se fala da centralidade da questão da aprendizagem, deve-se ver que:

[...] queremos realçar a importância da aprendizagem, sobretudo num país como o Brasil, que se preocupou muito pouco com o direito de o aluno aprender na escola. O direito à educação não se limita ao acesso. Mas é verdade, a aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e os aspectos individualistas e competitivos da aprendizagem. [...] trata-se de garantir uma aprendizagem transformadora, no conteúdo e na forma (GADOTTI, 2013, p. 18).

Pode-se dizer que, esses documentos de certo modo traduzem o movimento feito pelos países da América Latina, e ainda vêm fazendo, ao instaurarem a agenda política de marco neoliberal para promover as mudanças desejadas nos sistemas educativos, sinalizando não somente a necessidade de iniciar o processo de escolarização, como também a sua continuidade. A oferta vem sendo dada e há uma real demanda (incluindo a demanda reprimida, que se caracteriza como público da EPJA), porém resultados têm sido apontados como indicativo de baixa qualidade de aprendizagem.

E isso pode ser o reflexo da dificuldade em se determinar exatamente o conceito do que se busca como qualidade na EPJA, em se tratando da educação como uma prática social, visto serem as políticas públicas uma questão que apresenta divergências quanto à eficiência e à adequação das ações que buscam equacionar os problemas educativos.

A esse respeito, Gadotti indica alguns fatores que podem influenciar na qualidade da educação numa perspectiva de prática social, ao dizer que:

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade de ensino do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores de qualidade deve ser levado em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso também considerar outros critérios subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente (GADOTTI, 2010, p. 17).

E desse modo ganham destaque as demandas de formação e de conhecimentos que são requeridos pelos direcionamentos políticos, econômicos e sociais em curso, sem que tenhamos ainda consolidado o direito à educação e, nela, a alfabetização inicial. Por isso, impõe-se como urgente a necessidade de ações

eficazes de combate ao analfabetismo e à demanda crescente de pessoas jovens (cada vez mais jovens) e adultas de escolarização.

Consequentemente, para se falar de qualidade é preciso se pensar sobre uma categoria dinâmica e complexa, em um mundo de grandes transformações. Não se trata apenas do alcance dos objetivos instrucionais traçados para referenciar o que socialmente está definido como o que é de qualidade se saber. Esse é um conceito que diretamente está ligado ao projeto de nação que se deseja.

Gadotti também discute ser essa qualidade da educação vista a partir da necessidade de se ter uma nova qualidade, na qual se acentue o aspecto social, cultural e ambiental da educação, valorizando não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico (GADOTTI, 2013, p. 01).

Qualidade, portanto, pode ser vista como uma categoria que abarca muitas representações que podem servir a interesses vários. Por esse motivo é tão importante termos clareza sobre os vários processos¹⁷ que podem acometer a educação, para que não venhamos a fazer uma avaliação superficial que contemple um resultado estatísticos pontual e descontextualizado e/ou apenas responsabilizar este ou aquele fator pelos índices não alcançados.

Sobre qualidade da educação, a perspectiva de entendimento apresentada por Gentilli está diretamente ligada ao reconhecimento de que, se há desigualdade no sistema educativo, este é que é de baixa qualidade por estabelecer a busca por competências universais, sem que se leve em conta o país onde se vive, sua cultura, suas histórias e suas tradições. Para esse pesquisador, o processo de homogeneização de saberes relaciona-se muito pouco com qualidade da educação. Gentilli defende que qualidade é:

un atributo del derecho a la educación. Refiere a la eficacia que tiene el derecho a la Educación de tornarse una realidad efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas, revelando las condiciones de igualdad de un sistema educativo. La calidad tiene que ver también con la pertinencia del conocimiento (GENTILLI, 2014, p. 02).

¹⁷ Mercantilização do ensino, precarização do trabalho docente, entre outros; sem contar as condições desiguais de regionalidade, os diferentes atores da EPJA, a dinâmica pedagógica, currículo e até a avaliação são citados em Gadotti como de necessária identificação para análise em qualidade da educação. (GADOTTI, 2013, p. 02)

Sendo assim, os índices apresentados também podem demonstrar carências do processo de alfabetização quanto à dimensão pedagógica de um programa executado, que por sua vez espera-se que seja elaborado, tendo como base aquilo que se evidencia como necessidade e o que funcionaria para uma alfabetização eficaz e contextualizada.

A alfabetização efetiva depende em parte da qualidade dos programas. Pesquisa, intercâmbio de boas práticas e capacitação são aspectos-chave da qualidade que necessitam de investimento maior. Questões relacionadas à língua, aos métodos de alfabetização, à participação da comunidade, à avaliação da aprendizagem e ao conhecimento das necessidades do aluno são alguns dos fatores que exigem atenção para tornar um programa de alfabetização eficaz em um contexto específico (UNESCO, 2009, p. 07).

Por isso é importante (re)conhecer os padrões estabelecidos para operacionalizar o processo de alfabetização, para que não se perpetue *ad eternum* os esforços em promover ações pedagógicas organizadas sob a forma de sistemas padronizados de transmissão, que acabam por (re)estabelecer um padrão de alfabetização autônoma, descontextualizada, porém ideologicamente definida como de interesse a um dado contexto político e social.

Mesmo que tentando buscar, de forma mais ou menos inconsciente, novos modos e concepções de abordagens, o processo de ensino aprendizagem pode vir a ocorrer sem um reconhecimento claro de suas implicações políticas e sociais.

1.3 – Mudanças e inovações do processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas

A América Latina vive uma etapa histórica, durante a qual nossas jovens democracias chegaram à atualidade com outra matriz de construção, o que vem gerando uma nova realidade. Realidade que permite e nos impulsiona a lutar pela garantia de direitos que foram estabelecidos, pois estamos vendo políticas sociais que possibilitam consolidar alguns direitos básicos para a população, porém temos ainda grandes desafios promotores da enorme faixa de desigualdade a serem vencidos.

E um dos desafios que segue profundo na atualidade é o analfabetismo de pessoas jovens e adultas, que põe em discussão os poderes estabelecidos e o que se tem como de importante (ou não) no rol das ações para se reduzirem as injustiças

sob as quais padecem milhares de habitantes, principalmente no Brasil. “Será porque o analfabetismo, forma extrema de exclusão em relação ao bem que denominamos educação, é apenas uma dentre as múltiplas formas de exclusão social que costumam andar juntas e que não se pode vencer isoladamente” (FERRARO, 2003, p. 1999).

E o analfabetismo é, sem dúvida, uma das expressões mais perversas e graves do processo de exclusão e marginalização social, sendo, por isso, imprescindível retirá-lo de cena em qualquer projeto de equidade e inclusão social.

Numa visão diacrônica dos fatos, podemos ver várias ocorrências, tanto de governo como da sociedade civil, de diversos programas de alfabetização. Não obstante, e apesar de alguns avanços obtidos, vemos persistir esse grave fenômeno social, sobretudo para alguns coletivos da população do território brasileiro.

Esse fato pode ser a evidência clara de que em todos os espaços-tempo em que se faz referência à educação de pessoas jovens e adultas, os aspectos políticos e econômicos apresentam-se como elementos primórdios para justificar a ampliação da instrução pública para essa demanda de sujeitos.

Isso direciona nosso olhar para a enorme dimensão das características sociais que emolduram o analfabetismo e a necessária prioridade com que deveria ser tratado, não devendo ocultar que a alfabetização de adultos também precisa ser pensada em termos de uma proposta pedagógica específica e sólida aos propósitos e, que, portanto, estaria passível de virtudes e defeitos.

É pensar que uma proposta alfabetizadora pode efetivar seu objetivo, mas também pode acrescentar o número dos que não utilizam o código da escrita no cotidiano. Isso nos levaria ao conceito de alfabetismo funcional, divulgado na década de 60 pela UNESCO, visto como tentativa de superar a visão dicotômica que ler e escrever seriam atividades puramente de cognição, e passaria a referir-se à capacidade de efetivamente usar as habilidades de leitura e escrita de modo a responder as demandas do contexto.

Na opinião de Ribeiro, nesse conceito estaria implícita a “ideia de que, atingido certo patamar de habilidades e o uso efetivo, evitar-se-ia a chamada ‘regressão ao analfabetismo’, ou perda das habilidades por desuso.” Conceitualização que analisa a alfabetização “[...] num primeiro momento, o foco estava nas habilidades associadas ao aumento da produtividade, mas paulatinamente, passou a abranger outras

dimensões como a participação cidadã, a convivência familiar e comunitária e o próprio desenvolvimento cultural” (RIBEIRO, 2003, p. 98).

Sendo a alfabetização uma atividade processual, que tem como base a linguagem, ou melhor, as linguagens (verbal, não-verbal e suas incontáveis expressões), a escolha dos recursos didáticos e pedagógicos para uso e ambientação onde o processo ensino¹⁸ aprendizagem irá ocorrer trará como consequência a ampliação ou a limitação do acesso a essa aprendizagem, e o uso da alfabetização poderá promover ou marginalizar o uso dessas linguagens.

É essencial, portanto, que o alfabetizando compreenda e vivencie as funções reais da escrita em nossa sociedade, para que seu aprendizado sirva como instrumento de luta na conquista da cidadania. Assim, pressupostos teóricos e metodológicos de propostas curriculares ou métodos de *alfabetização de jovens e adultos* devem garantir o acesso à alfabetização associado aos usos e às funções sociais da língua escrita, para que os jovens e adultos alfabetizados de hoje não se tornem os analfabetos funcionais de amanhã (MACIEL, 2014).

A maioria das situações de alfabetização exige uma abordagem na qual as linguagens estão presentes, reconhecendo que as pessoas usam linguagens em diversas situações de interação no dia a dia e com diferentes finalidades. É o reconhecimento da [...] “linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação” (KOCH, 2003, p. 128).

Para que se tenha uma proposta com efetividade, não basta garantir um marco político ideológico considerado como adequado ao coletivo de recepção, é preciso pensar como organizar os recursos didáticos pedagógicos a serem utilizados na operacionalização do trabalho. De acordo com Melgar, quando se trata da alfabetização de adultos,

Es imprescindible desarrollar enfoques alfabetizadores que posibiliten la inclusión de los adultos en la cultura escrita de la comunidad y que a través de pasos sucesivos, acotados en el tiempo, reactiven y desarrollen aquellas

¹⁸Somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não verbais – sistemas de signos – que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braile, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido), Uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou do gosto forte do pequi goiano) ou as linguagens artísticas .Nossa penetração na realidade, portanto, é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos. (GUERRA, Martins *at all*,1998, p. 42)

habilidades cognitvas que garanticen el aprendizaje de la lengua escrita evitando a la vez los riesgos del semialfabetismo (MELGAR, 2015, p. 01).

E na contemporaneidade, as relações têm exigido uma formação de leitores/produtores de diversos códigos, perspicazes na interpretação, com capacidade de atribuírem sentidos para além do nível da oralidade, campo em que os sujeitos da EPJA têm total domínio, a fim de se formarem leitores e escritores autônomos, que dominem o código linguístico, mas que também sejam capazes de atribuir sentidos e recriar histórias; de compreenderem criticamente sua realidade, intervindo para transformá-la pela escrita, sem prejuízo de outras formas de expressão.

Não saber ler e escrever resulta em falta de participação na educação, no trabalho, na vida em comunidade ou na cidadania. A alfabetização é chave para a inclusão, o empoderamento e a melhoria da qualidade de vida. Quando as pessoas não têm acesso à alfabetização, sua exclusão aumenta e as desigualdades sociais se reproduzem (Unesco, 2009, p. 26).

A ausência da alfabetização, dos conhecimentos e das inserções nos espaços sociais com mais amplitude e participação crítica gera como uma consequência imediata a total insegurança *per se*, enquanto que estar alfabetizado é o fator primeiro dessa segurança *per se* e depois é que vem a ser importante para as questões laborais.

As palavras de Freire, traduzem bem a importância da alfabetização como um ato de conhecimento propulsor de (re)construções, quando ele diz que:

A alfabetização de adultos, enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometido com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente, com a leitura e a reescrita da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento, iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha, de outros, práticas impulsionadoras da reconstrução (FREIRE: 2008, p. 19).

Nessa esteira de evolução conceitual e de finalidades, a visão da alfabetização como um direito chegou à atualidade com avanços porque se encontra reafirmada como um direito em si mesma, além de estar integrada ao processo de escolarização da educação básica. E, por outro lado, fundamentada nesse direito à educação e no discurso desenvolvimentista, a ênfase dada a ela passou a ser as suas práticas, usos

e contextos de ocorrência, provocando com isso o reconhecimento de que a alfabetização atende a propósitos múltiplos e não pode ser vista como um conceito único.

Sendo assim, a alfabetização é plural. Ela se refere às muitas maneiras de utilização e a uma multiplicidade de fatores que se ligam a ela a partir de todas as relações vividas pelo sujeito nos seus variados espaços sociais de convivência e ao longo da vida. Ou seja, há uma natureza individual (aprendizagem para si), ao mesmo tempo coletiva (ação que transforma o entorno a partir de si mesmo) e imbricada nas relações dos grupos sócias, tendo explicitamente a função socializadora bastante evidenciada. Não se vê mais a alfabetização apenas como um conjunto genérico de competências técnicas para aprendizagem de leitura e escrita.

Com esse enfoque, a alfabetização se apresenta como uma proposta que transcende a concepção acadêmica de que ela se limite apenas ao desempenho de atividades caracterizadas como sendo típicas da escola. Sem falar que oportuniza:

a compreensão sobre os problemas relativos ao analfabetismo, uma vez que o não-domínio suficiente das habilidades pode ser associado não apenas a deficiências dos sistemas educativos, mas a questões mais amplas como as características do mercado de trabalho e dos meios de comunicação de massa ou a distribuição social das oportunidades de desenvolvimento cultural (RIBEIRO, 1997, p. 146).

O conceito de alfabetização evoluiu, procurando responder às demandas das sociedades do conhecimento de hoje como um componente essencial para agregar conhecimentos e interação. Não seria o caso de a posse da leitura e da escrita serem critério para classificar os seres humanos nas capacidades, mas, considerando que vivemos em uma sociedade grafológica e fazemos uso intenso das ferramentas de escrita e leitura, inclusive do universo digital, é imprescindível que todos tenham direito de se apropriar desse sistema.

Freire com a sua ação consciente no trabalho de alfabetização de adulto manteve sempre clara sua posição de que:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. [...] Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas

de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1999, p. 72).

Seria essa a alfabetização no contexto de aprendizagem ao longo de toda vida, um processo que a vincula com outras competências básicas, inclusive o domínio de operações matemáticas básicas (atividades que exigem abordagens distintas das capacidades de leitura e escrita, que, mesmo sendo importantes, não estão nos objetivos de nossa pesquisa).

No relatório de uma Reunião de Especialistas sobre Avaliação da Alfabetização, a UNESCO publicou uma definição da alfabetização que reflete a ênfase no contexto e na utilização:

A alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral (UNESCO 2005, p. 21).

Portanto, (re)construir esse retorno ou a iniciação no espaço escolar com esses sujeitos pela via do processo da alfabetização é uma tarefa complexa que exige do professor, além de uma compreensão do quadro sócio-político da EPJA, o planejamento e a execução de uma proposta pedagógica que estabeleça interlocução com os saberes e as memórias inscritas naqueles a quem almejamos inserir no universo da leitura e da escrita.

Uma proposta que apresente a escrita como algo além de um sistema simbólico, por meio da qual os alunos entrem em contato com a escrita real, presente no ambiente social. É preciso, sim, um trabalho que tenha como base um conjunto de concepções teóricas que vê a construção dos conhecimentos a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e objeto. Partimos, portanto, da ideia de que é importante saber ler e escrever, porém mais que isso, é importante saber movimentar-se nesse universo simbólico produzido pelo mundo das linguagens.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 – Noções epistemológicas gerais da pesquisa

O objetivo deste capítulo é explicitar como se desenvolveu a pesquisa que estudou comparativamente a política de alfabetização de jovens e adultos, no Brasil e na Argentina, com a intenção de analisar a dimensão pedagógica contida nessa estrutura de governança e no programa de alfabetização instituído por ela.

A estrutura metodológica do trabalho está dividida em dois eixos: um mais descritivo e outro analítico. No primeiro, correspondente à abordagem descritiva, refere-se ao mapeamento geral das ações implantadas na América Latina em função da situação persistente dos altos índices de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, o que fazemos por meio da legislação vigente, incluindo os objetivos, a estrutura organizativa do sistema educativo na qual está alocada a alfabetização e os recentes projetos desenvolvidos. Já a vertente mais analítica está contemplada no segundo momento em que nos propomos a refletir sobre o desenvolvimento desses programas de educação, atentando para as implicações trazidas para a ocorrência do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização.

Nosso movimento inicial feito foi o de assentar o olhar sobre a pesquisa em educação como um campo de estudos cada vez mais pressionado por imperativos de ordem econômica, social e política que ora se complementam, ora se contrapõem, gerando tensões que muitas vezes sequer são analisadas detidamente. A pesquisadora Gatti (2012) afirma, e concordamos com ela, que precisamos nos preocupar com aspectos que se referem à consistência do campo investigativo em educação, levando em consideração perguntas do tipo: De onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação? São perguntas que trazem em suas respostas muito do direcionamento do trabalho investigativo que ora apresentamos aqui.

Diante disso, procuramos responder o que entendemos por pesquisa em educação. Mais uma vez recorremos a Gatti (2012) ao concordar que há uma profusão de termos utilizados, às vezes como sinônimos, em referência a pesquisa em educação, o que dificulta “muitas vezes, a delimitação de domínios e o clareamento de articulações, interfaces e transvariações com outros campos de conhecimento” (Gatti, 2012, p. 4). E sem intenção de impor uma unicidade, mas com intento de clarear a posição desta investigação científica, proporcionando mais esclarecimentos aos nossos interlocutores, adotamos que, pesquisa em educação vem, portanto, sinalizar “uma posição integradora, convergente de várias áreas, porém com um ponto de partida: os processos educativos” (Gatti, 2012, p. 4).

Levando em conta essas noções basilares, foi necessário (re)pensar sobre o sentido da Educação; reintroduzir uma dimensão filosófica e política na teorização e na análise empírica dessas políticas educativas e o seu programa de alfabetização, porque no discurso da atualidade vemos com frequência a troca da palavra “significação” por “eficácia de mercado”, segundo Canário, (CANÁRIO, 2006, p. 33). Isso equivale a dizer que, se quisermos promover uma comunicação entre diferentes investigadores de diferentes domínios, ou até mesmo favorecer as relações entre produção de conhecimento e ação social coletiva, temos que (re)pensar seriamente na relação com os saberes e do sentido da ação educativa. Qual é mesmo a função da educação?

No decorrer do trabalho, trilhamos por caminhos que deram os contornos teóricos nos auxiliando a atingir os objetivos, quer dizer, adotamos um método de abordagem, que, de acordo com Demo, é o que faz o pesquisador atingir seus objetivos. O método traduz a forma por meio da qual obtivemos nossos resultados, sem deixar de ter, entretanto, os cuidados necessários à realização das atividades previstas. Existem, sim, cuidados que norteiam a elaboração de um trabalho de pesquisa. “Há assim, um rol de cuidados específicos que, uma vez seguidos, parecem produzir o resultado imaginado, o saber, a ciência” (DEMO, 2008, p. 34). E foi pelo viés da abordagem qualitativa que procuramos caminhar.

Quanto ao enfoque metodológico, trabalhamos com a educação comparada, procurando reconhecer proximidades, semelhanças e diferenças que emergem das relações compositoras dos universos pesquisados. A educação comparada

considerada como um campo de investigação de amplas perspectivas e situada na fronteira da construção de um saber interdisciplinar. E, com isso, estava definido o primeiro desafio de desenvolver nossa pesquisa em dois países, no Brasil e na Argentina, a fim de registrar todas as descobertas, mas sem perder o rigor metodológico.

Munidos desses referenciais, iniciamos os diálogos que iriam viabilizar nossas possibilidades de compreender a dimensão pedagógica da base teórico-metodológica contida na política educativa do programa de alfabetização de jovens e adultos, incluindo o material didático utilizado, nos dois campos de análise.

2.2 – Características da educação comparada como procedimento metodológico

A partir disso, adotamos o procedimento da educação comparada nos nossos estudos e reflexões acerca da política de alfabetização de jovens e adultos, sem perder de vista questões mais amplas inerentes à educação e aos aspectos sócio, políticos e econômicos da conjuntura¹⁹ desses dois países. Com isso, trouxemos à tona o que a Educação Comparada se propõe a fazer, que é: “aprofundar as análises das formas institucionalizadas de ensino, nas relações tecidas pelos contextos de existência dos vários grupos sociais e sua integração na sociedade nacional” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 17)²⁰.

Historicamente sabemos que a comparação é um recurso fundamental no ato de conhecer, e recorre-se a ela sempre que se deseja esclarecer questões teóricas e práticas relativas às sociedades. Na investigação científica, a prática da comparação também pode ocorrer entre os sistemas de ensino e, para tanto, recorre-se aos diversos ramos das ciências que darão suporte e embasamento às prováveis explicações dos fenômenos em análise. De maneira que os estudos comparativos estão ligados ao gênero humano desde a simples necessidade de narrar experiências,

¹⁹ Vocábulo que traz o significado: Estado de uma sociedade, ou de uma parte, aspecto ou setor dela, cuja determinação precisa depende não só de processos e tendências gerais e de fatores estruturais, mas de muitas outras variações e modificações (inclusive ações humanas) de abrangência, duração ou influência mais restrita, e que podem ser objeto de análise ou de alguma previsão com vistas a orientar a atuação de um agente político ou econômico. (Fonte: Dicionário @ulete Digital). Disponível em: <http://www.ulete.com.br/conjuntura>. Acesso: 28 jan.2017. Sabemos que todo processo de reformas do Estado, ocorrido na década de 90 na América Latina, colocou os países igualmente inseridos em um mesmo contexto de subordinação às diretrizes econômicas globais, daí a opção por este termo.

²⁰ Utilizamos esta referência considerando que as obras de Lourenço Filho tiveram, e ainda têm, grande repercussão nos países da América Latina. Portanto, esta edição de 2004 mantém-se como um importante respaldo para os fundamentos da Educação Comparada.

às formas de organização das primeiras nações até o nacionalismo. As palavras de Bereday afirmam que “enquanto durar a necessidade de explorar sistematicamente a qualidade das escolas estrangeiras como um meio de avaliar o sistema educacional próprio, não haverá falta de demanda para a Educação Comparada” (BEREDAY, 1972, p. 30).

O objeto de estudo da Educação Comparada, isto é, sendo os sistemas nacionais de ensino, como afirma Lourenço Filho (2004, p. 22), que se organizaram nos fins do século XVIII, começo do século XIX, expandem seu desenvolvimento à compreensão dos sistemas educacionais em toda sua dinâmica e complexidade, e assim, diante da necessidade de se compreender essa organização, a comparação ocorre por intermédio da experiência do outro na construção de um próprio sistema escolar.

Com isso é importante ratificar que nosso objeto de estudo trata da dimensão pedagógica de uma proposta alfabetizadora para jovens e adultos adotada no Brasil e na Argentina. E, de início, para a formulação da nossa proposta de pesquisa, foi imperioso ler e problematizar o cenário da alfabetização de jovens e adultos, trazendo os dados estatísticos e as regulações acerca do problema. Depois, foi perceptível a pertinência de uma análise aprofundada do acontecer dessa ação alfabetizadora nesses dois países cujas políticas educativas fazem parte de um movimento global com orientações e finalidades semelhantes.

Desse modo, comparar a dimensão pedagógica da proposta de alfabetização de jovens e adultos foi importante para compreender as especificidades em relação como cada país legislou e operacionalizou sua ação pedagógica, partindo de determinações semelhantes. Além disso, tivemos oportunidade de realizar uma análise sincrônica, pois o recorte temporal das regulamentações e vigência dos programas analisados é o mesmo nos dois países.

E é justamente nessa prática exercida que incide, segundo literatura estudada, a preocupação com a análise comparatista, pois se partindo de um dado sistema, como pensar em práticas para serem adotadas em outro sistema, sem ser contaminado por aspectos do próprio sistema de origem? Para Nóvoa “[...] o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência,

que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza” (NÓVOA, 2009, p. 24).

O processo de colonização vivido por nós, latino-americanos, bem como o processo de globalização no qual estamos inseridos, exige que vejamos com cautela essa comparação para que a análise não gere uma simples classificação, justificando este ou outro modelo a ser adotado como melhor, reduzindo ou eliminando as diferenças de ordem social ou cultural, pois “a percepção das diferenças tem sido uma espécie de escudo ideológico para justificar a ocupação territorial, para subjugar ou para aniquilar o outro” (FRANCO, 1992, p. 14).

Procuramos ter sempre o cuidado de, nas análises, preservar o que é singular de cada país, sem querer uniformizar a coleta dos dados, muito menos forçar a existência das mesmas variáveis que seriam utilizadas para o conhecimento do que estava proposto. Neste sentido, não tivemos pretensão de transpor modelos de um país a outro. Para nós, a importância desse movimento foi o conhecimento dessas experiências com seus trajetos próprios, como algo realizado, passível da avaliação por outros, de modo que pudéssemos reconhecer nesses contextos, naquela conjuntura, a natureza dos problemas e as suas possíveis soluções.

Partimos com isso para o trabalho de comparar, mas no limite imposto pelo que se assemelha e pelo que se diferencia dadas as especificidades históricas e culturais dos dois contextos. Para Krawczyk:

Os fenômenos sociais se articulam de uma determinada maneira e o que importa, não é conhecer o fenômeno separado do outro, mas a articulação que tem. Esta articulação é a especificidade histórica. Podemos ver um caso em que um mesmo recorte no tempo de um fenômeno social (político, econômico, cultural), em uma mesma data, tenha significações históricas diferentes em diferentes países. Não se trata de buscar leis gerais, mas um conhecimento concreto (KRAWCZYK, 2003, p. 23).

Com essas circunstâncias, para nós ficou evidente o quanto o processo de coleta de dados foi exigente para que não predominasse um pensamento etnocêntrico²¹, visto que temos experiência como professor formador no programa em

²¹ Concepção a partir de Becattini, 2016.

análise do Brasil. No contato com outro país, o desafio foi lidar com as especificidades locais e estabelecer essas relações entre si, não sendo *per se*²².

De acordo com Nóvoa, deve, sim, haver uma revolução metodológica que atenda aos princípios da educação comparada na atualidade. Uma revalorização das relações espaço-tempo que signifique menos importância aos espaços físicos e maior importância aos espaços interpretativos (NÓVOA, 2009, p. 23).

Essa revolução se daria exatamente pelo fato de a Educação Comparada centrar-se nos problemas e não nos fatos (resultado acabado) ou nas realidades. No caso de países, acontecimentos e sistemas, se considerados como incomparáveis, só é possível ver neles especificidades e semelhanças. Os problemas é que podem ser levantados como matéria-prima, o que permitiria perspectivar novas análises, que se projetem em um espaço não delimitado fisicamente, mas sim pelas fronteiras do sentido.

A educação comparada faz parte de um campo de poderes dentro do qual se organizam centros e periferias, constroem-se práticas discursivas que consagram sentidos e definem limites. As práticas comparativas ajudam a difundir, em nível mundial, um modelo de escola que se desenvolveu na Europa, mas que se tornaria universal: a força deste modelo mede-se pela sua capacidade de ser olhado, não como o melhor sistema, mas como o único possível ou mesmo passível de ser imaginado (NÓVOA, 2009, p. 24).

Exatamente o que sempre nos motivou a esta pesquisa foi compreender como é nesses dois países o acontecer de uma proposta alfabetizadora em suas bases teórico-metodológica, e não simplesmente o fato de o Brasil apresentar um índice muito alto de pessoas adultas analfabetas, enquanto a Argentina é considerada um país livre do analfabetismo.. Uma visão comparada interpretativa de compreender a nós mesmos por intermédio do outro foi o que intentamos.

Por isso, na arquitetura teórica procuramos manter com regularidade a perspectiva sócio-histórica (Nóvoa, 2009), prevendo a realidade não como “coisa” objetiva, concreta, mas, sim, a compreensão da natureza subjetiva e os sentidos que podem ser atribuídos a ela. Isso se tornou possível ao se estabelecer uma comparação de confronto entre os elementos, levando em consideração seus

²² *Per se* é uma locução latina que significa “por si”, “por si só” ou “por si mesmo”. Em muitos casos, a expressão *per se* indica uma análise sem considerar outros fatores. Fonte: Significados.com.br. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/per-se/>>. Acesso em: 16/abr/2017.

atributos, procurando descobrir elementos nas duas situações de análise. Estabelecer uma articulação rigorosa entre os dados e a teoria para construção de uma explicação, enfim.

Esse relativismo foi um desafio, no entanto foi a oportunidade de compreender a organização de outro sistema de modo mais isento, (re)significar os próprios processos formativos, ressaltando a possibilidade de aprender uns com os outros na dinâmica da comparar sem classificação.

Com todas essas questões preliminares nos imbuímos da complexidade que é realizar uma análise comparatista, ao adotar um viés sociocultural extensivo aos estilos de vida, às linhas de desenvolvimento histórico, até às tendências sociais e as expectativas da sociedade frente ao sistema educacional, propondo “passagem da análise dos fatos à análise do sentido histórico dos fatos” (NÓVOA, 2009, p. 49).

2.3 – Procedimento Técnico

Como procedimento técnico foi utilizada para a coleta de dados a análise documental com os documentos de órgãos públicos, legislação específica da EJA e dos Programas de Alfabetização, resoluções, mídias, os registros feitos durante os encontros com um professor formador em Córdoba, com um Coordenador do Programa Encuentro, quando os dois também nos disponibilizaram os materiais didáticos de uso no programa. No decorrer dos encontros com esses profissionais, relatos de episódios e os comentários feitos foram muito importantes para a nossa análise.

Utilizamos também a pesquisa bibliográfica de fonte secundária, elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente por artigos publicados, livros (de leitura corrente e/ou de referência) e o material didático elaborado com fim específico para uso do programa de alfabetização. Todo material que os professores não puderam ceder foram escaneados e as mídias reproduzidas a fim de se constituir um acervo para nós.

2.3.1 – Fontes: Bibliográfica

Um movimento importante para iniciar os trabalhos foi o de buscar compreender as concepções referentes aos estudos de educação comparada e como realizá-la. A leitura de vários autores estudiosos da temática permitiu identificar sua epistemologia, sua importância, possibilidades e tensões.

Esse levantamento se constituiu a partir da coleta de artigos e revistas científicas, livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, pesquisas diversas, além de participação em um evento nacional e internacional de Educação Comparada, tendo realizado sessão de comunicação e trabalho completo publicado em Anais.

Nesse sentido, as principais referências bibliográficas que subsidiaram nossa busca em compreender como desenvolver uma pesquisa na perspectiva de estudo comparado podem ser descritas a partir de BEREDAY, George (1972), considerado como o teórico do método comparativo de maior peso na educação comparada contemporânea. A partir da leitura desse autor, compreendemos a educação comparada de natureza descritiva e os métodos de descrição, interpretação, justaposição e comparação que são desenvolvidos e reconhecidos como o método comparativo de Bereday; a leitura seguinte foi de BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (2009) uma bem-vinda contribuição a nossa investigação ao sistematizar sobre o significado da educação comparada, por que é e como é possível comparar de modo rigoroso sistemas e estruturas educativas.

Conhecer Bonitatibus (1989) foi realizar a primeira leitura de um trabalho escrito e publicado no Brasil sobre educação comparada. Acrescentou para nosso trabalho importantes aspectos históricos e contribuições metodológicas nesse campo de estudos e produção do conhecimento. Passamos a ver a educação comparada como uma área interdisciplinar, que lida não apenas “com fatos das ciências que, pressupõem-se, universais e relativamente invariáveis, mas também com fenômenos mutáveis, em transformações e sujeitos, em consequência, aos diversos condicionamentos, no tempo e no espaço” (BONITATIBUS, 1989, p. 10).

O livro “Educação Comparada Rotas de Além-Mar”, organizado por SOUZA & MARTINEZ (2009) foi essencial para o reconhecimento e nossas (re)definições desse campo de estudo. Nessa leitura tem destaque o texto de Nóvoa, possibilitando compreender o “processo de transição paradigmática” sobre o qual se encontra a educação comparada na atualidade. Esse autor apresentou-nos a proposta de

reconfiguração da educação comparada que leva em conta “novos problemas, novos modelos e novas abordagens”. E sob o olhar teórico de Nóvoa, adotamos a perspectiva sócio-histórica para conduzir os trabalhos desta tese, dando “mais atenção aos conteúdos da educação e não apenas aos resultados; aos métodos qualitativos e etnográficos em vez do recurso exclusivo à quantificação e aos dados estatísticos” (NÓVOA, 2009, p. 49).

Ademais, outras leituras foram realizadas e vieram somar contribuições, inclusive com o exercício da comparação, por meio de pesquisas em Educação na América Latina, que entre outros pesquisadores, destacamos as publicações de Canário (2006); Castro (2007); Franco (1992); Lourenço Filho, Manoel Bergström. Monarcha Carlos; Lourenço Filho, Ruy (Orgs.) (2004); Trojan, R M. & Sanchez, M.M. (2009) e Saforcada, Fernanda. Vassiliades, Alejandro (2011); Krawczyk, Nora Rut (2000, 2006, 2008).

Durante todo tempo de realização dessa investigação, experienciamos um diálogo que se assentou na compreensão desses dois processos educacionais de alfabetização na sua dinâmica de estruturação, procurando reconhecer a partir deles como as diretrizes da educação de jovens e adultos poderiam ser caracterizadas e devidamente compreendidas numa estrutura orgânica. Procurando fazer uma educação comparada que, olhe o mundo como um texto e nele possa compreender:

Procurar compreender de que forma os discursos fazem parte dos poderes que unem e dividem os homens e as sociedades, como eles desencadeiam situações de dependência e lógicas de discriminação, de que forma constroem maneiras de pensar e de agir que definem nossas relações com o saber e a investigação (NÓVOA, 2009, p. 52).

No segundo momento, começamos a catalogar dados e registrar informações referentes à temática, além de buscar fontes bibliográficas sobre o tema da Alfabetização de Jovens e Adultos, oriundas do Brasil e da Argentina. Desse modo, os principais pesquisadores que deram embasamento teórico-científico às nossas elucidações, entre outros constantes nas referências, foram: Soares, Lêoncio (2002, 2005); Soares, M. B. (1998, 2004, 2016); Arroyo, Miguel (1996, 2007); Rodriguez, Lúdia M.(2007); Di Pierro, M. Clara (2015, 2008, 2001); Freire, Paulo (1997, 2000, 2002); Lorenzatti, Maria del Carmen(2009), Kalman, Judith. (2004, 2011); Vóvio (2007); Leal, Albuquerque e Morais (2010). Destacamos que muitas leituras foram

feitas de fontes primárias, o que nos levou a explorar títulos com datas da década anterior.

2.3.2 – Fontes: Documental

Não somente a pesquisa bibliográfica foi o procedimento que nos deu referencial teórico, não só as leituras correntes ou as informativas, como também a pesquisa documental foram amplamente utilizadas como procedimento, e de acordo com Gil:

[...] ela segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Cabe apenas considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas (GIL, 2002, p. 46).

Com esse parâmetro organizativo, fizeram parte da nossa fonte documental: Leis, Resoluções, Pareceres, Decretos, Constituição Federal, além de documentos oficiais elaborados pelos Governos do Brasil e da Argentina, por intermédio dos seus Ministérios e Conselhos Federais; a ficha de avaliação individual das coleções PNLDEJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos, elaborada pelo Ministério de Educação no Brasil. Contamos ainda com os dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) utilizada no Brasil, do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO, do Instituto Nacional de Estadística y Censos – INDEC da Argentina e informes técnicos da CREFAL e CEPAL.

A pesquisa documental foi o eixo condutor dessa investigação, na sua maior parte. A revisão de literatura que se dispõe sobre o tema a ser investigado e a utilização dos dados estatísticos existentes são tarefas sempre presentes nos estudos qualitativos e sem dúvida não se esgotam aqui as possibilidades de investigar utilizando a pesquisa documental, e de fato,

La expresión más característica de esta opción metodológica se encuentra em los trabajos basados em documentos recogidos em archivos (oficiales o privado); documentos de todo tipo cuya elaboración y supervivencia no há estado presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social (VALLES, 1999, p. 109).

2.4 – A Coleta de dados

2.4.1 – Coleta in loco na Argentina: uma experiência²³.

Ainda que nosso trabalho tivesse uma base eminentemente de cunho bibliográfico e documental com intenção de compreender a dimensão pedagógica contida na política e no programa de alfabetização de jovens e adultos nesses dois países, foi de extrema importância cumprir a determinação do Doutorado Latino-Americano de realizar o estágio sanduiche. Isso porque, à medida que nos envolvemos na investigação, começamos a sentir necessidade de ir além das consultas em sites e livros e a oportunidade desse intercâmbio motivou-nos bastante.

E, assim, começamos a tentativa de aproximação com o contexto a ser pesquisado, até que em agosto de 2014, aconteceu na Faculdade de Educação da UFMG, o 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita, no qual se fizeram presentes vários pesquisadores da América Latina e, entre estes, a Profa. Dra. Maria del Carmen Lorenzatti, da Universidade Nacional de Córdoba, possuidora de vasta produção acadêmico-científica na área da Educação de Jovens e Adultos. Por intermédio da Profa. Dra. Francisca Maciel, orientadora deste trabalho, conhecemos a Profa. Maria del Carmen e depois de uma proveitosa reunião, iniciamos nosso processo de “viagem à Argentina”.

É importante ressaltar que, nesse período, o Brasil viveu grandes mudanças na política, com reflexos sentidos na esfera educacional, sendo um desses não ter saído Edital Capes pelo Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior – PDSE – para estudos no ano de 2016, o que impossibilitou a liberação da bolsa para a qual eu havia sido contemplada na seleção interna do Programa da FAE. Com os documentos e exigências cumpridas na FAE/UFMG, enviamos proposta para seleção de bolsa pelo

²³ Experiência como sendo aquilo que nos acontece; como sendo aquilo que “gera um saber que tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular”, como defende Larossa. (BONDIA, 2002, p. 21).

CNPq, cuja avaliação foi muito boa, porém o resultado final foi “sua proposta não pode ser atendida frente à disponibilidade de recursos para esta demanda”.²⁴

Superado o sentimento de indignação por sentir na “própria pele” como a política de formação e aperfeiçoamento, principalmente na área das Ciências Humanas, tem valor minimizado nas ações do governo brasileiro, decidimos junto à Coordenação da Pós-Graduação que faríamos apenas 03 meses de estágio sanduíche, devido ao fato de este ser o tempo máximo que podemos nos ausentar do país para coleta de dados sem comprometer o recebimento da bolsa nacional de estudos.

Dessa maneira, entre os meses de agosto até novembro de 2016, foi realizada a fase de pesquisa na Argentina, precisamente na cidade de Córdoba. Ir para a Argentina coletar dados antes de realizar esta etapa no Brasil foi uma decisão acordada com a orientadora, reforçada por colegas do programa que já haviam realizado essa experiência. A chegada à cidade aconteceu no período de um rigoroso inverno, porém a atenção e o modo caloroso como fui recebida pela Profa. Maria del Carmen e sua equipe de trabalho e pesquisa não deixaram sentir n’alma os efeitos dele.

A Profa. Marieta (como é carinhosamente conhecida) teve uma atuação compromissada e responsiva durante toda estadia em Córdoba quando estivemos sob sua orientação, o que nos proporcionou uma imersão muito grande nas atividades desenvolvidas no Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, na área de Filosofía y Humanidades del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades na Universidad Nacional de Córdoba.

A Universidad Nacional de Córdoba – UNC – é uma das maiores universidades da Argentina e tem sede na cidade de Córdoba. Ela tem seus custos financiados pelo Estado Nacional, mas é autônoma. Esta autonomia implica que tem poder para administrar seu orçamento, eleger suas autoridades e ditar suas próprias normas, em concordância com a ordem nacional.

Atualmente a UNC é a Instituição mais antiga da Argentina (mais de 400 anos) e forma mais de 110.000 estudantes de diversas localidades, através dos 250 cursos

²⁴ Estas palavras correspondem na íntegra ao texto de resposta da Chamada SWE, apresentada pela doutoranda Silvana Oliveira Biondi, em proposta de número xxxxxx/2015, disponível em: efomento.cnpq/efomento. Acesso em: 16 dez. 2015, por meio de senha pessoal.

de graduação e pós-graduação oferecidos e reconhecidos mundialmente. Anualmente são mais de 1.500 projetos de pesquisas vinculados diretamente a ela, além de 13 facultades, 100 centros de pesquisas, 25 bibliotecas e 16 museus²⁵.

Durante o período de estadia em Córdoba, foram realizadas as atividades que transcrevemos abaixo na integra do documento expedido Profa. Dra. Liliana Vanella, Directora do referido Centro de Investigaciones e datado aos vinte e quatro dias do mês de novembro de 2016. A saber:

- Participó em el Seminario “ Experiências de Educación de Adultos em América Latina”, a cargo de la Dra. Mariana Tosolini y Maria del Carmen Lorenzatti, em la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía u Humanidades desde 31 de agosto a 23 de noviembre;
- Participó em reuniones del equipo de investigación que desarrolla el Proyecto “Educación de jóvenes y adultos: sujetos, conocimientos y procesos de formación docente”, donde presentó los avances de su proyecto doctoral, dirigido por la Dra. M. del C. Lorenzatti;
- Mantuvo reuniones con el Lic. Miguel Genti, professor com uma ampla trayectoria em el campo de la Educación com el objetivo de conocer las singularidades del programa Encuentro em Córdoba;
- Escritura del texto que presentó em las Jornadas “Educación y Trabajo de Jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias em la Educación de Jóvenes y adultos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires;
- Participó em la defensa de la tesis doctoral “No era sólo una campaña de Alfabetización. Las huellas de la CREAR em Córdoba, de Mariana Tosolini em el Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba;
- Participó junto a miembros del equipo de investigación em las Jornadas “Educación y Trabajo de Jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias em la Educación de jóvenes y adultos”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires;

²⁵ Maiores informações ver www.unc.edu.ar.

- Mantuvo reuniones com el Prof. Sergio De la Veja, coordinador del Programa de Alfabetización Encuentro (2004-2015), Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Buenos Aires;
- Realizó análisis y catalogación de producciones escritas y fílmicas (documentales y DVDs) del programa de Alfabetización “Encuentro”;
- Participó de reuniones com la Dra. M. del Carmen Lorenzatti com el objetivo de discutir sobre los avances realizados em relación com el objeto de estudio.

A experiência de ter estado na Argentina foi uma oportunidade ímpar para complementar o processo de estudos e formação acadêmica que se iniciara em 2014, considerando o objeto de estudo – alfabetização de jovens e adultos – e frente às informações de naquele país haver uma proposta alfabetizadora semelhante à nossa. Foi um período que nos permitiu aprender muito com o conhecimento daquela realidade, contribuindo no nosso aprendizado e reflexões sobre os procedimentos empregados na aplicação da proposta alfabetizadora, muitas vezes diferenciados, outros não, quando comparados à nossa realidade nacional.

Considerando o objetivo do estágio, as atividades foram planejadas no sentido de conhecer e participar de atividades que envolviam a temática de estudo; conhecer e coletar material didático utilizado nas atividades do Programa Encuentro; dialogar com profissionais atuantes (ou que atuaram) no Programa na função administrativa ou pedagógica, propiciando intercâmbio de informações e troca de experiências. As atividades desenvolvidas foram muito valiosas nos aspectos acadêmico, profissional e pessoal, agregando conhecimentos que subsidiaram fortemente as discussões e reflexões dos resultados de pesquisa e na escrita desta tese.

O estágio, além de subsidiar e fortalecer a análise dos dados do projeto de tese, permitiu refletirmos sobre a importância de se pensar nas políticas públicas e nas diretrizes definidas por elas também como uma face do processo de aprendizagem que se intenciona, das finalidades que se prospectam na adoção dessas políticas, que tipo de formação se vislumbra a partir de uma realidade local, nacional e transnacional. Muitas vezes nos questionamos se realmente haveria a superação do analfabetismo, tendo as ações do Programa limitações de ordem estrutural, tais como material

didático em número insuficiente, material chegando para distribuição no final do período de estudos.

Outro aspecto relevante propiciado pelo estágio foi à disposição em aceitar os desafios culturais e linguísticos, bem como haver tido flexibilização nas atividades previstas do plano de atividades, que nos impulsionaram a ter iniciativa e criar novas oportunidades.

Tudo isso nos possibilita hoje dizer que fomos tocados pelos acontecimentos vividos no estágio e neles reconhecemos a aprendizagem pela experiência, como Josso (2004) nos diz que a vivência está relacionada aos acontecimentos e ela atinge o status de experiência quando certo trabalho reflexivo sobre o que se passou é realizado.

Assim, o estágio sanduíche se constituiu efetivamente uma experiência que nos leva a pensar nas situações existenciais que nos tiram do lugar e nos fazem viver processos de reinvenção.

2.4.2 – Coleta in loco no Brasil: construção de saberes

No Brasil, a coleta de dados se realizou no retorno da Argentina. Este período também define meu retorno à Bahia, pois toda creditação teórica e atividades curriculares já tinham sido cumpridas, estando na fase de escrita da tese.

Decidimos que o recorte para análise do Programa Brasil Alfabetizado se daria com o material didático utilizado na região Nordeste, estado da Bahia, cidade de Jequié, porque nossa experiência como professora formadora na EJA advém desse espaço; como professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié, nutrimos a expectativa de retornar com mais elucidações sobre as questões teórico-metodológicas investigadas, podendo gerar bons resultados. É principalmente, porque a região Nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo (16,2%) entre a população de 15 anos ou mais, e a Bahia é o estado que possui 16,6% de sua população como analfabetos absolutos.²⁶ Quanto às orientações, diretrizes e

²⁶ Fonte: www.observatoriodopne.org.br e www.ibahia.com. Acesso em: 02/maio/2017.

princípios do processo formativo do PBA é um único material para todas as unidades federativas e está no portal do Ministério da Educação²⁷.

Dessa maneira, tivemos um encontro com a coordenadora da equipe de trabalho da EJA da Secretaria de Educação Municipal quando pudemos conhecer mais sobre a forma de organização, implantação e funcionamento do Programa, que tem a finalidade precípua de alfabetizar jovens, a partir de 15 anos, adultos e idosos. Além das informações, nos foi dado todo material que fica hospedado no site do MEC.

Assim, no início do ano de 2017, iniciamos a sistematização do material que se constituiria em dados sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Os instrumentos são utilizados a partir de uma matriz de referência, do manual do aplicador e os cadernos do teste cognitivo de Leitura e Escrita e Matemática tanto do aluno quanto do aplicador. Sobre o livro didático utilizado na última versão do Programa aplicado na Bahia (2015)²⁸, ele é o Alfabetiza Brasil - Alfabetização de Jovens e adultos, da Módulo Editora.

Como referência para análise dos livros utilizados nos dois Programas, elegemos a Ficha de Avaliação Individual das Coleções PNLD EJA 2014, elaborada e utilizada no Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação, Brasil. Esta ficha é parte integrante do Guia de Livros Didáticos PNLD EJA 2014, elaborado por técnicos contratados pelo MEC com finalidade de auxiliar na seleção dos livros que serão utilizados em salas de aula de todo Brasil, indo da alfabetização aos Anos Finais do Ensino Fundamental. A vigência dessa seleção é de dois anos, mas não houve renovação em 2016 por questões de ordem política.

O PNLD é um dos programas mais antigos (início em 1929 com o nome de Instituto Nacional do Livro, INL) voltado à distribuição de obras didáticas na rede pública brasileira, porém apenas com a publicação da Resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, fica regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

²⁷ Ver: portal.mec.gov.br

²⁸ No ano de 2016 não houve aplicação do PBA devido aos problemas relacionados à política nacional. Em maio de 2017, o MEC ainda não havia enviado as orientações para funcionamento do PBA.

O fato de haver uma regulamentação específica para a EJA pode ser considerado como um importante passo em busca da equiparação do direito à educação nessa modalidade de ensino, visto que a partir de então, isso interfere em “[...] inúmeras iniciativas de governos e da sociedade civil no sentido de reverter à situação de desigualdade em relação ao acesso ao livro didático e à informação por jovens e adultos, à qualidade da abordagem de conteúdos e áreas de conhecimento e à atualização de metodologia de alfabetização.” (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 141).

Da importância de se fazer uso de material didático específico da EJA, o pesquisador Osmar Fávero, diz que: “o material didático é essencial para fixar a aprendizagem com jovens e adultos”. Acrescentando que: “Você pode trabalhar com o grupo a partir de debate, por exemplo, como Paulo Freire propunha, mas precisa criar a prática da leitura e a prática da escrita. E o material didático nesse ponto é fundamental”, afirma Fávero. (FAVERO, 2014)

Em suma, a coleta de dados foi realizada em condições muito favoráveis tanto no Brasil, quanto na Argentina. A solicitude de todos em colaborar, colocando à disposição seus horários para os encontros, enviando e-mails, na doação ou empréstimo de material, garantiu a essa fase da pesquisa não só êxito, como também o prazer de na Argentina (Córdoba e em Buenos Aires) nossos encontros terem sido acompanhados de longos “bate-papos e bons goles de mate”.

2.5 – Análise de dados

Nosso trabalho teve uma construção muito particular no que diz respeito à coleta e o tratamento dos dados, porque logo no início dos estudos na UFMG, realizamos a leitura dos textos da legislação argentina e fizemos uma interpretação “preliminar”. A partir desse momento, fomos dando continuidade ao recolhimento de material, antes mesmo da viagem à Argentina. Também já tínhamos alguns dados sobre o PBA, entretanto, ficou decidido que trabalharíamos com o Brasil no retorno da viagem.

Estava dada a largada da coleta de dados com essas primeiras ações.

Com o decorrer dos estudos, já tínhamos um bom volume de material coletado, mas se os dados constituem-se como a matéria prima da pesquisa, por si só não explicam nada, é preciso interpretá-los.

E para tal, a escolha recaiu sobre a análise de conteúdo pelo método semântico, porque nossa pretensão era poder explorar a riqueza e as muitas possibilidades que o *corpus* aventava. E por meio dela fizemos busca pelo sentido ou dos sentidos que os dados poderiam expressar, sem excluir a análise lógica e formal. Isto definido, voltamos à interpretação que havia sido feita em alguns documentos da Argentina para resignificá-la nos domínios do método escolhido.

A partir de então, trabalhamos com análise de conteúdo tendo como base a conceituação de Bardin (2010) por esta ser uma autora muito citada em pesquisa qualitativa que adota o método de análise de conteúdo para análise de dados. Bardin (2010, p. 44) refere que a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2010, p. 44)

Vimos que por esse método poderíamos ter um olhar multifacetado sobre os dados para uma descrição mais analítica e a possibilidade de inferências, reafirmando o dito por Chizzotti (2006, p. 98), que o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Na atualidade, a análise de conteúdo²⁹ como uma metodologia de análise de dados atingiu novos e mais desafiadores raios de alcance de suas análises na medida em que ela se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações, estando também presente em trabalhos de natureza dialética, fenomenológica e etnográfica. Essa ampla possibilidade nos aproximava bastante da

²⁹ Em 1981, Serge Moscovici apresenta uma explicação sobre a análise de conteúdo pertencer ao domínio da linguística ou da psicologia, trazendo com isso novas direções que a assentaram em outra postulação, agora com uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem entendida como uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (Franco, 2008, p. 11)

perspectiva da educação comparada, que por sua vez também oportuniza a percepção subjacente e multireferencial para compreensão dos dados.

Finda a fase de pré-análise, na qual privilegamos os procedimentos exploratórios, decidimos seguir no processo de elaboração de categorias não definidas *a priori*, isto porque durante as atividades de pré-análise emergiram do conteúdo explorado os elementos que vieram a se definir como nossas categorias. A experiência na formação de professor alfabetizador deu à pesquisadora e à orientadora uma maior clareza conceitual e domínio das diferentes abordagens teóricas que se mostravam relacionados às teorias explicativas do processo de alfabetização, o que facilitou bastante esse movimento de ida e volta do material de análise à teoria.

Destarte, após a observação, procedemos à descrição do significado e dos sentidos expressos nas legislações, que sistematizadas compõem o capítulo 3. Seguidamente, foi possível salientar as nuances direcionadas às finalidades e definições que orientam o trabalho na EJA e as concepções e sentidos presentes no modelo pedagógico perspectivado para o processo de alfabetização de jovens e adultos, que vieram ser as categorias³⁰ analisadas.

Ficaram definidas pelo critério semântico as categorias analíticas: i) finalidades e definições para o trabalho na EJA e ii) concepções e sentidos da alfabetização de jovens e adultos. Estas estão na continuidade do trabalho com a classificação das convergências e divergências, apresentadas no capítulo 4 como análise comparada, à medida que fomos interpretando à luz das teorias o conteúdo emergente.

Um segundo movimento que realizamos para analisar dados foi explorar a Ficha de Avaliação Individual das Coleções PNLD EJA 2014, selecionada como referência para análise do material didático utilizado nos dois programas. Esta ficha está disponível no site do MEC, e a cada dois anos é feita uma avaliação das coleções didáticas indicadas a partir dela. Utilizamos a ficha do ano de 2014 por não ter havido nenhuma atualização na organização do trabalho no ano de 2016.

³⁰ Finalidades e definições da EJA; concepções e sentidos alfabetização de jovens e adultos foram delimitados como categorias analíticas para, além de colaborar para o amadurecimento do objeto e na delimitação do problema, orientar os estudos bibliográficos e análise documental. Elas traduzem os pilares dessa investigação, bem como dão sustentação às reflexões conceituais, tanto da literatura como quaisquer outros dados coletados. As categorias são "rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos" (BARDIN, 2010, p. 145).

Em suma, esse capítulo reúne as ações que foram planejadas e sistematicamente realizadas para que o percurso da “experiência que nos toca” não deixasse de lado o rigor do trabalho científico. Porém não no sentido convencional do que seja o rigor em pesquisa, carregado de valores formalistas, que confundem rigor com fixidez. O rigor de que nos imbuímos e que direcionou nossas ações durante toda investigação transmutou para a busca do rigor, significando “a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciada, da pesquisa dita qualitativa”. (MACEDO, 2009, p. 77)

E, buscando trilhar nesse caminho, a Educação Comparada foi o elo de que precisávamos. Educação Comparada, que foi motivo das nossas preocupações iniciais (conhecer o que até então era desconhecido para realizar), tornou-se aliada em busca de reunir, entre diferenças e semelhanças, o produto duma história em duas sociedades nas quais a complexidade da realidade não pode se circunscrever a procura de uma explicação única, e ainda nos autorizou a dialogar com outros campos disciplinares.

Ao longo desta tese estão os resultados desse percurso de investigação que nos propusemos a realizar.

CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA: A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E NA ARGENTINA

3.1 – Considerações sobre a atualidade das políticas educacionais da América Latina

De acordo com Zaccagnini (2000), toda reforma educativa ocorre quando se pretende realizar grandes trocas estruturais e/ou organizacionais em um sistema educativo, isto é:

[...] cambio de organización estructural del sistema; cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca la transformar las culturas institucionales de las escuelas; cuando se busca *aggiornar* los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc. (ZACCGANINI, 2000, p. 01).

Dialogando com esse autor, podemos dizer que desde os anos 80, vimos serem implantadas reformas educativas com diferentes propósitos e, na última década do século XX, quase todos os países da América Latina realizaram essas reformas induzidos pelas propostas dos organismos internacionais, que condicionavam concessão de empréstimos para que se efetivassem essas mudanças.

Foi um período que pode ser descrito como “[...] de ajuste estrutural, sendo o setor social aquele em que aplicou com maior rigor; portanto, uma proposta de reorientação dos créditos internacionais era efetivamente importante”. (CASASSUS, 2001, p. 05)

Todas essas reformas tinham nas suas bases uma forte crítica decorrente da crise de acumulação capitalista e, desse modo, há um contexto histórico, social, econômico, político que justificava a necessidade de uma reconfiguração para atender a essa nova ordem mundial. Concordando com Casassus, “[...] as reformas ocorrem

dentro de um marco histórico. [...] ocorrem dentro de um espaço/tempo, em certos contextos, cujos conteúdos estão enquadrados em sistemas de ideias que estão presentes no nível regional e influem neles”. (*Ibden*, p. 08)

Segundo Krawczyk:

O pressuposto defendido principalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) era o de que uma reforma sistêmica na educação daria aos diferentes países condições para enfrentar, com equidade, os desafios de uma nova ordem econômica mundial (Krawczyk, 2008, p. 16).

Desde então, a educação como tema central das reformas políticas e econômicas voltou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais depois de diagnósticos mostrarem problemas similares nos diferentes países latino-americanos, que por sua vez foram tomados como premissas para as propostas da reforma educacional nessa região (KRAWCZYK, 2000; KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, CASASSUS, 2001).

Podemos visualizar em quadro abaixo, os direcionamentos políticos pedagógicos que formam as bases de implantação da Educação de Jovens e Adultos, a partir da década de 90.

Temos com isso os anos 90³¹ como proficientes para as orientações da política educacional que foram assumidas pelos países da América Latina. Nas reformas empreendidas, um dos objetivos foi o de dar início a uma nova etapa de desenvolvimento da educação, partindo da mudança na forma de gestão. Representou uma mudança na administração do Estado com uma gestão voltada para a abertura do sistema, o estabelecimento de novas alianças, o processo de descentralização, enfatizando a qualidade e equidade desse mesmo sistema.

(...) viveu-se uma onda de reformas educativas, a partir dos anos de 1990, em que organismos internacionais vinculados à ONU tiveram forte influência na determinação das políticas nacionais. Tal influência foi exercida por meio de assistência técnica prestada aos ministérios ou na forma de empréstimos que terminaram por definir o tipo de empreendimento educativo que era orientado pelas linhas de financiamento disponível (FERREIRA e OLIVEIRA, 2009, p. 25).

QUADRO 1

Legislação e Programas de Alfabetização – Brasil e Argentina – 1990-2014

³¹ Casassus (2001) considera que esse período foi propício para muitas reformas, englobando, sobremaneira, o campo educacional, a ponto de ser a reforma educacional considerada como “ponta de lança” da Reforma do Estado.

PERÍODO	BRASIL	ARGENTINA
Déc. 90	<p>1990, Jomtien- declaração mundial sobre educação para todos;</p> <p>1990, Extinção Fundação Educar;</p> <p>1990, Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC);</p> <p>1997, V CONFITEA (marco na EJA por vinculá-la ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade);</p> <p>1997, Programa Alfabetização Solidária - PAS</p> <p>1998, LDB 9394/96 dedica artigos à EJA (37, 38; cap. Ed. Básica, seção V);</p> <p>1998, Lei 4.155/98 PNE/EJA</p>	<p>1990/1993, Reforma educativa e a EPJA volta a ser considerada;</p> <p>1990, Jomtien, declaração mundial sobre educação para todos;</p> <p>1997, V CONFITEA (marco na EJA por vinculá-la ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade);</p>
Déc. 2000	<p>2000, Resolução CNE/CEB nº 1, julho 2000(Diretrizes Curricular;</p> <p>2000, Parecer CEB/CNE nº 11/2000 (aprovação em 10/05, Diretrizes Curriculares EJA);</p> <p>2001, PAS(Programa Alfabetização Solidária);</p> <p>2002, PAS(Programa Alfabetização Solidária);</p> <p>2002, PAS passou a se chamar AlfaSol e ser uma Organização Não Governamental – ONG.</p> <p>O AlfaSol continua atuando na alfabetização de jovens e adultos.</p> <p>2003, MEC realiza PBA (Programa Brasil Alfabetizado);</p> <p>2004, Parecer CEB/CNE 36/2004, reestudo das Diretrizes com finalidade somente de disciplinar os “cursos supletivos” em tempo de duração e idade mínima;</p> <p>2005, PBA (Programa Brasil Alfabetizado);</p> <p>2006, PBA (Programa Brasil Alfabetizado);</p> <p>2007, Decreto nº 6.093 de abril de 2007, reorganização do PBA (visava universalização da alfabetização em EJA);</p> <p>2008-2014- PBA em vigência.</p>	<p>2001, 2002,2003, Programa Nacional de Alfabetización Básica para Jóvenes y Adultos;</p> <p>2004, Resolución N° 686 criação do Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes e Adultos;</p> <p>2006, Ley de Educación Nacional nº 26.206 de dezembro ;</p> <p>2007, Programa Nacional de Alfabetización Básica para Jóvenes y Adultos;</p> <p>2008, Resolución nº 193/08 Programa Nacional de Alfabetización e Educação Básica para Jóvenes e Adultos- Encuentro;</p> <p>*2008, Resolución Ministerial nº 1768/10 instrutivo operativo do Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos-Encuentro.</p> <p>2010, Resolución N° 118/10 Documento Base da Educação Permanente de Jovens e Adultos (EPJA);</p> <p>Anexo I da Resolución CFE AR N° 118/10 - EPJA – Documento Base;</p> <p>Anexo II da Resolución CFE AR N° 118/10 - EPJA – Lineamientos Curriculares;</p> <p>2011-2014- Programa Nacional de Alfabetización Básica para Jóvenes y Adultos-Encuentro.</p> <p>2012, Res. CFE AR N° 1073/12, 16 de Julho de 2012, que muda a denominação do programa para Programa Nacional para Alfabetización y Educación Primária para Jóvenes y Adultos- Encuentro.</p>

Quase duas décadas depois dos compromissos assumidos pelos governos (Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien,) na qual os países signatários firmaram acordo de expansão das oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos até o ano de 2015, e da ocorrência do processo de globalização, não podemos ignorar a influência e os impactos produzidos por essas reformas educativas, muito embora não seja possível no âmbito deste trabalho analisá-las.

Mesmo assim, não deixamos de ressaltar a relevância delas no contexto da América Latina, pois a crise pela qual “[...] a educação formal regular passa (ou enfrenta) é ampla e diversificada; [e] não pode ser compreendida sem que se considerem aspectos que estão para além dos sistemas escolares” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 08).

E na América Latina, o que vemos é que a maior parte dos países mantiveram no início deste século essas mesmas políticas do final do Século XX. Estudos revelam (PIERRO, 2008) que essa agenda globalizada das reformas educativas foi versada em diretrizes homogêneas, mas na atualidade os resultados vistos são bastante diversificados.

Temos hoje na América Latina um cenário que responde aos processos sociodemográficos, econômicos, políticos e educativos que marcaram o continente na segunda metade do século XX e, por outro lado, convivemos com os desafios postos pela transição do milênio. Muitas foram as expectativas, e continuam sendo, em torno da educação e nela, a Educação de Jovens e Adultos persiste na busca pelo reconhecimento de direito ainda que acordos tenham sido feitos, declarações, leis e documentos tenham sido aprovados.

São muitos os desafios a serem enfrentados, porquanto estamos assistindo a muitas (re)colocações dos problemas sócio-culturais que têm abalado nossas enraizadas crenças sobre o papel da educação e a própria formação humana, e a temática da alfabetização de adultos, nesse contexto, constitui-se um bom exemplo. Inclusive nossa temática de investigação, oriunda do discurso de erradicação do analfabetismo, que por sua vez vem de longa data e tem se mostrado presente em diferentes momentos históricos vividos na sociedade latino-americana.

É sabido que todo esse processo de reformas ocorrido na América Latina, colocou os países igualmente inseridos em um mesmo contexto de subordinação às diretrizes econômicas globais. Mesmo assim, os efeitos dessa reforma não podem ser analisados apenas como resultado da posição desse continente na ordem da economia mundial, mas também segundo as características de cada país que o compõe.

Cada país, a partir de suas especificidades, dos caminhos traçados por suas instituições e das lutas travadas pelos vários segmentos da sua sociedade, buscou soluções para pontos passíveis de mudança, criando assim caminhos e estratégias próprias.

E em referência às políticas educacionais no Brasil e na Argentina, países que nos interessam diretamente, (PIERRO, 2008) o sistema de educação se manteve com os mesmos princípios das políticas anteriores de universalidade, obrigatoriedade e gratuidade, porém houve mudanças adaptadas às necessidades específicas das localidades em questão, é o que revela em pesquisa Pierro (2008).

E no caso da Educação de Jovens e Adultos, embora tivesse uma proposta emoldurada desde a 5ª Confinteia – 1997 – ainda de acordo com Pierro (2008, p. 376) “no último quarto de século, as concepções e as políticas de EPJA dos países da América Latina e do Caribe sofreram influências de numerosas iniciativas internacionais e regionais concorrentes ou pouco articuladas entre si”.

Para essa autora:

Passada uma década, as reformas obtiveram resultados modestos na inclusão escolar de crianças e adolescentes oriundos de diferentes estratos sociais, mas foram incapazes de assegurar condições de equidade e qualidade das aprendizagens, produzindo numeroso contingente de jovens com significativo atraso escolar que coube à EPJA acolher (PIERRO, 2008, p. 379).

Temos a mesma compreensão e complementamos com a assertiva de Torres que diz:

as prioridades ditadas pela lógica econômica parecem não coincidir com as prioridades propostas pela construção de um modelo educativo legitimamente centralizado na qualidade e na equidade, autenticamente comprometido com a aprendizagem e com sua melhoria (TORRES, 1996, p. 185).

E em um período mais próximo (2003-2012 – Declaração da Década das Nações Unidas para Alfabetização), vimos o tema da alfabetização de adultos voltar a ocupar lugar de destaque nas agendas internacionais das agências de cooperação com a implantação de outros programas, campanhas, além de novas legislações. O início da década de 2000, vem apontar outro cenário, vislumbrando um modelo de desenvolvimento, que por sua vez exigia um conjunto de transformações para configurar um novo panorama social e educativo aos países da América Latina.

É possível dizer, pelo que demonstra o quadro 1, que foi um rico momento na produção de novas leis e regulamentações com esse objetivo, dotando a EJA de elementos capazes de gerar ações afirmativas³² no reconhecimento da educação como um direito humano. Mesmo que tenham se passado mais de dez anos, discutir alfabetização de jovens e adultos é uma questão pertinente e de maior dimensão devido às transformações ocorridas que resultaram em novas exigências. Tudo isso se constitui um desafio à constituição de práticas pedagógicas inovadoras e capazes de consolidar a reorientação curricular necessária.

Embora este trabalho tenha como foco principal a dimensão pedagógica de uma proposta de alfabetização do Brasil e da Argentina, a análise se inicia apoiada nas referências de ações no nível nacional, que são as leis, uma vez que são também regidas por instruções macro, e, com isso, o acontecer da prática pedagógica também está no espaço definido por essas políticas. Por isso, iniciamos nossa investigação pelos textos que legislam sobre a Educação de Jovens e Adultos em cada um desses países, enfatizando neles o processo de alfabetização.

3.1.1 – Brasil e Argentina: descrição e análise dos cenários contemporâneos da legislação

³² Ações afirmativas- conjunto de medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo oportunidades e tratamento similar, e ainda a compensação pelas perdas resultantes de discriminação e marginalização, derivadas de causas raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras. Em outras palavras, políticas de correção de desigualdades e de efetivação de direitos. Disponível: <http://www.infoescola.com/sociologia/acoes-afirmativas/>. Acesso: 10out.2015.

3.1.1.1 – Brasil – Base Legislativa Educacional para Alfabetização de Jovens e Adultos (2000-2017)

A título de esclarecimento, antes de iniciar a descrição das regulamentações de cada país, justificamos que há uma diferença considerável entre o número de páginas que analisam a legislação argentina e a brasileira, porque aquele país apresenta uma documentação mais alargada e, podendo ser de pouco conhecimento no contexto brasileiro, o intuito de realizar um investimento maior na exploração foi o de possibilitar que o leitor brasileiro pudesse conhecer um pouco mais sobre a política educativa da EPJA³³.

Em meio à efervescência (re)democrática que vivia o Brasil, o ano de 1988 marca a promulgação da nova Constituição Brasileira, e nela vem ampliado o atendimento aos jovens e adultos ao firmar como dever do Estado a oferta do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para os que compõem essa modalidade de ensino.

Nos anos seguintes, acenou-se em âmbito internacional outro cenário promissor para a educação de adultos com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que resultou na elaboração de políticas educativas para vários países, incluindo o Brasil e a Argentina.

Foi um espaço de tempo em que transformações profundas ocorreram (re)dimensionando várias esferas das sociedades e, nessas mudanças, havendo sempre uma centralidade conferida à educação escolar, que cada vez mais, em meio às políticas sociais, passou a ser vista com um caráter instrumental e subordinada à lógica econômica. Sobre esse direcionamento dado às políticas educacionais, Krawczyk esclarece que:

Há cerca de uma década, iniciou-se um movimento internacional de reforma da educação que alegadamente daria condições aos sistemas educacionais de cada um dos países para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. No caso da América Latina, indicava-se também a necessidade de conciliar os desafios da modernidade sem aumento da exclusão, como reação aos problemas estruturais que apresenta o desenvolvimento capitalista (Krawczyk, 2000, p. 03).

³³ Não há nenhum propósito em minimizar as regulamentações do Brasil que, podem ter complementadas as análises iniciais apresentadas aqui com a leitura do título Educação de Jovens e Adultos de Leôncio Soares (2002).

E assim, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 vem no bojo dessas transformações, trazendo o sistema educacional brasileiro dividido em dois níveis de ensino: a Educação Básica – formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e o Ensino Superior. Prevendo ainda as modalidades de educação: educação de jovens e de adultos, educação profissional, educação especial, educação indígena e educação a distância.

Nela, a Educação de Jovens e de Adultos – EJA – abordada apenas no Art. 37 e no Art. 38, é tratada como uma modalidade integrante da Educação Básica e destina-se ao atendimento de alunos que não tiveram, na idade própria, acesso ou continuidade de estudo no Ensino Fundamental e Médio. Conforme diz Soares:

A Educação de jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (SOARES, 2002, p. 32).

Para Di Pierro, a LDB provocou frustrações àqueles que trabalham com a EJA, pois o texto ainda apresentava “[...] lacunas, incoerências, estreiteza conceitual, falta de inventividade e funcionalidade aos interesses privados no ensino”. A mesma autora critica como sendo incoerente retomar o adjetivo supletivo, considerando que o uso do mesmo termo coloca a modalidade numa condição de subsistema paralelo ao formal, como já existia na LDB 5.692/71. Isso porque a denominação “Educação de Jovens e Adultos” substitui o que, na Lei nº. 5.692/71, denominava-se “Ensino Supletivo”, ficando esta denominação para a realização dos chamados “exames de certificação” (Di Pierro, 2000, p. 113-114).

Em 05 de Julho de 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB), expediu a Resolução CNE/CEB n. 1. O texto da Resolução CNE/CEB n. 1/2000, em 25 artigos, normatiza para o território nacional a educação de pessoas jovens e adultas em todas as modalidades. O documento tem a função de estabelecer diretrizes nacionais que por sua vez devem ser, obrigatoriamente, levadas em conta na oferta de EJA, nas etapas fundamental e média, e também pelas instituições que integram a organização da educação nacional, respeitando o caráter próprio desta modalidade de educação, como regulamenta o Art. 1º.

Essa Resolução teve como referência o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza em 07 de julho de 2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, teve como relator Carlos Roberto Jamil Cury. É um texto que trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e de Adultos. O próprio texto do Parecer traz a justificativa de que já existindo para o ensino de EJA e já tendo sido homologadas as Diretrizes para os Ensinos Fundamental e Médio, este Parecer deveria conter as especificidades da EJA, mas partindo de um quadro referencial mais amplo. Não poderia a EJA, como uma modalidade, apenas seguir o que já estaria regimentado para a Educação Básica. Conforme texto da LDB 9.394/96: “a EJA passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas fundamental e média, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber tratamento consequente” (Brasil, 2000, p. 3).

Desse modo, o texto traz além da Introdução, tópicos específicos da modalidade, a saber: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos – hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. E o texto completo consta de duas partes: I- Relatório e voto do relator; II- a Decisão da Câmara.

Conforme o próprio Parecer:

Isto não impede, porém, que as diretrizes sirvam como um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil no seu conjunto e na sua multiplicidade queira desenvolver por meio de programas de educação no sentido largo definido no caput do art. 1º da LDB e que não visem certificados oficiais de conclusão de estudos ou de etapas da educação escolar propriamente dita (BRASIL, 2000, p. 4).

É passível de questionamento a construção do Parecer quando salienta a necessidade de se pensar a EJA nas especificidades e, ao final do mesmo documento, o relator optar por não estabelecer as diretrizes curriculares específicas para a modalidade em questão, deixando a cargo dos estabelecimentos e professores a tarefa de no rol dos componentes curriculares elegerem os que seriam trabalhados

nas salas de aulas da EJA. Como pensar em ter uma organização própria, partindo de elementos preexistentes em contexto muito diferente da EJA? Não se trata apenas de ressituar este ou aquele componente curricular. E os professores, que (re)conhecimento trazem da sua formação que lhes garanta conhecimento específico da modalidade em questão?

Sobre a nova concepção da EJA como um direito, o relator a interpreta como muito mais que uma simples prescrição e a “efetivação do direito a educação existirá se e somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído” (BRASIL, 2000, p. 66). A universalização do ensino como uma das metas da reforma empreendida sem dúvida pode ser vista como uma das mudanças ocorridas; tivemos sim, a expansão do ensino, mas não significa que o acesso garantiu a permanência e/ou a continuidade do processo de escolarização, além da qualidade do ensino, que é outra questão importante a ser pensada. .

A interpretação do relator traz a expressão “efetivação do direito”, porém o texto do Parecer registra em algumas partes a expressão “**Fazer a reparação** (grifo nosso) desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos [...]” (Parecer CNE/CEB, 2000, p. 6). Essa ocorrência poderia ser vista como reveladora de uma dualidade de perspectiva visto que efetivar não tem a mesma semântica de reparar. E em se tratando da consagração de um direito, a EJA na atualidade é a maior prova da incapacidade do nosso país em lidar com essa grave questão, porque o PNE com vigência para 2024 prevê a criação de 13,2 milhões de matrículas para a universalização da alfabetização de jovens e adultos. Ou seja, estamos no século XXI, mas tendo em cena reminiscências dos séculos 19 e 20.

Sobre o analfabetismo, o texto apresenta uma visão de que seja muito difícil reverter em curto espaço de tempo a realidade do país quanto à “imediata efetivação do direito ao acesso e permanência na escola, nos termos da função reparadora e equalizadora” (BRASIL, 2000, p. 55-56). E o relator conclui com asserção de os índices apresentados revelarem um “cenário de exclusão característico de sociedades que combinam uma perversa redistribuição de riqueza com formas expressivas de discriminação” (BRASIL, 2000, p. 55-56). E o que temos é que os índices em 2017³⁴

³⁴Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/35956/pnad-2014-pais-ainda-tem-13-milhoes-de-analfabetos/Acesso: 21 jan.2017>.

continuam apresentando que o país não operou nenhuma mudança significativa de qualidade na dinâmica das contradições da EJA, visto que:

[...] a Pnad também mostra deficiências que se perpetuaram no setor no mesmo período: com menos cem mil analfabetos, o Brasil ainda tem 8,3% de cidadãos que não leem nem escrevem — o que faz com que não tenha atingido meta da ONU que estabelecia que o país chegasse a 2015 com 93,5% da população alfabetizada, ou 6,5% de pessoas iletradas, [...].

Como uma espécie de compromisso firmado pela Lei, no caso da Constituição Federal, surgiu em 2001 o PNE – Plano Nacional de Educação – a fim de dar força e garantia de execução ao que está na Carta Magna. Nele consta priorizar as ações de alfabetização (ênfase em Programas de Alfabetização com ações mais focalizadas nas regiões de maiores índices de analfabetismo), além de associar Ensino Fundamental de Jovens e Adultos à Educação Profissional

Segundo dados divulgados,

Ao analisar o analfabetismo, a Pnad ressalta que, enquanto em 2013 o país tinha 13,3 milhões de analfabetos de 15 anos ou mais de idade, em 2014 esse número passou para 13,2 milhões. Apesar de também ter visto uma queda no número de pessoas iletradas, o Nordeste continuou a ser a região em pior situação: em 2013 tinha 16,9%, percentual que foi para 16,6% ano passado (BRASIL, 2001, p. 74-75).

Chegado o ano de 2014, o PNE para os próximos anos foi sancionado pela Presidente do Brasil Dilma Rousseff, e nele está mantida a meta de erradicação do analfabetismo do adulto, quer dizer, a EJA permanece no cenário dessa trajetória de transformações para a sociedade precisando da mais absoluta atenção. O PNE 2014 apresenta:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 35).

No Brasil, voltando à década de 90, vimos a implantação do Programa Alfabetização Solidária (PAS)³⁵, parceria entre governo e instituições públicas e

³⁵ O PAS foi criado em 1996, pelo Conselho da ONG Comunidade Solidária, vinculada à Casa Civil da Presidência da República, com o objetivo de coordenar ações sociais emergenciais de combate à pobreza. (RUMMERT e VENTURA, 2007, p. 7) Para

também privadas, que passou depois a ter execução sob responsabilidade de uma ONG com a denominação de Alfabetização Solidária (ALFASOL) após mudança de governo, porém grande parte dos recursos é proveniente do Ministério de Educação e Cultura – MEC.

O Programa foi concebido como campanha de alfabetização a ser desenvolvida com parcerias entre o poder público federal e o municipal, organizações da sociedade civil, empresas, fundações e instituições de ensino superior públicas e privadas. Os recursos financeiros para o custo do aluno no PAS eram compartilhados entre o Governo Federal e as empresas, que podiam selecionar os municípios a serem apoiados.

O MEC contribuía com 50% do custo-aluno no PAS e, nos municípios com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) inferior a 0,5 e que não fossem “adotados” por parceiros privados, o governo assumia o custo do projeto. Pode-se dizer que o PAS simboliza a consolidação da tendência à descentralização, tendo por objetivo empreender ações sociais de combate a situações de extrema pobreza, segundo Rummert e Ventura (RUMMERT e VENTURA, 2007, p. 7).

Nessa década, o país vivia intensamente as políticas definidas por órgãos internacionais, procurando adotar o modelo hegemônico neoliberal, situação também vivida pela Argentina. A EJA permaneceria desse modo numa posição marginal e foi exatamente o que ocorreu quando depois da extinção da Fundação Educar, o Governo Federal, Ministério da Educação, desobrigou-se dela, deixando que Estados e Municípios assumissem as responsabilidades sobre a oferta de programas de alfabetização de adultos.

Embora os princípios da EJA já estivessem dispostos na Constituição Federal de 1988, e a EJA formalizada como modalidade na LDB de 1996, na prática não era o que se via; e o Governo Federal, por intermédio do PAS, atuou como uma política compensatória da ausência dos últimos tempos.

Beisiegel (2004) assume uma posição favorável ao PAS, mesmo havendo muitas críticas ao dizer que o Programa recolocou a modalidade na agenda da União, e a obrigatoriedade de permanência na escolarização iniciada no módulo alfabetizador

atuava como uma pressão para que estados e municípios investissem na oferta de ensino para esse público na rede regular.

O PAS atuava no modelo de parceria de financiamento do Governo Federal e a classe empresarial e ficou delegada às Universidades a formação dos alfabetizadores. Essa estratégia neoliberal de descentralização das políticas sociais pode ser vista como uma forma de privatização do sistema educacional, que, na opinião de Gentili:

A saída que o neoliberalismo encontra é fruto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralização no controle pedagógico (em nível curricular, em avaliação do sistema, em formação docente) e descentralização de financiamento e gestão do sistema (GENTILI, 1998, p. 25).

O PAS mantinha o compromisso em alfabetizar para que não houvesse apenas a restrição de escrever o próprio nome, mas também a compreensão, isto é, no ato de leitura pensar sobre o que estava escrito e era lido, dando ao alfabetizando uma formação mais ampla da visão de mundo e que, para isso, a continuidade na escola fazia-se necessária. Com esta convicção, o PAS atuava também para que se efetivassem matrículas na modalidade EJA com os alfabetizados, dando prosseguimento aos estudos.

Vale ressaltar que na década de 90 no país já estavam difundidas pesquisas fundamentadas na Linguística e na Psicologia que ancoravam o trabalho de alfabetização, evidenciando que o processo da leitura e da escrita pressupondo mais que simples decifração de códigos, deveria proporcionar reflexão e busca pela construção de significados, em qualquer tempo de aprendizagem. O trabalho da área de Língua portuguesa era em torno da língua oral, língua escrita, leitura e produção textual.

Na época, a então Diretora do Departamento de Formação e Acompanhamento Pedagógico da AlfaSol, Ednéia Gonçalves declarou que:

Esse processo de aprendizagem, denominado letramento, considera o sistema clássico de apropriação da escrita, com a aprendizagem alfabética e ortográfica e considera também o desenvolvimento de capacidades, como habilidades, conhecimentos e atitudes, além do uso efetivo desses conhecimentos em práticas sociais que envolvem a língua escrita. "Ainda, no processo de alfabetização devem ser desenvolvidas as capacidades

linguísticas que dizem respeito a ouvir, falar, ler e escrever", afirmou (Boletim Empresas, 2008).

Em 2003, uma nova gestão de governo retoma o compromisso com a alfabetização de adultos, lançando o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que perdura até os dias atuais. Nesse Programa a prioridade é levar alfabetização para as regiões que apresentam os maiores índices de analfabetismo, precisamente municípios das regiões Norte e Nordeste. De acordo com Soares, estatísticas oficiais mostram que “o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros” (SOARES, 2002, p. 32).

Os índices apresentados pelas estatísticas continuavam demonstrando que a EJA ainda se encontrava em situação desfavorável e desvantajosa para o Brasil diante de outros países da América Latina e, mais ainda, apresentava a condição de desassistida, sem identidade própria para edificar seus processos pedagógicos, e que, mesmo havendo ao longo do tempo tantas iniciativas e investidas na tentativa de reverter essa situação, as respostas eram isoladas e efêmeras, e o quadro em que se insere o analfabetismo permanecia sem resposta.

Novamente os dados numéricos parecem ser a maior preocupação do governo, pois no ano de 2001 o IBGE³⁶ divulgara o dado de que 13% da população economicamente ativa, em torno de 20 milhões de pessoas com mais de 15 anos eram analfabetas. E com isso, o Governo parte para a implantação do Programa Brasil Alfabetizado.

O então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, no texto de apresentação do livro “Alfabetização: práticas e reflexões”, escreve sobre a expectativa da amplitude e importância do Programa Brasil Alfabetizado, expressando:

O Programa Brasil Alfabetizado traz em seu nome toda a sua abrangência e responsabilidade. A meta é tirar da escravidão do analfabetismo cerca de 20 milhões de brasileiros, jovens e adultos. Uma missão que transcende a capacidade do Estado: Governo e sociedade devem se unir para cumpri-la (BUARQUE, 2003, p. 07).

³⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE. Ver: www.ibge.gov.br)

Essas palavras têm a força de um clamor, uma forte expressão que provoca a sociedade ante a responsabilidade de firmar parceria com o governo para o enfrentamento do sério e persistente problema do analfabetismo no Brasil.

Para minorar essas altas taxas do analfabetismo, por intermédio da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), é criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)³⁷ que no ano de 2004 passa para a recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), para onde fora transferido o Departamento de Educação de Jovens e Adultos e, com ele, a Coordenação Geral de Alfabetização, gestora do PBA.

O PBA, então, se estabelece com o propósito de ser uma política pública de natureza contínua que fosse para além da alfabetização em língua escrita e em matemática, ao se preocupar em articular a continuidade dos estudos para os alfabetizando na rede pública de ensino.

Com o formato que foi dado ao PBA, acreditava-se que o fortalecimento da EJA poderia vir com a escolarização, pois seria a alfabetização a porta de entrada da promoção social, individual e coletiva; a Educação tomada como viés de crescimento e estreita ligação com renda e ascensão social.

Ao longo do tempo encontramos visíveis tentativas de superação das desigualdades educativas enraizadas na organização da nossa sociedade à medida que assistimos aos muitos programas de alfabetização³⁸ serem implantados, buscando consolidar e ou institucionalizar a EJA como uma política pública. Entretanto, as reflexões de tudo isso nas estatísticas é muito limitado.

Segundo Ireland,

[...] Não obstante, a análise dos dados do período 2004 a 2010 revela que, embora tenha havido avanços importantes nas formas de oferta de EJA, há resistência aos formatos mais tradicionais de alfabetização e educação escolar, possivelmente associada à dura realidade da desigualdade. Assim, argumentamos que a lenta queda dos índices de analfabetismo no período, a pouca articulação entre o Programa Brasil Alfabetizado e os programas de ensino fundamental ofertados pelos Estados, Distrito Federal e municípios, e

³⁷ Programa formalizado pela Lei 10.880, de 09 de julho de 2004.

³⁸ Em Pinto (2000), podemos ver elencadas as Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos de 1947; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958; o Programa Nacional de Alfabetização, baseado no método Paulo Freire, de 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) entre os anos de 1968 e 1978; a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar) de 1985; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac) de 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993; e, no final do último século, o Programa de Alfabetização Solidária, de 1997 como tentativas da erradicação do analfabetismo no país.

a queda geral na matrícula na EJA exigem um repensar das atuais estratégias para jovens e adultos fora da escola (IRELAND, 2012, p01).

E foi assim implantado o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, para oferecer a alfabetização para jovens, adultos e idosos, principalmente em municípios com taxas de analfabetismo superiores a 25%, tendo a região Nordeste (IBGE, 2013) apresentado a maior taxa – 16,9 %, de analfabetos com 15 anos ou mais, e nela a Bahia registra o percentual de 14.9%.

Contudo, e apesar de todos os esforços, o problema persiste e tem gerado uma exclusão agigantada que mantém o analfabeto preso a uma situação de involução diante das transformações tecnológicas, sociais e economicistas que caracterizam a sociedade atual. Uma situação de injustiça social na qual ele é vítima por ter negado o direito à alfabetizar-se, como Freire analisa em “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra” (1990).

3.1.1.2 – Argentina – Base Legislativa Educacional para Alfabetização de Jovens e Adultos (2000 -2017)

Para continuar com a descrição do corpus selecionado, apresentamos os resultados de análise das leis de Educação implantadas na Argentina no Século XXI, mais precisamente a partir do ano de 2000, com a finalidade de compreender³⁹ a legislação na organicidade das estruturas educacionais desse país no que diz respeito à modalidade da Educação Permanente de Jovens e Adultos⁴⁰.

Entendemos organicidade como o reflexo das estruturas, funções e atividades geradoras de ações nas relações externas e internas⁴¹, o que denota a dinâmica pela qual se processam as relações de poder na organização e gestão dos sistemas

³⁹ A opção pelo verbo compreender não tem intenção de julgar, ele traduz a visão fenomenológica de compreender o ser no mundo, ou seja, uma forma mais completa de ver o homem e suas realizações de maneira mais completa. Compreender não se refere a uma concepção de compreensão racional [...] não é de modo algum uma operação puramente cognitiva da mente, é aquele momento muito especial que a vida compreende a vida. As ciências do espírito visam compreender a realidade humana, vista não como fenômeno, mas como unidade viva; por isso recorrem ao método histórico-crítico. Brandão, Ana Rute Pinto. A importância da história na abordagem das ciências humanas: um olhar a partir de Wilhelm Dilthey. Cadernos UFS – filosofia. S/D. p.71-78. Disponível: <200.17.141.110/periodicos/cadernos_ufs_filosofia/...3/anarute.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

⁴⁰Educação Permanente de Jovens e Adultos, doravante EPJA, essa é uma das nomenclaturas utilizadas nos documentos analisados. Há uma variação de uso da nomenclatura nos documentos por nós analisados e sempre a utilizaremos de acordo com o documento em questão.

⁴¹Conceito do termo organicidade extraído do Dicionário de Terminologia Arquivística. Disponível em: <<http://164.41.122.26/glossariofci/detalhartermo.php?idtermo=286>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

educacionais. Esse conceito traz consigo a historicidade de como foram se concretizando na esfera pública diferentes interesses de grupos sociais.

Este texto analisa as leis regulatórias da Educación Nacional da Argentina que estabelecem os objetivos e os critérios de organização da Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), incluindo os lineamentos curriculares. Essas leis apresentam uma diversidade de conteúdo e os tópicos que as estruturam são articulados em todos os seus artigos. No desenvolvimento desta análise enfatizamos os pontos que se direcionam ao processo de alfabetização na EPJA.

A Lei e as Resoluções analisadas foram as seguintes: a Resolución Nº 686/04 com a proposta de criação do Programa Nacional de Alfabetización Básica para Jóvenes y Adultos; a Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (LEN); a Resolución Nº 193/2008 de modificação da denominação do Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos; a Resolución CEF Nº118/10 com os anexos I e II, respectivamente EPJA – Documento Base; EPJA – Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes e Adultos.

3.1.1.3 – Resolución Nº 686, Buenos Aires, 28 junho de 2004, Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología.

Essa Resolución deriva do documento⁴² “Objetivos de la Gestión Educativa 2003-2007 por una Educación de Calidad para Todos” e fundamenta sobre a criação do Programa Nacional de Alfabetización y Educación Basica para Jóvenes e Adultos, a ser implantado pela Secretaria de Educación.

O texto inicialmente faz alusão às deliberações que iremos encontrar na Ley de Educación Nacional, LEN Nº 26.206 de 2006 (Cap. 1, Art. 3º e 4º; Cap. IX, EPJA, Art. 46), reiterando a dimensão social da modalidade de educação para jovens e adultos ao dispor sobre a necessidade de “desarrollar estrategias que permitan compensar las desigualdades sociales, de género y regionales”, procurando com isso, integrar no sistema educativo todos os “jóvenes y adultos historicamente marginados” (Res. Nº 686/04, p. 1). Preocupação que visa criar oportunidade de “equiparación de las

⁴² Documento que apresenta o eixo central do Sistema Educativo Nacional: “mejorar la calidad de la Educación “ implantado através de planos, programas, projetos. Mais esclarecimentos, consultar: www.infoleg.gov.ar.

possibilidades educativas”, a fim de garantir com equidade o princípio da educação para todos e ao longo da vida.

Outra consideração feita na introdução da Resolução Nº 686/04 é a preocupação com o fato de que a educação de jovens e adultos (o texto referencia EDJA) apresenta uma realidade dispersa quanto à organicidade, estrutura curricular e formação docente, sendo esse fato relevante diante do grande número de jovens que convivem com a exclusão social em uma sociedade imersa na renovação tecnológica. Diante disso, está a exigência de que a EDJA se estruture em condições de responder à demanda dessa sociedade com uma educação de qualidade, eficaz e inclusiva, promotora do exercício da cidadania.

Esse é um discurso presente também no documento analisado – LEN Nº 26.206 – e corresponde às orientações contidas nas agendas internacionais da década de 90, que se estendem aos anos 2000 na sua implantação e aplicabilidade. De acordo com ROSAR e KRAWCZY (2001, p. 01) numa análise das políticas educativas da América Latina no Século XXI,

nos últimos 10 anos, quase todos os países de América Latina iniciaram reformas educacionais resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa articulado com as políticas de organismos internacionais de empréstimos para os países da região (ROSAR e KRAWCZY, 2001, p. 01).

A EDJA precisa, portanto, ser reposicionada para ter condições de dar respostas à complexidade das questões emergentes, a fim de participar efetivamente da construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Com esse propósito, é preciso empreender esforços com ações prioritárias e de parcerias. Munido desse propósito, o Governo Nacional e os Provinciais, juntamente com a Organización⁴³ de Estados Iberoamericanos (OEI) consideram vantajoso e produtivo operarem juntos visto que: “[...] em el ámbito de la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos, auando las prioridades de la política educativa de la Nación y las competencias y experiencias de la OEI” (Res. Nº686/04, p. 2).

E, com parceria firmada entre o Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologia e a OEI, criam-se e são aprovadas as ações para o PROGRAMA NACIONAL DE

⁴³ A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Ver: <http://www.oei.org.br/>.

EDUCACIÓN BASICA PARA JÓVENES Y ADULTOS. Ainda o mesmo texto, aprova o marco do convênio assinado entre os dois órgãos responsáveis, ficando a cargo da Secretaria de Educación os procedimentos para implementação do Programa e acordada qual a fonte que dará suporte de financiamento ao Programa.

O Anexo I do documento estabelece que a implantação do Programa ocorra no período de 2004-2007 e tem como propósito “disminuir la cantidad de personas analfabetas y procurar su efetiva inserción em EDJA” e para tanto deverá atender “a una población de 600.000 jóvenes y adultos de 15 años y más, analfabetos, incluyendo la población alojada em establecimientos penitenciários” (Res. Nº 686/04, p. 7).

Desse modo, dois objetivos foram instituídos:

- Alfabetizar a jóvenes y adultos analfabetos de 15 años y más;
- Favorecer y acompañar este proceso dándole continuidade en las instituciones de la EDJA, para que completen la educación básica obrigatória.

Os objetivos deixam transparecer a necessidade de ofertar não apenas a alfabetização inicial, mas também a continuidade do processo de escolarização, já que a educação é considerada como promotora do desenvolvimento da sociedade. É presumível desse modo, a presença da Teoria Econômica Desenvolvimentista como elemento da agenda do desenvolvimento nas novas condições da economia internacional da época; não podendo negar a existência de hierarquias e dominação nas relações internacionais, visando à criação de uma sociedade democrática e aperfeiçoada.

O documento coloca ainda a necessidade de se repensar a oferta de EDJA não apenas na ampliação do número de matrículas, mas o envolvimento das instituições com ênfase na melhora “tanto en los aspectos organizativos como los vinculados con la **dimensión pedagógico-didáctica**” (Res. Nº 686/04, p. 7, grifo nosso).

Essa preocupação pode estar diretamente ligada ao resultado do Censo 2001, constante no Anexo I, o qual mostra o percentual de 2,6% da população do país nessa faixa etária que não é alfabetizada. Um índice que representa melhoria em relação ao Censo anterior de 1991, que foi de 4%, e que também não é considerado tão alto se comparado a outros países da América Latina. Mesmo assim, para o governo parece

ser um dado preocupante, pois são 767.027 pessoas analfabetas maiores de 10 anos, de acordo com os dados constantes no próprio documento.

A parceria entre o Ministério Educación, Ciencia y Tecnología e a OEI para o desenvolvimento do Programa é explicitada nesse documento com o título de Caracterización del Programa. Nele inicialmente encontramos o conclave para que toda a Nação, as Províncias, os Governos, os Conselhos, os coordenadores provinciais da EDJA somem esforços a fim de mobilizar a sociedade em prol dos objetivos definidos; bem como os Institutos de Formação Docente em mobilizarem seus alunos a participação no Programa como uma rica experiência de “aprendizaje social y metodológica”.

O Programa apresenta dois momentos de execução: primeiro é a alfabetização inicial ou introdutória; o segundo, orientar e assegurar o ingresso dessas pessoas recém-alfabetizadas nas instituições de ensino da EDJA, nas modalidades presencial ou a distância, garantindo a consolidação das aprendizagens.

Para o momento da alfabetização inicial projetam ser selecionados membros integrantes de organizações governamentais, sindicatos, associações de bairros, instituições religiosas e institutos de formação docentes para atuarem como alfabetizadores voluntários. Para tanto, caberá às províncias a seleção e juntamente com o Ministério, realizar a capacitação.

Os alfabetizadores terão material didático pedagógico elaborado pelo Ministério como suporte para o desenvolvimento do trabalho. Além do livro do alfabetizador, material audiovisual será distribuído em formato de vídeo e lâminas para projeção. Está destacado no próprio documento que o livro a ser utilizado trata-se de uma versão atualizada do “Libro Simple para el Alfabetizador Voluntario”, publicado pela Província del Chaco, em 1998, como parte integrante do próprio Plano de Alfabetização. A escolha desse livro se apoia no fato de ele abordar temas considerados como de interesse ao público da EDJA, como também é significativa à abordagem da lectoescritura do idioma castellano.

O Ministério também sugere no documento alguns critérios de organização para as turmas a serem formadas pelos Centros de Alfabetização com sete a dez pessoas, sob a regência de um ou dois coordenadores, por um período de seis meses, havendo encontros de duas horas, duas ou três vezes na semana.

Além desse planejamento estratégico, o documento apresenta no Anexo I as responsabilidades atribuídas à parte Ministerial e às autoridades educativas jurisdicionais.

Um quadro demonstrativo proporciona melhor visualização dessas responsabilidades, a saber:

QUADRO 2

Fonte: Resolução Nº 686/04, Buenos Aires, Ministério de Educación, Ciencia Y Tecnologia

Ministério	Autoridade Educativa Jurisdiccional
Estabelece acordos e convênios com instituições governamentais ou não, públicas e privadas vinculadas à educação para apoio financeiro e técnico;	Estabelece acordos de colaboração e apoio ao Programa com organismos e instituições públicas ou privados;
Cessão de material didático pedagógico;	Seleciona alfabetizador a partir de critérios próprios;
Suporte técnico nas capacitações de alfabetizador;	Capacita alfabetizador;
Dá seguimento ao Programa, garantindo inserção e sequência da escolarização do recém-alfabetizado no sistema formal da EDJA;	Define localização dos centros alfabetizadores;
Entrega de biblioteca básica orientada para promoção de leitura do recém-alfabetizado.	Organiza a estratégia de trabalho (número participantes, frequência...), observando orientações do Ministério;
	Distribui material didático pedagógico;
	Assegura articulação entre os Centros Alfabetizadores e as instituições de EDJA;
	Dá seguimento ao Programa, garantindo inserção e sequência da escolarização do recém-alfabetizado no sistema formal da EDJA.

O Anexo II da Resolução Nº 686/04 é o termo de convênio firmado entre o Ministério e a OEI, que em doze cláusulas traduz a organização do trabalho a ser desenvolvido pelo Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes e Adultos e as responsabilidades assumidas por cada uma das partes.

É importante destacar que as cláusulas quinta, sexta e sétima são referentes ao aporte financeiro e registram:

QUINTA: Los gastos que demande el cumplimiento del presente serán atendidos com fondos disponibles de la partida 70-29-05-5.9.2 Fuente 1.1 del presupuesto 2004 y hasta un monto de PESOS UM MILLÓN (\$1.000.000);

SEXTA: El costo de los servicios administrativos a percibir por la OEI en ningún caso podrá ser superior al CUATRO POR CIENTO (4%) sobre el monto total y por todo concepto;

SÉPTIMA: La distribución y asignación de los recursos necesarios para la realización de las actividades que demande EL PROGRAMA serán definidos a través de Actas Complementarias al presente Convenio Marco (Res. N° 686/04, Anexo II).

3.1.1.4 – Ley N° 26.206 – Ley De Educación Nacional

A Ley de Educación Nacional – LEN n° 26.206, consagra o Art. 14 da Constituição Nacional Argentina de 1994, que regula o direito de ensinar e aprender e nela lê-se⁴⁴:

Artículo 14º - Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender (CNA, 1994).

A Lei de N° 26.206 resultou da proposta do poder Executivo e em apenas um mês⁴⁵ o processo tramitou. Em final de novembro de 2006 o projeto foi apresentado no Senado, onde foi aprovado a 6 de dezembro, quase sem alterações. Enviado à Câmara dos Deputados, foi aprovado a 14 de dezembro, sem qualquer mudança e promulgada em 27 de dezembro do mesmo ano. É importante ressaltar que essa agilidade é atribuída ao prestígio político do então Presidente Nestor Kirchner, que, nos últimos anos, após a profunda crise desencadeada em 2001, conseguira reconduzir o país ao crescimento econômico e à estabilidade política.

É importante esclarecermos que foram muitas as mudanças na região e na vida da população argentina advindas do processo de recondução do país à democracia. E dessa reforma do Estado emergiu a reforma Educacional que trazia nas suas linhas uma agenda prescrita pelos organismos internacionais que influenciavam diretamente as políticas nacionais dos países da América Latina e Caribe, entre eles, a Argentina.

⁴⁴Constitución de La Nación Argentina (22 de agosto de 1994); Primera Parte;Capítulo Primero;Declaraciones, Derechos y Garantías. Disponível em: <http://www.constitution.org/cons/argentin.htm>. Acesso 18/04/2015.

⁴⁵ Outras informações in CASTRO, Marcelo Otoni de. Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. Textos para discussão 32. Brasília, junho, 2007. Disponível em: http://www.senado.gov.br/conleg/textos_discussao.htm>. Acesso em: 29 mar. 2015.

[...] viveu-se uma onda de reformas educativas, a partir dos anos de 1990, em que organismos internacionais vinculados à ONU tiveram forte influência na determinação das políticas nacionais. Tal influência foi exercida por meio de assistência técnica prestada aos ministérios ou na forma de empréstimos que terminaram por definir o tipo de empreendimento educativo que era orientado pelas linhas de financiamento disponível (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

E promulgada a LEN, ela traz uma formulação híbrida de a educação e o conhecimento serem direito pessoal e social, garantidos pelo Estado. O Art. 2º coloca: "La educación y el conocimiento son un bien público y um derecho personal y social, garantizados por el Estado" (LEN, 2006).

É uma concepção que busca recompor, após os anos 90, o Estado assumindo uma posição promotora de desenvolvimento social para a Nação, visto que anteriormente na Lei Federal da Educação de 1993 (LFE), o papel do Estado no sistema favorecia medidas que orientavam a educação para a empregabilidade, refletindo a retórica neoliberal que colocava a educação a serviço das necessidades econômicas e em consonância com as recomendações de documentos de organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial. Para Draibe, antes a preocupação residia "na melhoria da competitividade das economias, na busca pela integração internacional e do crescimento sustentado" (apud JARDIM, 2010, p. 5).

Na atual versão, a Educação consta como uma prioridade para a construção de uma sociedade justa, com reafirmação da soberania nacional com respeito e liberdade dos direitos humanos. Igualmente, a Ley Nº 26.206 é clara quanto à responsabilidade de o Estado garantir a construção dessa sociedade com a participação das organizações sociais e familiares.

A LEN Nº 26.206, no Cap. IX, dedica-se à EPJA e é composto por quatro artigos. O primeiro deles é o Art. 46 que toma a EPJA como uma modalidade do sistema educativo que tem a finalidade básica de assegurar o direito à educação, garantindo a alfabetização e o cumprimento da obrigatoriedade de que trata a lei para todos aqueles que não a cumpriram na idade estabelecida, reconhecendo a educação como um processo de ocorrência ao longo da vida. Como está posto:

ARTÍCULO 46 - La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida

reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (LEN,2006).

Ter em uma Lei de Educação a EPJA como um direito é de grande importância, pois evidencia mais do que uma exigência atrelada aos processos produtivos e de inserção profissional, visto que ela procura responder também aos valores de cidadania social e política.

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas refere-se a um conjunto formal e informal de aprendizagens enriquecedoras de conhecimentos, cultura e qualificação profissional que atendam às necessidades individuais e coletivas, é o que nos diz Di Pierro. E, segundo a mesma autora, sendo compreendida dessa maneira, ela é chave para garantia e conquista de outros direitos. Para Di Pierro,

a educação ao longo da vida tem por objetivos desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passam o mundo atual, estimulando o convívio tolerante e a participação criativa e consciente dos cidadãos na construção e manutenção de sociedades democráticas e pacíficas (DI PIERRO, 2008, p. 2).

Porém há que se acautelar com a maneira expressa no Art. 46 “[...] a quienes no la hayan completado em **la edad establecida reglamentariamente** [...]” (grifo nosso), visto poder se considerar a EPJA apenas como uma segunda oportunidade de caráter compensatório, um lugar exclusivo para alocar aqueles reconhecidos como atrasados ou desprovidos de escolaridade; e, por isso, tidos como sem valor social. E esse não deve ser o fio condutor do processo de escolarização dos jovens e adultos em qualquer das etapas que eles não tenham cumprido.

É preciso sim, agir na EPJA como uma nova probabilidade de acesso ao direito à educação, como um meio de formação ampla e integral de homens e mulheres; agir para a efetivação de um direito até então negado. Sendo possibilitada a efetivação do direito, em qualquer momento da vida ela será benéfica para o aprendente. Nas palavras de IRELAND (2009), “Hoje sabemos do valor da aprendizagem contínua em todas as fases da vida, e não somente durante a infância e a juventude” (IRELAND, 2009, p. 01).

O Anexo I do Documento Base da Resolução Nº 118/10 reitera a importância de assumirmos a EPJA como garantia de direitos quando prescreve sobre a

especificidade da modalidade ao dizer: “Restituir el derecho a la educación em el marco de la educación permanente supera la visión compensadora y se orienta a la construcción participativa del conocimiento a lo largo de toda la vida” (Doc. Base, 2010, p. 5).

Após realizar uma pesquisa colaborativa sobre a situação da EPJA na América Latina, DI PIERRO (2008, p. 4) reuniu quatro funções que seriam primordiais para a modalidade atuar como uma ação valorativa e de crescimento, e não compensatória para os seus aprendentes. São elas: i) Constituir-se como espaço de acolhida para os migrantes rurais, transpondo todos os preconceitos que lhes restringem a fruição dos direitos e que os marginalizam no acesso ao mercado de trabalho e às instituições sociais e políticas; ii) Elevar o nível educativo da população adulta que não teve as mesmas oportunidades das novas gerações, desenvolvendo as competências profissionais e atribuindo as credenciais escolares requeridas por um mercado de trabalho competitivo e seletivo; iii) Configurar como um espaço de contenção das problemáticas sociais e da diversidade sociocultural recusadas pela educação comum; e por fim, iii) prover oportunidades de atualização, qualificação e fruição cultural ao longo da vida, visto que na cultura globalizada das sociedades, a informação e o conhecimento ocupam uma posição destacada.

Merece atenção ainda a referência feita no texto da lei quanto à idade regular estabelecida, pois que não há uma idade certa ou tempo certo para que se enquadre o tempo de aprender. Se houver a interpretação de que há um tempo certo para aprender, isso será contrário à possibilidade da aprendizagem ao longo da vida, presente na LEN e preconizada nos documentos resultantes da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA – realizada em Hamburgo em 1997 que no seu Art. 2º, destaca “a educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas”.

Compromisso esse que foi reafirmado em 2009 por ocasião da VI CONFINTEA, pois o Relatório Síntese Regional da América Latina e do Caribe sugeriu que o salto quantitativo e qualitativo esperado após a CONFINTEA V, em Hamburgo, foi, em grande parte, frustrado, de acordo com Ireland. Ainda segundo o mesmo autor, o relatório indicou também “que não havia evidência na região da mudança de ênfase

da educação para a aprendizagem e a implementação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida” (IRELAND, 2013, p. 6).

Com a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, a modalidade da EPJA é fundamental para o exercício da cidadania e inclusão social, pois ela acontece em diferentes espaços, com diferentes atores educacionais e sociais. É, pois, necessário que a reconheçamos nas suas dimensões: social, pessoal e profissional.

Consideramos um avanço a legislação contemplar outra dimensão além da profissional para se organizar a EPJA, pois como nos alerta Soares:

Pensarmos a educação de jovens e adultos, tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa à inserção destes educandos (as) ao mercado de trabalho é ter uma visão muito reducionista e mesmo pragmática da educação (SOARES, 2005, p. 32).

No Art. 47, a LEN (2006) prevê a integração dos programas para a EPJA com diferentes instituições e salienta a articulação com:

Los programas y acciones de educación para jóvenes e adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo.

Deixando a cargo do Conselho Federal os mecanismos de participação dos setores envolvidos, e o Estado mantendo as orientações de oferta e acesso:

Art. 47 [...] A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local. Asimismo, el Estado garantiza el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

Se a LEN prevê e estimula integração de ministérios e outros setores da sociedade para operacionalizar a EPJA, ela também centraliza no Estado a autoridade de acordar os mecanismos de participação, quer seja em nível nacional, regional ou local. É visível, portanto, o processo de descentralização que ocorre, característica marcante das reformas instituídas nos anos 90 e recorrente nos anos 2000, porém mantendo a marca do poder centrado no Estado.

Nas palavras de Krawczyk (2010),

Na Argentina, o processo de descentralização da educação significou a continuidade da política educacional da ditadura e a etapa final de transferência da gestão e financiamento de todo o sistema educacional (salvo as universidades) para as províncias. Neste processo, contudo, manteve-se a tendência centralizadora da dinâmica federativa da Argentina (KRAWCZYK, 2010, p. 12).

O artigo seguinte é o Art. 48, que trata da organização curricular e institucional da EPJA. Nesse sentido, transcrevemos:

ARTÍCULO 48.- La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollarlas capacidades de expresión, comunicación, relación y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.
- e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.
- f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
- h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.
- i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente em zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.
- j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes.
- k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.

Esse artigo é claro quanto aos objetivos e critérios da modalidade em questão elencados em tópicos, que estabelecem os princípios básicos de educação a fim de que os educandos adquiram conhecimentos, acesso e melhorias de participação social, laboral, cultural e política, sempre respeitando a diversidade e buscando equidade. Prevê atendimento às particularidades dos assistidos, flexibilidade na estrutura curricular, outorga de certificação e aproveitamento de saberes da

experiência laboral. Não deixando de contemplar o uso das novas tecnologias e o desenvolvimento de ações educativas também a distância.

Consideramos também como um artigo paradoxal à medida que apresenta orientações gerais podendo ser traduzidas em amplas dimensões, mas que também podem resultar em generalizações e ações superficiais que não terão alcance na diversidade e heterogeneidade caracterizadoras do universo da EPJA.

Torna-se um grande desafio materializar nas práticas educativas a perspectiva multicultural apontada para currículo nesse artigo da LEN 26.206, porque é uma proposta que sustenta, além da preocupação com a desigualdade econômica, levar em conta a pluralidade cultural da sociedade, buscando desafiar as relações de poder que produzem e preservam essas mesmas diferenças dentro da sociedade.

Frequentemente indagações são feitas por quem atua na EPJA ao pensar na construção de currículo, a saber: como lidar com um adulto que traz consigo um cabedal de experiências? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola? Como ensinar-lhe conteúdos dispostos em livros didáticos? Como prepará-lo para os estudos posteriores? São questões que refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula formada por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço.

Para assumir na EPJA esse currículo é necessário refletir sobre a concepção teórica que irá orientar a prática desse professor. A forma como se age está sempre relacionada a uma teoria, a uma visão de mundo. Tem-se que o currículo enquanto ciência crítica trabalha com questões éticas, políticas e sociais e não só com questões técnicas e instrumentais.

O currículo é uma práxis ante a um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização das escolas. É uma prática, uma expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

A literatura mostra (ARROYO, 1996) que aqueles que buscam a EPJA não têm encontrado uma proposta curricular adequada para atender à diversidade que compõe

esses sujeitos, tornando, conseqüentemente, invisíveis as peculiaridades e particularidades que eles trazem para a escola; uma negação, portanto, a característica que permitia FREIRE (1997) dizer serem esses sujeitos portadores e produtores de cultura.

Podemos ver que o texto do Art. 48 apresenta no seu conjunto um discurso pensado na visão emancipadora, libertadora e inclusiva, mas tudo de forma implícita. Não há uma proposta estruturada. Como estarão efetivamente presentes nas propostas curriculares esses objetivos? De que modo a construção do currículo contemplará a diversidade cultural, social e laboral que engendra o universo dos aprendentes da EPJA? Quais as bases teórico-metodológicas que fundamentam esse currículo nas áreas de conhecimento?

3.1.1.5 – Resolución Nº 193, Buenos Aires, 4 marzo de 2008, Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología.

O Documento Resolución Nº 193, de 4 de marzo de 2008, apresentado pelo Ministerio de Educación apresenta a nova estrutura de organização e prestação de serviços do Programa Nacional de Alfabetización y Educación Basica para Jóvenes e Adultos, criado pela Res. Nº 686/04, que a partir da sanção desta Resolução, terá a nomenclatura ampliada para Programa Nacional de Alfabetización y Educación Basica para Jóvenes e Adultos – Encuentro.

O Consejo Federal de Cultura y Educación considerando ser necessário dar continuidade ao desenvolvimento das “prácticas institucionales y pedagógicas del Programa, generadas los años 2004 a 2007” (ARGENTINA, 2008), acordam sobre a necessidade de algumas modificações com perspectivas de melhorar o alcance territorial e a eficiência do Programa, a fim de “reducir el analfabetismo em la República Argentina y proveer de las herramientas básicas para la integración social” (ARGENTINA, 2008).

E, com isso, o Programa Nacional de Alfabetización y Educación Basica para Jóvenes e Adultos – Encuentro é apresentado nos seus objetivos e ações descritos no Anexo I que integra essa resolução.

O propósito do Programa está definido: “Erradicar el analfabetismo y articular acciones para la terminalidad de la educación primaria em la población de jóvenes y adultos” (ARGENTINA, 2008). Meta mantida da resolução anterior, a Nº 686/04.

Para a elaboração dos objetivos específicos há um desmembramento das ações que lhes dão mais amplitude e totalizam três e não dois objetivos como na resolução anterior. Outra modificação está no terceiro objetivo que é o de desenvolver propostas adequadas à EDJA, mais direcionada para uma política local, respeitando a heterogeneidade e especificidade caracterizadoras da modalidade e que não deixa de atender às diretrizes nacionais.

Comparativamente, podemos observar no quadro abaixo:

QUADRO 3

Fonte: Resolución Nº 686/04 E Nº 193/08, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Objetivos: Res. Nº 686/04	Objetivos: Res. Nº 193/08
Alfabetizar a jóvenes y adultos analfabetos de 15 años y más;	Convocar a todas las personas analfabetas jóvenes y adultas de 15 años o más;
Favorecer y acompañar este proceso dándole continuidad en las instituciones de la EDJA, para que completen la educación básica obligatoria	Favorecer que los jóvenes y adultos que participan del PROGRAMA ENCUENTRO terminen su educación primaria;
	Desarrollar procesos institucionales que generen propuestas adecuadas a cada comunidad en el marco de la legislación educativa vigente.

Quanto ao público destinatário das ações do Programa Encuentro, o texto da Res. Nº 193/08 traz na sua redação que é necessário iniciar para as pessoas de 15 anos ou mais o processo de aprendizagem “de la lectura y la escritura y **el cálculo** y certificar la educación primaria” (grifo nosso) (ARGENTINA, 2008). O que significa ter havido mais uma modificação em relação à proposta anterior, pois além da Teoria da Psicogênese da Escrita, estará presente nesta versão do Programa Encuentro, o ensino da matemática. A matemática aparece como um campo de conhecimento, representada pelo cálculo.

De acordo com TORRES (2009), a palavra “calcular” é um diminutivo de “calx”, que, em latim, significa “pedra” e no passado significou “fazer contas por meios de seixos” (Torres, 2009, p. 18). Na atualidade, o ensino de cálculo, como ramo da matemática, está presente no currículo das escolas desde a educação primária até o nível superior.

Ainda a mesma autora coloca que o conhecimento matemático tem natureza cumulativa, por isso é muito importante para a sua aprendizagem que conceitos elementares devam ser apreendidos, a fim de não dificultar ou até mesmo impossibilitar conhecimentos subsequentes. Nesse contexto, para a construção de conhecimentos, “para apropriação de um conteúdo, é necessário, entre outros fatores, compreender como ele se estrutura e suas inter-relações com os demais itens que compõem aquele arcabouço” (TORRES, 2009, p. 19).

Partindo desse pressuposto, os estudiosos da matemática argumentam que, de modo geral, um fator importante para atuação no ensino da matemática é trabalhar com problematizações e desenvolver, no âmbito da sala de aula, atividades que incitem os alunos a mobilizarem o conhecimento que já possuem. Aliados a estas problematizações, que devem constituir espaços para a descoberta, experimentação e argumentação, tais estudiosos ponderam que as aulas devem favorecer também a compreensão dos conceitos, a relação com a realidade.

Não se trata de dotar as aulas de matemática de um sentido utilitarista, mas sim favorecer a ideia de que existem relações entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar que precisam se estabelecer nas aulas de matemática.

Com uma aparente oposição ao que tradicionalmente se ensina nas aulas de matemática (sequência numérica, múltiplos, operações...), o discurso centrado na utilidade e no valor prático da matemática, para alguns estudiosos também pode levar a desvalorização do sujeito adulto, por tratá-lo somente como um trabalhador que não pode entrar no mundo mais amplo e abstrato da matemática. Sobre isso nos fala BROITMAN (2012):

En la primera perspectiva, tradicional o clásica, el sujeto de aprendizaje matemático es visto como un alumno/niño pero “tardío”, sin tomar en cuenta, de alguna manera, sus conocimientos y su condición de adulto. En la segunda perspectiva el sujeto de aprendizaje es visto como un trabajador o como un “ama de casa”, desconociendo sus posibilidades (y sin duda sus deseos) de

ser un alumno que estudia y aprende porciones de las matemáticas no necesariamente útiles para las prácticas cotidiana (BROITMAN, 2012, p. 26).

Para BROITMAN (2012), a diferença a ser considerada nessas duas perspectivas de trabalho com a matemática na educação primária é considerar que:

la escuela primaria debe proveer a los alumnos un caudal de conocimientos que los ayuden a mejorar sus prácticas instrumentales de uso social, pero también permitirles la apropiación de conocimientos y prácticas propias de esta disciplina. Un desafío es cómo articular los conocimientos llamados de uso social (ya disponibles o a construir en la escuela) con una entrada a cuestiones intramatemáticas que también forman parte de la currícula escolar y que no necesariamente serán usadas por los alumnos en su vida extraescolar (BROITMAN, 2012, p. 27).

Contudo, não há em todo o documento mais nenhuma referência a como será desenvolvido esse ensino no processo de alfabetização dos jovens e adultos na proposta do Programa Encontro.

No modelo de gestão, a proposta do Programa Encontro mantém o regime coletivo de parceria e articulação com organizações da sociedade civil, agências estatais que estejam atuando em comunidades com maiores dificuldades socioeconômicas, as jurisdições das províncias e o Ministério de Educación.

Serão mantidos os Centros de Alfabetização (presente também na Res. Nº 686/04) com novas atribuições em forma de gestão e desenvolvimento das linhas de ações do Programa. Serão eles os Centros que devem apresentar os projetos coletivos construídos pelas comunidades que intencionam participar do Programa. Por meio de convênio assinado entre as instituições e o Ministério, os projetos serão a possibilidade de atender às demandas educativas e terem acesso aos recursos e dispositivos do Programa.

É o Centro de Alfabetização que terá a responsabilidade de enviar os projetos e planilhas para a Coordenação Nacional do Programa, que, se aprovados, serão desenvolvidos e contarão com assessoria dos Centros. Também a cargo do Centro de Alfabetização ficam a organização das estratégias de funcionamento quanto ao número de participantes por turma, alfabetizadores, os coordenadores (zona urbana e rural), carga horária do trabalho a ser executado pelo alfabetizador (voluntário), tempo e lugar de funcionamento. Nesse ponto, prevalece a mesma organização da Res. anterior, a N°686/04.

E ainda na organização para desenvolvimento das linhas de ações, os recursos previstos serão transferidos por cada Centro de Alfabetização para custeio de despesas com deslocamento, materiais de trabalho para o próprio Centro, os alfabetizadores e alfabetizandos.

A capacitação dos alfabetizadores será desenvolvida pelos Centros, que devem realizar jornadas de formação para alfabetizadores, coordenadores e equipe técnica das jurisdições participantes, além de visitas de acompanhamento educativo. Também a articulação com as escolas para reorganização de oferta da EDJA a fim de receberem os recém-alfabetizados para continuidade da educação primária, será feita pelos Centros. Já a certificação para os alfabetizandos e alfabetizadores voluntários será pelo Ministério de Educación.

3.1.1.6 – Resolución CFE Nº118/10

A Resolución CFE nº 118/10 juntamente com os anexos I e II fazem parte do marco legal que apresenta a base das ações que o governo ou grupo político se propõe realizar em momento determinado na EPJA. E a aprovação do Documento Base y Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes e Adultos se deu em assembleia pelo Consejo Federal de Educación que aprovou os documentos e seus respectivos anexos.

É importante ressaltar que essa Resolução CFE Nº 118/10 não teve aprovação unânime devido à ausência de representantes, membros do Conselho Federal.

Os artigos que regulamentam a Res. CFE nº 118/10 mantêm nela a finalidade, já expressa na LEN Nº 26.206, da incorporação de novos aportes promotores da inclusão educativa dos jovens e adultos. É acrescentada a necessidade de haver o estabelecimento de uma agenda prioritária com as decisões político técnicas, que façam surgir novas formas de organização e regulação institucional para a modalidade, e o ano de 2013 é colocado como tempo de vigência para a completude dessas ações educativas, pleiteando não somente o ingresso do jovem de 18 anos nas instituições, como também a implantação de projetos e programas para a inclusão efetiva da população estudantil de 14 e 17 anos nos níveis correspondentes.

Excepcionalmente destacamos o penúltimo artigo, o 5º, que regimenta:

Art. 5º Establecer que los lineamientos curriculares aprobados en el artículo 1º de la presente resolución, constituyen el núcleo común de definiciones federales sobre el que las jurisdicciones diseñarán y/o adecuarán sus planes de estudio en un plazo no mayor a 3 (tres) años (Res. CFE Nº118/10).

São, portanto, os lineamentos curriculares que se constituem o núcleo comum das definições federais, devendo as jurisdições adequarem seus currículos no prazo de três anos. Há também reiteração do poder do Estado que promove, ao tempo em que centraliza os direcionamentos para efetivar as ações da EPJA.

Permanece no texto a urgência de se instituir um processo pedagógico que em curto espaço de tempo consiga “regularizar” o tempo de estudo de todos aqueles que por longos anos ficaram à margem do conhecimento. Mantém-se a perspectiva inclusiva da EPJA, mas tudo parte de um centro regulador (Estado/Província), que definirá como se operacionalizará a ação pedagógica.

3.1.1.7 – Anexo I da Resolución CFE AR Nº 118/10 - EPJA - Documento Base

O Anexo I dessa resolução é o EPJA – Documento Base, aprovado juntamente com a Resolución Nº 118/10 em 30 de setembro 2010, que apresenta um esquema composicional de tópicos que incluem Introducción, Historia, identidad y sentido de la EPJA, La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA): especificidad de la Modalidad y Organización de la modalidad.

O Documento Base reforça a EPJA como um projeto político que a garanta como um direito, bem como reconhece a importância de se ter conhecimento, aquele que permite desenvolver o senso crítico, gerando independência e liberdade na vida laboral e social.

O conceito de conhecimento pode soar como corriqueiro, mas não é. Inclusive, existe para conhecimento uma diversidade conceitual e classificatória. Sene (2008) citando Castells, diz concordar com o sociólogo ao tomar de Bell a definição de conhecimento como “un conjunto de exposiciones ordenadas de hechos e ideas, que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, que se transmite a otros a través de algún medio de comunicación bajo una forma sistemática” (SENE, 2008, p. 03). Emerge, pois, a diferença que há entre informação, notícia e conhecimento.

Vemos “conhecimento” como sinônimo de “conhecimento científico”, especialmente quando fala em “julgamento ponderado ou resultado experimental, experiência”.

Mas há que se levar em conta que as experiências vividas também se traduzem em representações com as quais lidamos no cotidiano, sejam em ações ou reações. Essa ideia está apoiada em Perrenoud (1999) que diz ser o conhecimento “representações da realidade que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação” (PERRENOUD, 1999, p. 07). Como as experiências são singulares e representam uma maneira particular de internalização do vivido, conhecimento é, portanto, algo pessoal. E, estando diretamente relacionada ao âmbito pessoal, pertence ao senso comum.

Daí então, é possível deduzir que conhecimento não é somente a produção científica de base epistêmica, reconhecida e legitimada pela academia. Existe o conhecimento tácito, onde estão as experiências individuais e coletivas, que embasam o cotidiano do cidadão e isso não pode ser ignorado. É de Sacristán (2000) o argumento sobre o conhecimento ser construído fora da base positivista: “que o conhecimento e tudo o que povoa de significados o termo teoria não pode reduzir-se ao conhecimento científico, como pretendeu o cientificismo positivista” (SACRISTÁN, 2000, p. 98).

Desse modo é preciso atentar para o fato de que as pessoas não pautam as ações diárias tendo como referência um manual das ciências, e sim por outras formas de conhecimento. Na perspectiva da educação, não é possível ignorar toda bagagem que o aprendente traz consigo, pois ele não é uma tábula rasa e não há ignorância total. Preocupando-se com a qualidade da EPJA, o Documento Base expressa: “Sostener una propuesta de calidad para la EPJA es reconocer que todo proceso formativo debe asumir como punto de partida la heterogeneidad de los sujetos a quienes va dirigida” (Doc. Base, 2010, p. 5).

Analizamos que o pensamento expresso no Documento Base, implica a necessidade de se desenvolverem políticas que garantam a EPJA como uma modalidade instituída de sua própria organização e especificidade, garantindo também a continuidade do processo de escolarização, aumentando a possibilidade de construir melhores condições de vida. “[...] Que motive a las personas a proponer

cambios, a ser creativas, a construir solidaria y coletivamente una sociedad más igualitária” (Doc. Base, 2010, p. 5).

Arroyo (2007) diz que a característica mais marcante dessa modalidade de educação na atualidade é exatamente a busca pela configuração das especificidades dela. A ausência de um contorno definido para pensar a EPJA e nela agir, gera o que o autor coloca como sendo “um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira. [...] um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação” (ARROYO, 2007, p. 19).

O Tópico 3.5 – Los Sujetos da EPJA – do Documento Base reconhece o caráter heterogêneo das experiências, expectativas, motivações e necessidades que interferem nas histórias dos que procuram a EPJA e legisla sobre esse sujeito ter direito ao acesso, bem como a continuidade da educação formal, ingressando nos Centros de Educação de Adultos, incluindo os portadores de limitações, os que estejam em contexto de privação da liberdade, população rural e povos de origem.

Ainda no mesmo tópico, mas em item subsequente, o Documento Base reúne características comuns àqueles que recorrem a EPJA, como serem portadores de experiências educativas, possuírem saberes laborais e a necessidade de obterem certificação, seja para prosseguir nos estudos, seja para saírem da condição marginal que a ausência do conhecimento formal lhes impõe na sociedade.

O Documento Base traz no tópico 3.6 uma abordagem sobre “El sujeto pedagógico de la EPJA”, em itens integrados e de clara articulação entre educando, educador e conhecimento, contemplando uma proposta de ensino que se faça refletir em maior participação cultural, social e de produção laboral desse sujeito.

A nomenclatura empregada – sujeito pedagógico – representa uma ideia simultânea daquele que tem algo a aprender ao mesmo tempo em que observa/analisa a si mesmo para aprender; ou seja, um sujeito que vai além de si mesmo com a possibilidade de experiência transcendental e única; sujeito cognoscente e objeto do seu próprio conhecimento, na visão kantiana⁴⁶ de sujeito.

O item 48 do Tópico 3.6 refere-se:

⁴⁶ Ver Salatiel, José Renato. Kant – teoria do conhecimento: A síntese entre racionalismo e empirismo. Disponível em: educacao.uol.com.br/...

Los jóvenes y adultos construyen conocimientos por fuera del sistema educativo que le permiten desenvolverse en una sociedad letrada. Por tanto, la enseñanza debe dar lugar a las formas de decir y nombrar la realidad de estos sujetos brindando oportunidades para que estos lenguajes se resignifiquen en contextos más amplios y generales (Doc. Base, 2010, p. 7).

E sobre isso, coloca VEIGA-NETO (2000) como sendo a representação do sujeito que passou a ser visto como:

uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas dado que sua racionalidade não estaria completa, faz-se necessário um projeto pedagógico que o tire da menoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história (VEIGA-NETO, 2000, p. 50).

No item 47, a diversidade que constitui o perfil desse sujeito deve servir de mote para reafirmação da confiança e autoavaliação na capacidade de aprender.

Para muchos sujetos de la EPJA, el aprendizaje se desarrolla en un escenario con diversidad de situaciones de carácter laboral, familiar e incluso personal. Es necesario que sean contempladas en la enseñanza para reafirmar la confianza en las posibilidades de aprendizaje de estos sujetos (Doc. Base, 2010, p. 7).

Esse é o sujeito que o Documento Base apresenta como o aprendiz da EPJA e o modo como deve ser visto para as ações de caráter pedagógico, já que ele se constitui como centro dos processos sociais, como um sujeito descoberto e derivado das práticas sociais, políticas, culturais e econômicas. Portanto, na perspectiva da modernidade, é o sujeito inacabado, incompleto, mas que alcançará, por meio do projeto educativo, sua plenitude, sua essência, constituindo-se assim no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico. Esse é o sujeito perspectivado pelo projeto moderno de sociedade.

Para los destinatarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en general, finalizar el tramo de los estudios obligatorios es mucho más que la obtención de un título que habilita para una mejor calidad de vida. Significa la posibilidad de aprender a aprender, de continuar aprendiendo con su propio estilo y de asumirse como un sujeto social a partir de la revalorización de sus capacidades. (Doc. Base, 2010, p. 7).

O processo de educação desse modo é visto sob o prisma do existir do ser humano na visão dialética de mundo e na perenidade do processo de conhecimento e da formação humana. No dizer de FREIRE (1997): “O inacabamento do ser ou sua

inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1997, p. 55).

Para a organização da modalidade, o quarto tópico do documento, procede-se uma análise das dimensões institucional, curricular e docente com a finalidade de sinalizar pontos a serem contemplados nos Lineamientos Curriculares da EPJA.

Para a organização institucional a previsão de que não somente a escola seja âmbito para a formação, porém ela é bastante significativa e deve ter uma política curricular orientada para uma proposta pedagógica que amplie os espaços para ensino aprendizagem, a exemplo dos espaços não escolares, integração de espaço laboral, bem como outros âmbitos do Estado (reitera articulação estatal cf. LEN Nº 26.206) e nela já se prevê a participação da sociedade civil.

Nesse tópico é dada ênfase à necessidade de se tomarem decisões organizativas específicas a fim de se obter o reconhecimento da EPJA como uma modalidade e com isso ser preciso definir um modelo de instituição que seja inclusiva e respeitosa à heterogeneidade dos sujeitos da EPJA com as suas experiências. Desse modo as condições de participação seriam mais democráticas e haveria mais abertura para participação da comunidade e outras organizações, proporcionando articulação com todo o entorno.

Ainda quanto à organização institucional, o texto define que Los Centros de Educación Permanente para Jóvenes e Adultos sejam espaços abertos e receptivos para a construção de uma educação flexível e de qualidade. Lembrando ainda que o sujeito pedagógico constrói sua aprendizagem a partir de suas próprias experiências, ampliando-as.

O Documento Base sinaliza ser imperioso respeitar a importância dos saberes experienciais do educando, emergindo a necessidade de se organizar novas combinações para o que se tem como espaço e tempo. Transcritas as palavras: “[...] se impone la necesidad de diseñar alternativas organizacionales con nuevas combinaciones de las categorías de espacio y tiempo (Doc. Base, 2010, p. 8).

Com isso percebe-se o quão importante é redimensionar o que se pensa sobre espaço e tempo na construção do conhecimento para a modalidade da EPJA. É necessário reconhecer no educando a realidade dele, a fim de poder atuar nas suas

necessidades, fortalecendo esse sujeito, que traz consigo o conteúdo da experiência, pensamentos e desejos que juntos formam os valores construídos.

Na organização curricular, a orientação do Documento Base é para se repensarem os benefícios da educação com o simples cumprimento de carga horária determinada em invés de se pensar no cumprimento de “determinados objetivos de aprendizagem” (Doc. Base, 2010, p. 9). Para que isso possa ocorrer é preciso flexibilidade para permitir o movimento do educando nos níveis de acordo com o próprio ritmo de aprendizagem.

Pensar a EPJA com base no conceito de permanente, ao longo da vida como está preconizada pelos documentos, exige um esforço para se relacionar as expectativas e contradições trazidas pelo educando, na construção de uma identidade coerente, que integre o profissional, o pessoal e o social. O diálogo do documento é com um sujeito multi na sua experiência, na sua cultura, nos seus valores e contextualmente, o que se consolida nas palavras de Freire (2002): “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2002, p. 20).

O Documento Base sinaliza para a construção de um currículo multicultural implicando em propostas educativas que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas, de gênero etc. dos alunos e valorizando-os em suas especificidades.

Essa flexibilidade curricular deve significar o momento de aproveitamento das experiências diversas que esses alunos trazem consigo, a exemplo de como trabalham seus tempos e seu cotidiano. O aluno da EPJA é uma voz representativa que se dá em movimentos múltiplos e diferenciados de acordo com os agenciamentos que ele fez/faz na vida. Como então pensar a educação sem pensar nesses alunos, nas suas vivências?

O item 61 do Tópico 4.2 Organización Curricular assim descreve:

En varias jurisdicciones se vienen realizando diversas experiencias, tales como la organización de cursos organizados desde la no gradualidad en educación primaria y de calendario diferenciado, de acreditación semestral con promoción anual, o la promoción por asignaturas en educación secundaria. Si bien éstas y otras experiencias han resultado aportes valiosos, no dejan de ser respuestas parciales y deben articularse en una Régimen Académico específico para la EPJA. En el mismo se deben incluir los saberes adquiridos en la experiencia laboral, tal como los dispone el inc. g) del art. 48 de la LEN (Doc. Base, 2010, p. 9).

O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula. No dizer de FREIRE (1997),

Não é possível respeito aos educandos, a sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles veem existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam a escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1997, p. 37).

Várias são as definições atribuídas ao termo currículo, assim como vem sendo entendido sob diferentes aspectos, mas sempre na condição de elo entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. É então o currículo uma prática, a expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição possui. Apresenta-se como um projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sob um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, que também reflete práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores; uma linguagem simbólica.

Segundo Sacristán (2000), ao se definir currículo descreve-se a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional. E é ainda Sacristán (2000) que, citando Lundgren, diz que o currículo é o que tem atrás toda educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino.

À construção do currículo supõe autonomia para organizar e gestar projetos de ensino, integrar ofertas educativas gerais e formação orientada, além de buscar uma adequada articulação entre os níveis primário e secundário da própria modalidade, garantindo a continuidade do processo educacional. Isso é o que normatiza o mesmo Documento Base da EPJA, item 62 do Tópico 4.2 (2010, p. 9).

A última abordagem do Doc. Base é o tópico – Los Docentes. Referindo-se aos docentes com atuação na EPJA, o documento parte das características muito diversas que compõem o perfil desse educador: professores, voluntários, educador popular, entre outros. E, havendo essa diversidade, gera-se a preocupação de que é preciso definir políticas de formação para esse docente, assim como um marco regulatório

para essa formação, a fim de que possam ingressar e ascender na atuação como docente na modalidade. Assim expressa o Doc. Base:

En este marco se deben definir federalmente políticas específicas que amplíen las ofertas de formación docente inicial y continua para la modalidad. El Instituto Nacional de Formación Docente – responsable de planificar, desarrollar e impulsar estas políticas – há avanzado en la elaboración de las “Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares para la Formación Docente de la EPJA” (Doc. Base, 2010, p. 10).

E, por fim, o Documento prevê formação em serviço para que seja promovido o uso e a incorporação também das novas tecnologias da comunicação, não deixando de ser uma ação articulada e conjunta entre o Ministério da Educação da Nação e das Províncias.

3.1.1.8 – Anexo II da Resolución CFE AR Nº 118/10 - EPJA - Lineamientos Curriculares

O Anexo II da Resolución CFE AR Nº 118/10 é o “EPJA – Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, ele explana sobre aspectos gerais e estruturais que devem ser tomados como diretrizes para o trabalho na EPJA.

Os aspectos gerais apresentam aportes em que o Estado reconhece como um dever a necessidade e a urgência pelo direito ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, garantindo de imediato o ciclo inicial da alfabetização (cf. LEN Nº 26.206 de 30 de setembro de 2010), para seguidamente, contemplar a dimensão curricular apontada no Documento Base a fim de conseguir a construção de conhecimentos contextualizados e em situações da vida cotidiana dos estudantes para com isso gerar as trocas individuais e comunitárias, pessoais e sociais.

Para a modalidade da EPJA, os Lineamientos Curriculares sinalizam uma oferta de educação de qualidade conforme regulamenta a LEN AR, 2010, no Art. 4º, no qual se lê: “El Estado Nacional, [...] tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de **calidad** (grifo nosso) para todos/as los/las habitantes de la Nación [...]”, garantindo com esse desenvolvimento, **a igualdade e a equidade** entre as pessoas.

O texto apresenta na redação o tema da qualidade⁴⁷, que é recorrente em educação e traz na atualidade a possibilidade de ser abordado em mais de um ângulo, pois, segundo GADOTTI (2013), “é um conceito ligado à vida das pessoas, ao seu bem viver. Há um conjunto de variáveis, intra e extraescolares, que interferem na qualidade da educação, entre elas, a concepção mesma do que se entende por educação” (GADOTTI, 2013, p. 1).

Segundo o mesmo autor (2013), a qualidade e a quantidade são conceitos complementares já que qualidade para poucos é privilégio, não é qualidade e, por isso, deve ser encarada de forma sistêmica. Sendo, portanto, considerado como um tema complexo, não é o bastante melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo, de acordo com as ideias do autor, já que um conjunto de fatores contribui para com a qualidade na educação. Partindo desse princípio, é importante entendermos o que é mesmo educação de qualidade?

Para a UNESCO (2001),

a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1).

Falar em qualidade da educação é falar, então, de uma nova qualidade, na qual se acentuam os aspectos social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico, de acordo com o pensamento de Gadotti (2013).

Esta preocupação está no documento da EPJA, como podemos ver:

Ciclo de Formación Integral:

41. Refiere al proceso centrado en el desarrollo de capacidades asociadas al conocimiento de la lengua-escrita y oral-, la matemática, las ciencias y tecnologías de la información y comunicación, las artes, la formación ética, la formación para el mundo del trabajo y el cuidado ecológico (EPJA-LC, 2010, p. 10).

⁴⁷ DOURADO, Luiz F. A qualidade da educação: conceitos e definições, texto constante nas referências, que possibilita aprofundamento do tema.

42. La formación básica integral de estudiante adulto exige que la adquisición y el desarrollo de tales capacidades se desarrollen en estrecha vinculación con su praxis social contextualizando su enseñanza y su aprendizaje a los requerimientos sociocomunitarios locales y regionales. (EPJA-LC, 2010, p. 10)

Qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. É preciso, então, construirmos uma “nova qualidade”, como diz FREIRE (1997), que consiga acolher a todos e a todas. Nas palavras de GADOTTI (2013), “na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar” (GADOTTI, 2013, p. 3).

No mesmo texto, “**a igualdade e equidade**” podem ser consideradas costumazes na formulação das políticas educativas da América Latina, pois segundo SAVIANI (2000), esse uso “[...] se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo” (SAVIANI, 2000, p. 56).

E se essa política visa promover equidade social, é porque assume existir a iniquidade, ou seja, uma situação de desigualdade social. Por isso é necessário refletir sobre o caráter político e transformador da educação, que também faz parte do processo educativo quando questiona a quais interesses a educação estará servindo: “Por isso é que eu dizia: a escola não é boa nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende”. (FREIRE, 2002, p. 38).

SAVIANI (1998), no final da década de 90, no artigo “Equidad o igualdad en educación?”, já questionava a substituição do termo igualdade por equidade, provocando-nos a refletir sobre a complexidade desse termo, por considerar que:

[...] es justamente el recurso al concepto de equidad lo que viene a justificar las desigualdades al permitir la introducción de reglas utilitarias de conducta que corresponden a la desregulación del Derecho, posibilitando tratamientos diferenciados y ampliando, en una escala sin precedentes, el margen de arbitrio de los que detentan el poder de decisión (SAVIANI, 1998, p. 28).

Quanto ao reconhecimento da educação como um direito, o conceito que a Argentina apresenta mostra-se de natureza híbrida ao dizer que é: “personal y social a la vez que um bien publico garantizado por el Estado”. (LEN 26.206, Art. 2º)

Como direito humano, segundo PAIVA (2003), busca-se legitimar, para a educação, a ontologia do ser social, entendendo-se que, mais do que uma construção da história, ela significa um atributo da própria humanidade dos sujeitos, sem a qual homens e mulheres não se humanizam completamente. Colocando, portanto, o direito como elemento primordial à condição de ser no mundo, a autora se posiciona:

É por meio dos direitos humanos que o valor da liberdade passa a ser posto no horizonte como fundamento essencial da vida, cuja realização exige regras e formas de convivência capazes de garantir a igualdade para todos os sujeitos (PAIVA, 2003, p. 31).

O texto normativo da EPJA-LC apresenta essa dimensão ao registrar:

[...] Lo allí expresado fundamenta la necesidad urgente de avanzar con transformaciones y adaptaciones en diversas dimensiones para responder al deber del Estado de posibilitar efectivamente que quienes han quedado fuera del sistema educativo tengan acceso a ejercer el derecho a la educación (EPJA-LC, 2010, p. 3).

O referido texto prevê que a oferta da EPJA possa ocorrer em também em planos semipresenciais e ou a distância, contemplando o desenvolvimento dos estudos com os eixos Educação x Trabalho e Educação x Sociedade, que emergem como demandas da sociedade. Como podemos ver nos aspectos gerais nos quais consta:

La educación de adultos, a través de sus escuelas y de sus centros ha atendido durante mucho tiempo las demandas de la población de jóvenes y adultos que no han completado la educación de nivel primario y/o secundario. La implementación de planes semipresenciales o a distancia y las experiencias de articulación de la educación de nivel con la formación para el trabajo, son sólo ejemplos de las respuestas dadas demandas y a otras derivadas de los cambios evidenciados socialmente (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 4).

É uma proposta de formação integral ampla, que tem a Educação como eixo integrador, sinalizando a possibilidade de socialização apropriada do conhecimento capaz de atender às mudanças em curso no mundo do trabalho, e procura colaborar para a construção de uma educação mais igualitária e de superação dos problemas diante do sistema de valores da sociedade contemporânea. Com isso, o texto defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar aos educandos a compreensão

da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades individuais e coletivas.

O que para RAMOS (2009) representa ser o trabalho um elemento basilar desse processo de crescimento do homem:

O trabalho é o princípio educativo no sentido ontológico, pelo qual ele é compreendido como práxis humana e a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens. Sob o princípio do trabalho, o processo formativo proporciona a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS, 2009, p. 1).

No texto dos Lineamientos Curriculares a finalidade da educação é atrelada à promoção de desenvolvimento do país, “[...] puedan alcanzar tales certificaciones educativas para incorporarse o progresar em el mundo de trabajo, [...] y una participación más plena em el proceso de crecimiento sostenido del país” (Anexo II – Resolución CFE N° 118/10 EPJA), onde predomina a relação de educação e desenvolvimento (econômico, social e sustentável), sendo esta uma posição que segundo SAFORCADA (2011), citando Feldeber, significa que:

reedita la concepción de progreso propia del contexto desarrollista de las décadas de 60 y 70, y se distancia de las reformulaciones en la década del 90 desde racionalidades neoliberales que ponían el foco en el mercado y la competitividad (SAFORCADA, 2011, p. 290).

Essa perspectiva desenvolvimentista aparece também na orientação para Los ciclos formativos em el nivel primário – Ciclo de Alfabetización, como tendo o propósito “esencial favorecer la construcción de la autonomía y de la autovaloración, generar estrategias de participación ciudadana, de desarrollo y bienestar humano” (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 9).

Nesse texto os espaços de produção do conhecimento são reconhecidos para além da escola, assim as organizações sociais, congregações, sindicatos e outros podem desenvolver propostas educativas para essa modalidade. Possibilidade contemplada na EPJA-LC, no tópico:

La estructura curricular de la EPJA deberá contemplar: Las certificaciones que el joven o adulto haya alcanzado en otras instancias formativas de reconocida valía, en el ámbito de la educación no formal (EPJA-LC, 2010, p. 5).

Dessa forma, podemos ver a EPJA aproximar-se da Educação Popular que tem na sua base a característica de romper os espaços formais de educação para buscar aproximação com os muitos saberes que existem nos diferentes lugares da sociedade e da cultura, sendo a escola um dos espaços que proporciona formação pelo conhecimento.

Paulo Freire, educador que tem uma intensa participação na trajetória da Educação Popular, via que esse tipo de educação se dá por uma prática dialógica e de conscientização para a liberdade que transforma. É a educação que traz um novo significado ao destino do sujeito, pois modifica a ação desse sujeito sobre o mundo que, conseqüentemente, retorna com mudanças para esse mesmo sujeito. Em sua “Terceira carta pedagógica”, FREIRE (2000) escreveu: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

O texto regulamentar tem que a finalidade primeira atribuída à certificação pelo processo educativo não somente gradue, mas, e principalmente, possibilite ao jovem e adulto ingressar e progredir no mundo do trabalho, dar continuidade com estudos superiores e ter uma participação mais plena no crescimento sustentável do país. Educar para a diversidade e para a qualidade de vida: “No se trata de educar en lo mismo pero sí de educar para lo mismo” (EPJA-LC, 2010, p. 5).

E para alcançar tal finalidade, o desenrolar das propostas curriculares deve ter maior flexibilidade e fomentar vínculos com projetos educativos oriundos dos setores de trabalho, promovendo articulação entre as diferentes modalidades do sistema formal de educação. De acordo com texto:

Educar en la diversidad ya que la calidad de vida, la participación laboral y la práctica ciudadana seguramente se expresan en todas y cada una de las distintas culturas regionales y/o sectoriales, de manera diversa, pero esa diversidad adquiere todo su significado cuando se la entiende como matices y/o manifestaciones particulares de una cultura nacional (EPJA-LC, 2010, p. 6).

Nos aspectos estruturais, os lineamentos projetam um currículo modular pautado na flexibilidade e abertura⁴⁸ para a EPJA, fazendo clara referência ao Art. 48 da LEN. Delineia o Anexo II EPJA- LC um currículo que venha personalizar a trajetória do estudante e, para tanto, as etapas são definidas em ciclos formativos e com carga horária de trabalho definida.

Nesse sentido e dando sequência, o tópico 3 do mesmo documento registra que:

El presente documento aborda aspectos de la dimensión curricular mencionados en el Documento Base a ser incorporados en la elaboración y/o revisión de los diseños curriculares de la EJPA de las jurisdicciones. Para su confección se han considerado además diversos documentos elaborados tanto a nivel nacional como internacional y los aportes de los Equipos Técnicos jurisdiccionales y regionales producidos en una etapa previa de consulta (EPJA-LC, 2010, p. 3).

Com essa perspectiva adotada para a construção do trabalho pedagógico, podemos encontrar o que SACRISTÁN (2000) diz sobre o currículo fazer um movimento relacional com o contexto, ser a “expressão de uma relação dialética escola-sociedade, uma sociedade, em cada país, marcada por divisão de classes e por conflitos de interesse” (SACRISTÁN, 2000, p. 20). Portanto, o currículo espelha uma realidade; ele não é neutro, mas vinculado a “formas específicas e contingenciais de organização da sociedade e dos propósitos da educação” (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Os Lineamientos Curriculares estruturam um desenho modular para a EPJA e devem conter créditos que correspondam aos planos de estudos, que por sua vez têm uma organização prévia, procurando manter as especificidades e adequação da realidade de heterogeneidade da modalidade. Cada jurisdição tem autonomia para definir o campo de conteúdos e a organização dos módulos.

Módulos definidos como sendo:

El componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte (EPJA-LC, 2010, p. 6).

⁴⁸ CF. Art. Nº 48 da LEN 26.206/10.

Ainda de acordo com as prescrições, os ciclos formativos são um percurso de formação que possibilita ao aluno apropriar-se de uma série de capacidades a partir de determinados saberes. Não há para os ciclos os mesmos limites de tempo que regulamentam o sistema de anualidade, bem como eles não precisam ser necessariamente consecutivos, é o que diz o texto regulamentar.

São três os ciclos formativos para o nível primário: ciclo de alfabetização, de formação integral e de formação por projeto. Para o nível secundário, há os Ciclos Básico e Orientado⁴⁹.

Segundo o texto, os aspectos gerais que compõem a EPJA não devem ser tratados separadamente, já que estão integrados às expectativas do que se espera como um todo do processo educativo.

O documento direciona para que haja sempre articulação entre as ações educativas e ao ideal de sociedade que se espera construir com a inserção do sujeito da EPJA nas práticas sociais, culturais e laborais. A redação do EPJA-LC nos aspectos gerais não deixa dúvida quanto ao seguinte:

Es fundamental entonces que el currículo de la EPJA tenga como centralidade ofrecer múltiples alternativas para que, quienes aún no han completado su educación primaria y secundaria, puedan hacerlo en un marco institucional que:

Valore su identidad cultural, étnica y lingüística;

Acredite sus saberes y capacidades adquiridas a partir de la experiencia laboral, social, cultural y productiva;

Contemple su participación y compromiso con diversas organizaciones de la sociedad;

Garantice la construcción de un conocimiento de calidad académica para un desempeño protagónico social, laboral y cultural (EPJA-LC, 2010, p. 5).

Sendo assim, a estrutura curricular deve contemplar, entre outros itens que: “Los saberes y capacidades que las personas poseen como resultado de su tránsito por la vida adulta social, cultural y laboral” (EPJA-LC, 2010, p. 5).

Ficando claras as orientações, portanto, de que as condições para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma educação de qualidade, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos

⁴⁹ LEN N° 26.206, Cap. IV, Educación Secundaria. Artículo 31.- la educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo orientado, de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras.

3.1.1.9 – Los Ciclos Formativos em el Nivel primário

O Ciclo Formativo de Alfabetização faz parte do ciclo formativo de nível primário e tem uma carga de trabalho total de 250h, sendo que 190h de contato estudante-professor e 60h de trabalho, independentemente do estudante, se o trabalho for desenvolvido com proposta semipresencial.

A finalidade do processo de alfabetização para jovens e adultos permanece com o mesmo direcionamento dado a todos os processos da EPJA, ou seja, promover a autovalorização, o bem-estar, mais equidade social e o livre exercício da cidadania.

De acordo com texto: “Ciclo de Alfabetización: Este ciclo tiene como propósito esencial favorecer la construcción de la autonomía y de la autovaloración, generar estrategias de participación ciudadana, de desarrollo y bienestar humano” (EPJA-LC, 2010, p. 9).

Essa perspectiva da EPJA denota uma concepção de educação perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política da sociedade. Uma educação que não vê o sujeito da EPJA em uma dimensão, apenas.

É uma interpretação que traz à tona o esforço para se reconhecer a alfabetização como uma prática social que exige um processo ativo e construtivo do conhecimento. E esse conhecimento ser a ferramenta de valorização da identidade cultural do sujeito dessa educação é o que vai lhe permitir refletir sobre as transformações políticas e sociais que afetam as condições de uma vida digna para todos.

Essas condições de uma vida digna para todos citadas no texto traduzem-se em uma concepção pedagógica politicamente assumida, que se propõe desvelar as relações sociais de opressão presentes ao longo do processo de aprendizagem (BRANDÃO, 2002, p. 12). Seria a superação de uma realidade marcada pela dominação das relações de poder à qual FREIRE (2000) se refere como uma

realidade existente entre oprimidos e opressores – a exploração de uns para privilégio de outros.

E, na essência para superar esse tipo de educação, deve prevalecer a construção de uma sociedade que valoriza o sujeito e a sua capacidade de produção em todos os tempos e espaços, assegurando-lhe direitos sociais plenos, libertando-o da opressão e de toda forma de exclusão.

Conceber a EPJA dessa maneira, e como parte integrante dela o processo de alfabetização, é aproximá-la, sim, das suas origens de Educação Popular, em que toda ação educativa mostra que a transformação histórica e cultural é a própria substância da educação e nisso reside à dimensão política do ato de educar.

O que para FREIRE (2002) representa dizer:

Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História (FREIRE, 2002, p. 29).

Como os organismos internacionais foram na década de 90 responsáveis por uma agenda mundializada, na qual se redefiniram bases conceituais para a educação, é importante resgatar o conceito da UNESCO⁵⁰ sobre a alfabetização, haja vista os anos da década seguinte se consolidarem como de execução dessas prescrições.

E, na perspectiva de um direito humano, a UNESCO (2003) apresenta o conceito de alfabetização como um “instrumento de aprendizagem e uma prática social cujo uso é capaz de reforçar a voz e a participação de comunidades e indivíduos na sociedade, ou seja, uma ferramenta de empoderamento” UNESCO (2003, p. 27).

Para LORENZATTI (2009), esses redimensionamentos que correram a partir dos encontros internacionais foram importantes para se traçar novos percursos para a EPJA, a exemplo do que se definiu para a alfabetização na CONFINTEA V, que:

[...] se habló de un proceso que no puede ser visto como un fin en sí mismo. Se la consideró — una herramienta para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (as a tool for learning throughout life) y se la definió en función de los

⁵⁰ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO - acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) tem como objetivo contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Disponível: www.unesco.org.br. Acesso 30/04/2015.

distintos campos donde se demanda la alfabetización: — computer literacy, civic literacy (LORENZATTI, 2009, p. 18).

No texto do Anexo II EPJA-LCEPJA, o propósito da Alfabetização está vinculado à compreensão e desenvolvimento das quatro funções interdependentes e simultâneas da linguagem: falar, ouvir, ler e escrever que se materializam no contexto da vida cotidiana.

Se esse é o propósito da alfabetização, significa que a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar pensamentos ou apenas informar. Ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal, há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido ao aprendido, e ainda referencia as possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas.

Na dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado, os sujeitos ocupam lugares e deles “falam” e “ouvem” de acordo com as representações sociais oriundas desses lugares. Sobre essa concepção BAKHTIN (1986) diz que:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas sim pelo fenômeno social da interação verbal [...] constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Isso representa o rompimento da segregação dicotômica entre aquele que aprende e aquele que ensina; o educando da aprendizagem sai da condição de objeto (recebedor passivo) e torna-se o sujeito da própria aprendizagem.

O estudo de RODRÍGUEZ (2007), intitulado !Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina!, recupera um aporte freireano que vincula explicitamente essa relação dialógica da linguagem vista por ele, como sendo:

[...] la "educación como práctica de la libertad" es, sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquélla, en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes."
La educación como "situación gnoseológica", opuesta a "transmisión y extensión, sistemática, de un saber", es comunicación y diálogo, "un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los

significados". El carácter gnoseológico de la educación está estrechamente ligado a su carácter dialógico (RODRÍGUEZ, 2007, p. 136).

E pelo contorno descrito nesse Anexo, podemos reconhecer que o processo de alfabetização não mais se limita à transmissão de conhecimentos básicos, de simples leitura, escrita e desenvolvimento de conhecimentos lógico-matemáticos, ignorando o contexto cotidiano em que vivem e se relacionam os sujeitos da EPJA. No texto consta: “La lectura y la escritura de números son parte de la adquisición de la lengua escrita y por lo tanto son capacidades a desarrollar en el contexto de la vida familiar, productiva y social” (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 9).

E desse modo, a palavra alfabetização apresenta uma acepção no sentido de referir-se “a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos – de la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos – que la humanidad ha producido a lo largo de su historia” (MELGAR, 2009, p. 3).

Para a pesquisadora mexicana, KALMAN (2010), a alfabetização é um assunto de convivência humana; alfabetizar-se, para ela, representa:

[...] más que codificar y decodificar letras o frases escritas: implica apropiarse de discursos y formas de significar. Leer implica construir significados; y escribir, más allá de los usos operacionales, significa tener una voz y tomar la palabra y expresar ideas, experiencias, conocimientos y sentimientos propios (KALMAN, 2010, p. 1).

Nos encaminhamentos dados pelos documentos analisados, identificamos que as bases conceituais da alfabetização direcionam para uma concepção que não é vista apenas como um processo de inserção no código da leitura e escrita. O acesso à leitura e à escrita se refere também ao que ocorre nos momentos de estudos nas aulas, o significado das atividades, – as interpretações atribuídas aos textos, – que vai decidir como será a apropriação dos conhecimentos da língua e das relações que emergem como parte do universo da cultura escrita.

Esse conceito de alfabetização está referido em KALMAN (2004) como sendo:

Alfabetizarse significa, entonces, aprender a manipular el lenguaje escrito – los géneros textuales, los significados, los discursos, las palabras, las letras – de manera deliberada e intencional para participar em eventos culturalmente valorados y relacionarse com otros (Kalman, 2004, p. 4).

Com isso, a alfabetização nos Lineamientos Curriculares, Anexo II, reiteradamente se apresenta com um enfoque sociocultural e como uma prática social que tem a leitura e a escrita como práticas comunicativas situadas, cujos sentidos se relacionam ao contexto de quem escreve, para quem, por que escreve e como escreve. No tópico 3.3.1 - Los ciclos formativos en el Nivel Primario, respectivamente os itens 36, 38 e 39 registram:

Este ciclo tiene como propósito esencial favorecer la construcción de la autonomía y de la autovaloración, generar estrategias de participación ciudadana, de desarrollo y bienestar humano.

La alfabetización como proceso supone una comprensión y un desarrollo holístico del lenguaje, en sus cuatro funciones básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en el contexto de la vida cotidiana.

La alfabetización de jóvenes y adultos en tanto práctica social supone un proceso activo y constructivo del conocimiento como herramienta para la valoración de la identidad cultural – étnica, el análisis crítico de las transformaciones políticas y sociales que afectan a los sujetos del mismo y los procesos de construcción de condiciones de una vida digna para todos (EPJA-LC, 2010, p. 9).

O conceito de alfabetização relacionado a uma prática social contextualizada se aprofunda nos Novos Estudos do Letramento (New Studies Literacy), no qual STREET (1984, 2003) aprofunda no conceito de letramento a necessidade de uma acepção mais ampla de contexto, a fim de que os estudos das práticas de letramento possam ser relacionados às características da vida social e cultural, institucionais e as hierárquias de poder imbricadas nessas relações.

É, portanto, preciso compreender as práticas de letramentos em diferentes contextos sócio-históricos, buscando entender o que realmente acontece com o objetivo de “[...] expandir práticas comunitárias na área do letramento [...] e não apenas para melhorar índices em testes de alfabetização” (STREET, 2003, p. 2).

Prever a ocorrência do processo de alfabetização na EPJA, levando em conta a dimensão sócio-histórica, contempla a teoria de aprendizagem do russo Lev Semenovitch Vygotsky, quando ele defende a tese de que as condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

VYGOTSKY (1995) considera o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem é orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano

com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sobre essa interação dialética colocada por VYGOTSKY, REGO (1995) esclarece: “Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta” (VYGOTSKY, REGO, 1995, p. 94).

Inserida no contexto de uma sociedade marcada pela multireferencialidade⁵¹, a alfabetização pode então ser considerada como um processo complexo e que vem tendo seu conceito redefinido ao longo do tempo para assim poder incorporar:

[...] al ritmo de los avances tecnológicos, aquellos conocimientos que caracterizan a la persona alfabetizada. Actualmente, sin embargo, los expertos y los organismos internacionales⁵² entendidos en la materia sugieren recuperar el sentido primordial y específico de la alfabetización como aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura⁵³ (MELGAR, 2009, p. 3).

E no documento dos Lineamientos Curriculares, o Ciclo da Alfabetização prevê também o desenvolvimento da linguagem matemática, escritura e leitura, como capacidades promotoras de participação social e, para tanto, o reconhecimento e uso das operações básicas requerem uma aprendizagem significativa através de situações-problema ligadas ao cotidiano.

El reconocimiento y uso de las operaciones básicas (suma, resta, para los estudiantes, realizado mediante la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana y la reflexión que los estudiantes realicen sobre el conocimiento matemático generado (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 9).

O texto normatiza que o processo de construção e organização do conhecimento matemático corresponda aos contextos e práticas sociais específicas da comunidade social. Nas palavras de APARICIO, SOSA, JARERO Y TUYUB (2012):

⁵¹Na direção contrária à fragmentação do conhecimento, o pensamento complexo empenha-se em reunir, integrar os modos de pensamento simples em uma concepção mais rica; no sentido mais banal, complexo significa confusão e noutro, segundo Morin, significa apreensão do que está junto, ou seja, do tecido em comum, pois a “complexidade não é um fundamento, é o princípio regulador que não perde de vista a realidade do tecido fenomenal em que estamos e que constitui o nosso mundo”. (TOURINHO, 2004, p. 46)

⁵²Organismos de gran importancia en la materia como la IRA “International Reading Association” (Asociación Internacional de Lectura) y la NAEYC “National Association for the Education of Young Children” (Asociación Nacional para la Educación de Niños).

⁵³Melgar Sara y Zamero Marta Todos Pueden Aprender “Lengua y Matemática” Buenos Aires, AEPT, UNICEF Argentina, Fundación Noble, 2007.

El contexto lo constituye el conjunto de condiciones y circunstancias de carácter sociocultural en las que física o simbólicamente se sitúa un hecho o persona, y supone la especificidad de los fenómenos o situaciones, pues éstos han de combinarse de manera única e irrepetible para tener influencia en lo que él acontece (APARICIO, SOSA, JARERO Y TUYUB, 2012, p. 924).

Os processos de construção e organização do conhecimento escolar matemático não estariam ligados apenas à cognição dos aprendentes, mas também sofrem influências dos aspectos de carácter social e cultural. Apoia-se, portanto, nas ideias que a teoria:

Socioepistemológica se concibe a la matemática como un conocimiento con significados propios que se construyen y reconstruyen en el contexto mismo de la práctica que realiza el hombre, basándose en la tesis que postula a las prácticas sociales como generadoras del conocimiento matemático (ARRIETA et al apud SOSA et al, 2012, p. 923).

A partir desse enquadre teórico, haveria a possibilidade de se intervir na reorganização e construção desse conhecimento matemático, partindo de um estudo com uma perspectiva múltipla que “incorpore el estudio de la epistemología de prácticas y la dimensión sociocultural del conocimiento en actividades humanas donde se usan o producen matemáticas” (CANTORAL et al apud SOSA et al, 2012, p. 924).

O Anexo II do Lineamientos Curriculares da EPJA traz o tópico 4 – Las Capacidades Esperables – como um referencial para a construção do currículo a ser trabalhado na modalidade. Assim diz:

En la definición de un currículo para la EPJA optamos por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo y construcción de capacidades, por considerar que es una alternativa válida para dar sentido a la educación de jóvenes y adultos, superadora de una estructura escolarizada centrada en el enciclopedismo o en el logro de competencias (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 12).

A redação do EPJA-LCEPJA fala de “[...] desarrollo y construcción de capacidades [...]” como resultantes do processo de aprendizagem. A orientação que subsiste nos Lineamientos em termos do desenvolvimento de capacidades pauta-se no diálogo com um sujeito concreto para gerir um conhecimento socialmente produtivo a fim de transformar as relações já existentes, conseguindo formas mais justas de convivência social.

Sobre essa perspectiva de compreender a aprendizagem, nas palavras de CULLEN (2010) implica “[...] relacionar y ligar los conocimientos com prácticas sociales que se caractericen por ser socialmente productivas, politicamente emancipadoras, culturalmente inclusivas y ecologicamente sustentables” (Anexo II, 2010, p. 12).

A adoção do termo capacidade traz uma diferenciação bem marcada com o termo competência, sobre o qual estão construídas as normas e regulamentações da reforma educacional empreendida na década de 90, na perspectiva de reorganização do processo de ensino e aprendizagem e que exigiu uma revisão do que se conhece como currículo, da metodologia de ensino e da avaliação, bem como das concepções pedagógicas adotadas pelos docentes.

A educação que tem o ensino pautado no desenvolvimento de competências procura desenvolver e estimular a criatividade, articular situações, enfim, promover aprendizagem significativa, que leve em conta os interesses do aluno. Para isso, os processos e métodos adotados precisam envolver os alunos em diferentes atividades educativas, levando-os a perceberem o porquê e como realizar determinadas atividades. A educação, com isso, procuraria atender às demandas e exigências do mundo do trabalho como estratégia de garantia de qualidade e competitividade no contexto de um mercado globalizado.

E, com isso, o conceito de competência prevalece como opção na perspectiva de uma formação voltada à capacidade cognitiva, à criatividade e à autonomia do sujeito. Conforme PERRENOUD (1999):

Supõe também atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência PERRENOUD (1999, p. 9).

Ao orientar a organização dos currículos e dos programas escolares, a noção de competências⁵⁴, ou a chamada “pedagogia das competências” (ROPÉ, TANGUY,

⁵⁴No domínio específico da educação, aliás, há um conjunto de obras que vêm demonstrando que a lógica das competências pode ser perversa, se se considera que o desenvolvimento de competências deve ser uma forma de o sujeito enfrentar a competitividade no mercado de trabalho e deixar de ser um “peso” para o Estado. Como essas obras adequadamente indicam, é preciso cautela com relação à compreensão da noção, uma vez que, por vincular a ação do aluno, futuro trabalhador, a seu resultado, oferece o perigo de que se imagine ser possível apreender as formas de agir de maneira objetiva, para que sejam descritas, classificadas e também controladas (MATÊNCIO, 1995, p. 3).

1997; RAMOS, 2001; MACHADO, 1998), faz com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares, é o que afirma Elio Ricardo, no texto no qual analisa o ensino por competências (RICARDO, 2010, p. 6).

O documento, ao se apropriar do uso do termo capacidade, revela uma opção conceitual e, com isso, surgiu a necessidade de elaborar um documento, aprovado na III Mesa Federal del año 2009 – 26 y 27 de noviembre del 2009, para explicitar a posição adotada:

[...] preferimos utilizar el término de capacidades esperables en lugar de competencia, ya que este último suele estar ligado a la educación que plantea la adquisición del conocimiento como objetivo prioritario y a la acepción relacionada con la formación técnico-profesional (Doc. el desarrollo y la construcción de capacidades, Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

Nesse mesmo documento, consta a argumentação sobre o ensino de competência não alcançar a formação do indivíduo com uma conscientização necessária à vida coletiva, à adoção de atitudes participativas em segmentos sociais além do laboral, que trariam resultados na formação de uma sociedade mais equânime. Diz que:

Es decir, el mayor riesgo del enfoque por competencias que percibimos, consiste en impulsar una “flexibilidad adaptativa” a las demandas del mercado capitalista desvinculando el saber hacer de la responsabilidad que todo ciudadano tiene, desde una perspectiva crítica, de formarse para construir una sociedad justa, democrática, participativa, con plena vigencia de los derechos humanos, y de cuidar a su entorno y a la madre Tierra, y de esta forma, construir un país inclusor donde crecer, desarrollarse plenamente y vivir dignamente sea una posibilidad genuina y no ficticia o simplemente discursiva (Doc. el desarrollo y la construcción de capacidades, Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

O texto esclarece também sobre a concepção de currículo adotada que procura superar a estrutura escolarizada que tem se mantido ao longo do tempo nas sociedades, com os princípios de anualidade, conhecimentos fragmentados e livrescos para atingirem determinadas capacidades.

[...] comprendemos al aprendizaje en términos de capacidades esperables, considerando que es una alternativa válida para dar sentido a la educación de jóvenes y adultos y **así salir del encierro de una estructura escolarizada centrada en el enciclopedismo o seducida por el fetichismo de las**

competências (grifo nosso) (Doc. el desarrollo y la construcción de capacidades, Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

A escolha do conceito capacidade se fundamenta pela compreensão de que:

Comprender al proceso de aprendizaje en términos de capacidades esperables, implica relacionar, poner en juego y ligar los conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser inclusiva y ecológicamente sustentables (Doc. el desarrollo y la construcción de capacidades, Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

A capacidade é um conceito relacionado com o saber e o querer fazer, refere-se ao desenvolvimento de ações com um sentido mais amplo, à resolução criativa de situações cotidianas, à criação de produtos e oferta de serviços dentro do próprio contexto da comunidade, bem como para outros contextos culturais, segundo o texto emitido pelo Ministerio de Educación de la Nación, que, finalizando, elucida:

En este sentido, el concepto de capacidad como lo entendemos en la EPJA, implica una dimensión más profunda que la articulación entre el saber y un saber hacer situado. Hace referencia a ser capaz de construir un proyecto personal y de participar en la construcción de un proyecto comunitario de vida digna con equidad social (Doc. el desarrollo y la construcción de capacidades, Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

Os documentos analisados podem ser vistos como ocorrência de um processo político e uma forma de organização do sistema educativo da Argentina para a modalidade da EPJA. Neles estão presentes os sentidos e as expectativas atribuídas a essa educação, perspectivando uma formação mais integral para o exercício da cidadania e do trabalho, a vigência dos direitos humanos assim como a promoção de maior equidade social.

São, portanto, esses elementos que constituem a formação identitária da modalidade que se pretende instituir com essa organização. "Las políticas educativas de EPJA promueven un nuevo modelo institucional que se configura a partir de los vínculos, las normativas específicas, la historia y la cultura de esta modalidad" (Anexo I, Res. Nº 118/10, Doc. Base, p. 2).

É possível identificarmos nesses textos da legislação uma reflexão sistemática de muitas lutas travadas em prol da EPJA, a fim de se desenvolver um plano político e pedagógico, por meio do qual a educação não atenda apenas aos interesses de

uma classe dominante, não seja somente considerada uma mercadoria, mas, sim, um direito inalienável.

Eles podem ser vistos como um chamado para uma ação coletiva pela qual se buscará uma nova organização social e a construção de novos conhecimentos, como consta no texto do Anexo I da Res. Nº 118, Doc. Base, na Introducción, item 7:

7. El presente Documento tiene la intención de reafirmar los aspectos y características más relevantes que hacen a la especificidad de la modalidad para consolidar su identidad y servir de fundamento para las transformaciones conceptuales, pedagógicas, curriculares, administrativas y normativas que se requieren. Por lo tanto, se establecen criterios que contribuyen a la integración de la modalidad en el Sistema Educativo, respetando las particularidades de la misma (Anexo I, Res. Nº 118/10, Doc. Base, p. 2).

Isso implica colocar os instrumentos das ciências e da educação a serviço da construção de um conhecimento coletivo que ajude a fortalecer a capacidade de participação social, que potencialize a consolidação de uma demanda social para satisfação de necessidades objetivas e subjetivas da EPJA. O que se aprende? Como se aprende? São perguntas que devem emergir no trabalho com a EPJA, buscando respostas que possam enfrentar as contradições sociais vigentes e que o conhecimento gerado revele uma articulação dialética entre o saber cotidiano e o saber científico.

Em trecho dos eixos básicos nos Lineamientos Curriculares, explicita:

En el Documento Base hemos hecho referencia a la diversidad y heterogeneidad de los sujetos de la EPJA y de sus contextos, así como a la intrincada relación entre ambos. Diversidad y heterogeneidad que no puede ser obviada ni vista como un obstáculo, sino por el contrario, como un elemento a valorar e incluir de acuerdo a la especificidad de cada área o campo de conocimiento, ya **que será a partir de los saberes que culturalmente han internalizado los jóvenes y adultos que se podrá desplegar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para que logren un conocimiento crítico de su entorno y de otros temporal y espacialmente diferentes** (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 13, grifo nosso).

Com esse sentido, os princípios epistemológicos, teóricos e metodológicos atuantes nas propostas pedagógicas para EPJA poderão ser compartilhados de maneira que possam transformar os comportamentos tão fragilizados e fragmentados

que se encontram na atualidade das organizações sociais e que estão representados pelos índices de avaliações realizadas.

[...] y esto se contextualiza en poder plantear la alternativa de pensar la crisis abriéndonos a la intermodernidad, es decir, al diálogo de permanentes intentos de las diversas culturas (también la hegemónica) de encontrar su sujeto. y ese encuentro no será "un fundamento inmovible de la verdad", sino, y no es poco, un acierto fundante que permita encontrar sentidos y dialogar con otros sentidos posibles.

Desde aquí, entonces.

Ni enciclopedia, ni tecnocracia, ni mera competencia: enseñemos saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos (CULLEN, 2009, p. 10).

O texto do Anexo II da Res. Nº 118/10, Lineamientos Curriculares apresenta no tópico “Los ciclos formativos en el Nivel Primario – *Ciclo de Alfabetización*” uma construção textual que nos possibilita à compreensão das bases conceituais que dão suporte ao aspecto metodológico a ser desenvolvido no processo de alfabetização.

Na transcrição, temos que:

36. Este ciclo tiene como propósito esencial favorecer la construcción de la autonomía y de la autovaloración, **generar estrategias** de participación ciudadana, **de desarrollo** y bienestar humano.

37. La alfabetización como proceso supone una comprensión y un **desarrollo holístico** del lenguaje, en sus cuatro funciones básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en **el contexto de la vida cotidiana**.

38. La lectura y la escritura de números son parte de la adquisición de la lengua escrita y por lo tanto son capacidades a desarrollar en el contexto de la vida familiar, productiva y social. El reconocimiento y uso de las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) **requieren de un aprendizaje significativo para los estudiantes, realizado mediante la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana** y la reflexión que los estudiantes realicen sobre el conocimiento matemático generado.

39. La alfabetización de jóvenes y adultos en tanto práctica social supone un **proceso activo y constructivo del conocimiento como herramienta para la valoración de la identidad cultural - étnica, el análisis crítico de las transformaciones políticas y sociales que afectan a los sujetos del mismo y los procesos de construcción de condiciones de una vida digna** para todos (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 9, grifos nossos).

Nele também há referência de um processo de desenvolvimento cognitivo, que implica o sujeito realizar mentalmente um processo construção da realidade à medida

que vai também adquirindo esquemas mentais que lhe permitem incorporação na vida social.

Esta é uma teoria de base construtivista, defendida por Jean Piaget, para quem o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. O processo de cognição atribui significados à realidade em que o indivíduo se encontra, e conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, isso é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Nas palavras de TERRA, a teoria do desenvolvimento do ser humano defendida por Piaget é também representada pelo que ela denomina como “terceira visão”, que:

pela linha interacionista que constitui uma tentativa de integrar as posições dicotômicas de duas tendências teóricas que permeiam a Psicologia em geral – o materialismo mecanicista e o idealismo – ambas marcadas pelo antagonismo inconciliável de seus postulados que separam de forma estanque o físico e o psíquico (TERRA, s/d, p. 1).

Segundo cita a mesma autora, Piaget tem como argumentação que "o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" (TERRA, s/d, p. 1). Portanto, pode-se entender que as formas primitivas da mente são reorganizadas pela psique socializada, ou seja, existe uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer, de acordo com Terra (Ibdem).

Os princípios da teoria de Piaget para o desenvolvimento do ser humano trouxeram contribuições práticas para o campo da educação, muito embora ele não tenha tido intenção de formular uma teoria específica de aprendizagem⁵⁵. O texto dos Lineamientos coloca para a alfabetização o propósito de favorecer “la construcción de la autonomía y de la autovaloración, **generar estrategias** de participación ciudadana, **de desarrollo** y bienestar humano” (grifos nossos) (EPJA-LC, 2010, p. 9), nesse ponto temos a teoria piagetiana.

Porém no desenrolar do texto dos Lineamientos Curriculares, ainda abordando sobre o Ciclo de Alfabetización, o desenvolvimento é perspectivado para que ocorra

⁵⁵ Para aprofundamento consultar: COLL, C. As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar. In LEITE, L.B. (Org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Editora Cortez, 1992; LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992.

mediado pelo contexto cultural circundante do educando, ou seja, o contexto sócio-econômico e cultural do sujeito é sempre tomado como referência para que novos conhecimentos se formem “38. [...] el contexto de la vida familiar, productiva y social.[...] **realizado mediante la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana [...]**” (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 9, grifo nosso).

Novamente temos a proposição da Teoria do Desenvolvimento pautada nas concepções de Vygotsky, para quem a relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. Estes elementos de mediação são os signos e os instrumentos. Para Vygotsky, o homem se constitui na e pela linguagem. Essa teoria tem a concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e é marcado pelas condições culturais, sociais e históricas circundantes a esse educando.

Se existe certo conflito em aproximar as ideias de Vygotsky e Piaget que possam contribuir para a nossa compreensão da prática educativa, CASTORINA (2000) defende:

[...]que, para muitos teóricos e profissionais da educação tornam-se evidentes o conflito irreduzível e a necessidade de optar entre as mesmas. Tal versão baseada em leituras superficiais, em alguns casos dogmáticas e em outros simplesmente errôneos, dos textos clássicos e das pesquisas mais recentes, impede uma autêntica confrontação, que inclua um exame da natureza das perspectivas e problemas propostos pelos nossos autores (CASTORINA, 2000, p. 24).

Existe uma base do pensamento piagetiano quanto ao desenvolvimento das estruturas cognitivas, que no processo de ensino-aprendizagem se mobilizam e se transformam sempre mediadas pela inserção do homem em um ambiente histórico cultural.

Em se tratando de Vygotsky, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde início da vida humana, sendo "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (VYGOTSKY, 1988, p. 56).

Para esse autor,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Para Vygotsky (1988), um dos pressupostos básicos é a ideia de que o ser humano se constitui enquanto tal em relação com os demais (sendo a linguagem essencial). Nesse sentido, a cultura compõe a natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento filogenético e ontogenético, molda o funcionamento psicológico humano. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1988, p. 110).

Essa perspectiva sociointeracionista que se apresenta com o discurso de Vygotsky relaciona-se com a dimensão sociocultural de ensino e aprendizagem sobre a qual Bakhtin posiciona a linguagem como elemento central para ocorrência desse processo e a concebe como uma atividade prática e social, situada em contextos comunicativos culturais concretos.

Vem à tona novamente, a visão de Bakhtin, para quem toda e qualquer situação de comunicação é uma interação que não pode acontecer isolada das suas condições contextuais de produção, nem tampouco da comunicação não-verbal. Toda ela, portanto,

[...] entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN, 1997, p. 124).

E, nesse contexto, nasce à concepção bakhtiniana de interação verbal que como reflexo direto e contínuo da relação com o outro faz emergir o “enunciado vivido”, que é o território discursivo estabelecido da relação intrínseca entre o locutor e o

interlocutor. “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 113-123).

Assim sendo, para o teórico da filosofia da linguagem, toda configuração de um signo linguístico é diretamente determinada pelo social e pela materialidade do uso, ou seja, “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados”. (BAKHTIN, 1992, p. 16). E continua afirmando que:

[...] os processos que, no essencial determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles [...] o fenômeno psíquico, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social (BAKHTIN, 1992, p. 48).

Desse modo, toda situação de comunicação é detentora de um caráter ideológico e polifônico, segundo BAKHTIN, 1997). O que significa dizer que todo discurso está envolto numa rede de relações trespassada pela realidade social e histórica. Como também pensou Vygotsky na concepção de que construir conhecimentos é uma ação partilhada e um processo de mediação entre sujeitos e contextos.

Ainda sobre a dimensão sociointeracionista, o documento diz:

67. En concordancia con el eje mencionado en el punto anterior, la aspectos socioculturales sino también políticos y económicos para lograr una formación que no sea una mera preparación para un empleo sino una real formación para el trabajo (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 14).

E com essa perspectiva, normatizam os Lineamientos Curriculares que: “La alfabetización como proceso supone una comprensión y un desarrollo holístico del lenguaje, en sus cuatro funciones básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en el contexto de la vida cotidiana” (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 9).

Com essa dimensão, o processo de alfabetização deixa de ser preconizado como um ensino de forma padronizada e mecânica como descreve CAGLIARI (1998):

Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiado. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização CAGLIARI (1998, p. 15).

Na atualidade as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas pressupõem relações dialógicas com outros campos epistemológicos. E o processo de comunicação não pode mais ser visto como simplesmente uma relação unívoca entre um e outro elemento.

Elementos como a dialogicidade e a discursividade presentes na teoria bakhtiniana constituem-se um importante aliado para pensar o ensino de língua, tomando o texto não como realidade em si, mas como uma dimensão das ações humanas que ganha materialidade por meio de práticas de linguagem.

Por essa razão, reconhecer a relação de interdependência entre as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever é situar-se nos domínios tanto da compreensão como da expressão nos usos da língua. No domínio da compreensão, registramos e damos significado ao que ouvimos ou lemos. No domínio da expressão, utilizamos, como emissores, o que está registrado no domínio da compreensão. São dois domínios que estão em desenvolvimento constante e preparam o usuário e/ou aprendente (leitor/produtor) para as inúmeras situações linguísticas do cotidiano.

Nos Lineamientos Curriculares podemos reconhecer também a presença da aprendizagem significativa, quando lemos:

38. La lectura y la escritura de números son parte de la adquisición de la lengua escrita y por lo tanto son capacidades a desarrollar en el contexto de la vida familiar, productiva y social. El reconocimiento y uso de las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) **requieren de un aprendizaje significativo para los estudiantes**, realizado mediante la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana y la reflexión que los estudiantes realicen sobre el conocimiento matemático generado (f (Anexo II – Resolución CFE N° 118/10 EPJA).

RONCA (1994), no estudo sobre “Teorias de ensino: as contribuições de David Ausubel”, faz duas topicalizações muito claras sobre a base da teoria em foco. São elas:

O conceito de aprendizagem significativa está pautado na teoria da aprendizagem de David Ausubel e revela a ocorrência de um processo que tem por base o significado.

O ponto de partida dessa teoria é o conjunto de conhecimentos que o aluno traz consigo e que Ausubel denomina de estrutura cognitiva e, ainda segundo ele, é a variável mais importante a ser levada em conta pelo professor no ato de ensinar (RONCA, 1994, p. 1).

É no percurso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. Portanto a não-arbitrariedade e a substantividade são características básicas da aprendizagem significativa.

A não-arbitrariedade quer dizer da potencialidade do material de aprendizagem se relacionar com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendente. É o conhecimento prévio que serve de matriz ideacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos. Novas ideias, conceitos, proposições, podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito (RONCA, 1994, p. 3).

A substantividade revela a incorporação da substância do novo conhecimento à estrutura cognitiva, das novas ideias, não simplesmente as palavras usadas para a expressão e sim, as várias possibilidades de um mesmo conceito ou proposição ser dito através de diferentes signos (Ibdem).

MOREIRA et al (1997) apresenta que a essência do processo da aprendizagem significativa defendida por Ausubel estaria:

no relacionamento não-arbitrário e substantivo de ideias simbolicamente expressas a algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, a algum conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação (MOREIRA et al, 1997, p. 2).

Assim, podemos depreender que seja dessa interação que emergem os significados dos materiais potencialmente significativos (ou seja, suficientemente não arbitrários e relacionáveis de maneira não-arbitrária e substantiva a sua estrutura cognitiva). É também nesta interação que o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados.

Na regulamentação dada à EPJA pelos Lineamientos Curriculares, esse conhecimento prévio é reconhecido e valorizado como importante na composição dos aspectos gerais da modalidade ao apontar a necessidade de se “encontrar mecanismos para recuperar las capacidades ya adquiridas por el joven o adulto como

resultado de su trayectoria en la educación no formal o informal” (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 4).

Também registramos a importância atribuída ao conhecimento prévio para a centralidade do currículo ao expressar que, “los saberes y capacidades que las personas poseen como resultado de su tránsito por la vida adulta social, cultural y laboral” (EPJA-LCEPJA, 2010, p. 4).

O que podemos depreender dessas políticas educativas é que as mudanças em curso no setor educacional deveriam coadunar-se com as novas exigências da globalização e visavam responder às necessidades do capital, de acordo com o que pudemos encontramos nesses parâmetros de organização. Ao longo dos anos, essas políticas educativas não abarcam a identidade heterogênea e complexa que se traduz a EJA. A marca dessas ações políticas parece estar somente na difusão de que as pessoas devem buscar, pela educação, competências e habilidades que as dotem da possibilidade de empregabilidade.

Essa regulamentação é o que traz o direcionamento para as ações alfabetizadoras, a elaboração de Programas e Planos de Alfabetização, quer em nível nacional ou jurisdicional, com alcance em todo sistema educativo, mantendo também o propósito de integração desse alfabetizado no ciclo de nível primário para continuidade do processo de escolarização.

CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BRASIL E ARGENTINA, UMA ANÁLISE COMPARADA

4.1 – Implantação da Política Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos.

A partir de agora, passaremos à exposição da análise comparada das leis gerais de educação para a EJA nas seguintes categorias: i) as finalidades e definições que orientam o trabalho na EJA; ii) as concepções e sentidos presentes no modelo pedagógico perspectivado para o processo de alfabetização de jovens e adultos.

Esta análise está vinculada aos textos das legislações analisados em capítulo anterior, todavia acrescentamos um olhar comparativo às interpretações para que pudéssemos perceber o que os documentos oficiais apresentam nas entrelinhas, pois o objetivo foi de ter a comparação em educação “como uma história de sentidos, e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo” (BALIBAR; WALLERSTEIN *apud* NÓVOA, 2009, p. 53).

Em razão disso, foi igualmente importante realizarmos “[...] o estudo das realidades nacionais a partir de uma perspectiva analítica e explicativa” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 03), tendo também o ambiente natural como fonte para coleta de dados. Mesmo que este trabalho tivesse como instrumento a pesquisa bibliográfica e documental, ter feito coleta de informações de modo presencial em ambos os países deu-nos a oportunidade de ir além da descrição simples, porque a aproximação entre pesquisadora e alguns sujeitos que desenvolveram a proposta, objeto de estudo, permitiu reconhecer nuances que a leitura simplesmente não daria condições. As nossas inferências refletem, portanto, um envolvimento e um compromisso maior com uma realidade vivenciada.

Faz-se necessário reiterar o quanto é importante para nós compreender a organicidade das legislações brasileira e argentina quando da regulamentação da modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, porque uma legislação não

existe por si só, ela traz consigo representações de uma história social juntamente com o exercício representativo parlamentar, ou seja, ela é uma múltipla expressão de forças sociais atuantes.

E a Educação, como não poderia deixar de ser, caminhou junto aos processos iniciados em fins da década de 90, adentrando os anos 2000, como uma das dimensões das reformas de Estado, buscando impulsionar crescimento à América Latina, conforme à dinâmica das políticas educativas de modernização neoliberal que emergiram da cooperação de organismos internacionais.

Para Saforcada (2011):

La Educación fue una de las dimensiones de las reformas del Estado que se impulsaron en la región. Entre los componentes de estas reformas educativas, uno de los de mayor gravitación simbólica fue la sanción de leyes generales de Educación que encarnaban las orientaciones dominantes (SAFORCADA, 2011, p. 288).

E nos anos que se seguiram à adoção dessas políticas de educação centradas em um mesmo parâmetro organizativo, o cenário educativo notoriamente não se mostra homogêneo, podendo ser observadas diversidades e contradições nas realidades educativas que têm ainda em curso essas políticas.

Segundo Krawczyk (2006),

[...] as reformas têm um caráter homogêneo e homogeneizador – tanto na compreensão das realidades nacionais quanto em suas propostas, padronizando a política educacional na região. Quando se reflete sobre os aspectos das condições de desenvolvimento particular dos países, entretanto, observa-se que as reformas se processam em sociedades com histórias distintas que, de alguma forma, intervêm na concretização das mudanças, o que lhes conferiria especificidades nacionais. (KRAWCZYK, 2006, p. 675).

A compreensão dessa organicidade numa perspectiva comparada permitiu-nos visualizar a interpenetração que ocorre entre o Brasil e a Argentina como dois espaços geográficos⁵⁶ e quanto à organização de novas realidades educativas em contexto de países latino-americanos.

⁵⁶Coadunamos com Braga ao apresentar o conceito de Lefébre para espaço geográfico como sendo o contínuo resultado das relações sócio espaciais. Tais relações são econômicas (relação sociedade-espaco mediatizada pelo trabalho), políticas (relação sociedade-Estado ou entre Estados-Nação) e simbólico-culturais (relação sociedade-espaco via linguagem e imaginário). A força motriz destas relações é a ação humana e suas práticas espaciais. (BRAGA, 2002, p. 71)

Antes das análises, elencamos alguns pontos elucidativos à compreensão do recorte que fazemos no texto, por entender que toda lei geral com suas resoluções e pareceres faz parte de um movimento relacional do processo histórico que acontece em cada país, sendo todas elas, portanto, muito significativas.

Em uma rápida abordagem histórica, podemos dizer que o período da prática educativa da EJA no Brasil, regida pela LDB 5.692/71, pode ser considerado como de engessamento, enquanto que a década de 80, com o fim de regime ditatorial, foi efervescente pelas inúmeras iniciativas que ocorreram na tentativa de atender aos direitos desses jovens e adultos. No campo educacional, ganhos com a redemocratização do país puderam ser vistos na década seguinte com a criação da nova LDB nº 9.394/96, a exemplo da retomada dos ideais de cidadania e gestão democrática.

Do ponto de vista pragmático, Castro (2007) considera que:

As normas educacionais contidas na Constituição Federal (CF) de 1988 e na nova LDB, de 1996, trouxeram novas esperanças, embora contivessem muitos princípios programáticos, de reduzida ou demorada efetividade, especialmente em um país repleto de desigualdades e com baixas taxas de crescimento econômico (CASTRO, 2007, p. 08).

E, nesse cenário, a nova LDB, elaborada por iniciativa parlamentar e promulgada após um longo período de tramitação (final de 1988 até 1996) com várias modificações, trouxe as metas a serem atingidas pelo setor educativo que deveriam ser formalizadas na elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE⁵⁷.

A Argentina, após um período autoritário, viveu também na década de 90, uma difusão de reformas de recondução do país ao regime democrático que impulsionou várias mudanças na região e na vida da população argentina. Segundo Fraquelli (2000),

Os fatos que desenharam os contornos dos anos 90 vieram sobrecarregados de efeitos impactantes junto à população: a citada Guerra das Malvinas, a violência da ditadura, a angústia das mães de maio, os motins militares, a ausência de perspectivas, a intensidade das greves, o sentimento da derrocada, o impasse da transição, a inflação galopante, o desempenho

⁵⁷Em 9 de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O primeiro PNE foi elaborado em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010. Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/plano-nacional-educacao-pne.htm>. Acesso: 14 jun. 2015

insuficiente, a penalização da mão-de-obra e a frustração dos jovens formavam um conjunto heterogêneo que implicava a necessidade de uma ação política inadiável, dada a gravidade da situação e a possibilidade de uma desintegração social eminente (FRAQUELLI, 2000, p. 04).

Já na Argentina o processo de elaboração da Ley de Educación Nacional – LEN nº 26.206 resultou da proposta do Poder Ejecutivo e em apenas um mês o processo cumpriu todos os trâmites e foi aprovado em 14 de dezembro de 2006.

Um processo tramitado rapidamente, apenas com a participação dos parlamentares que, resultou em um texto longo e bastante explicativo. Nosiglia (2007) descreve da seguinte forma:

El comienzo del debate parlamentario del Proyecto de Ley de Educacion Nacional se realiza en la Camara de Senadores de la Nacion por Expediente 424/06 a traves del Mensaje del Poder Ejecutivo N° 1667/06.

A partir del ingreso del proyecto del Poder Ejecutivo se realizan en el Senado dos reuniones de la Comision de Educacion, Cultura, Ciencia y Tecnologia, presidida por la Senadora Amanda Isidori (UCR- Rio Negro) el 23 de noviembre de 2006. A posteriori, se realiza en el Senado una reunion conjunta de la Comision de Educacion, Cultura y Ciencia y Tecnologia; de la de Poblacion y Desarrollo Humano; y de la de Presupuesto y Hacienda.

En estas dos reuniones, y a traves de consultas permanentes con el Ministro Filmus se realizan, en la mayoria de los casos, modificaciones que no son sustantivas. En general, estos cambios no fueron importantes desde el punto de vista del contenido de la norma: se mejoro la redaccion de algunos articulos, se incorporaron incisos para completar fines y objetivos de los niveles educativos y se incluyeron funciones a los organos de gobierno (NOSIGLIA, 2007, p. 8).

Porém a maneira como o governo se portou para elaboração da LEN – Argentina – gerou muitas críticas, principalmente por não se ter atentado para algumas condições mínimas, como um levantamento sobre a situação educativa da população, o próprio sistema educativo e seus problemas, para que depois houvesse o processamento dessas informações e, por fim, a produção.

Nosiglia (2007) argumenta que:

Desde lo formal, los cuestionamientos se concentran en el escaso tiempo dedicado al “debate popular” y la escasa informacion de la que se dispuso. La participacion supone condiciones previas; entre ellas, la informacion es basica, y como proceso reflexivo que supone um aprendizaje individual y una construccion colectiva, exige que se realice a lo largo de un tiempo mas prolongado (NOSIGLIA, 2007, p. 6).

Da forma como tramitou a LEN nº 26.206, ela pode ser vista como mais representativa de interesses outros, que deliberativa sobre as necessidades da realidade do país.

A LEN – Argentina – é um texto muito mais longo que o da LDB – Brasil – por conter nos seus 145 artigos (na LDB, Brasil, são 92) metas e regulamentações para o desenvolvimento do projeto educativo, enquanto que na legislação do Brasil essas metas constam no Plano Nacional de Educação – PNE.

No Brasil, as orientações anteriores (LDB 5.692/71, Parecer 699/72) eram marcadamente centralizadoras, e a atual legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, de acordo com Soares (2002) “incorpora diversas discussões que caracterizam o debate sobre a educação de adultos” (SOARES, 2002, p. 10). Com isso, o contexto de surgimento das Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos é definido como:

Um período de transição, convivendo com antigas práticas como a do “ensino supletivo”, marcada pelo aligeiramento do ensino, e por uma nova concepção de educação expressa pelo direito e por uma educação de qualidade (SOARES, 2002, p. 07).

Não podemos deixar de pontuar, o quanto a experiência da realidade brasileira dos professores, estudantes, coordenadores e líderes de movimento e/ou organizações de EJA foi uma importante colaboração no momento em que se buscou um novo contorno para a Educação de Jovens e Adultos na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A nova legislação foi construída dialogicamente com uma agenda cumprida em quase um ano de encontros entre o relator do Parecer regulamentar e vários atores sociais partícipes da EJA. Para Soares (2002) as convocações para exposição e debates foram restritas e em pouco espaço de tempo se levar em conta a dimensão territorial do Brasil, mas, por outro lado, o fazer e o refazer do texto após os encontros possibilitou incorporar a voz de todos que tiveram participação.

O ponto considerado como frágil e suscetível de críticas quando da elaboração do texto argentino, que é a ausência da voz coletiva, da participação da comunidade e do diálogo, não é representativo para a construção do texto brasileiro. No Brasil se houve poucos encontros, toda colaboração é proveniente de quem vive o cotidiano da

EPJA não somente do meio acadêmico, das pesquisas, como também dos que têm o espaço da sala de aula como realidade.

A estruturação destes documentos são momentos importantes, se levarmos em conta que tudo ocorreu após um extenso e difícil período político de grande repressão nos dois países e as mudanças projetavam novos tempos também para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

E desse modo, ambos os textos contêm, como deve ser toda lei educativa, os sentidos e as expectativas do que se espera da educação, pois eles são a enunciação⁵⁸ de um projeto político educativo a ser adotado pelos dois países.

Buscando alcançar a finalidade deste capítulo, nas duas categorias levantadas, foram analisadas as leis do Brasil: LDB nº 9.394/96; Parecer CEB/CNE nº 11/2000; a Resolução CEB/CNE nº 1, de 5 de julho de 2000. Quanto à Argentina, foram: Ley de Educación Nacional – LEN nº 26.206; a Resolução nº 118/10 com os anexos I e II; além das Resoluções nº 686/04 e a 193/08.

4.2 – Finalidades e definições da EPJA

No Brasil, o texto do Parecer 11/2000 representa um direito constitucionalizado na CF, Art. 205 e tem como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Princípio presente na LDB de 96, no Art. 2º: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” LDB 9394/ 96, no Art. 2º.

Podemos ver que a redação do documento pressupõe um processo amplo e democrático da construção de uma política pública para a EJA e mantém interligados os conceitos educação e desenvolvimento. O discurso desenvolvimentista apresenta-se na organização de outros documentos com abordagens desse período, a exemplo

⁵⁸Evento histórico correspondente à actividade conjunta de activação discursiva levada a cabo por aquele que fala, no momento em que fala, e por aquele que ouve. Disponível em: <http://www.esa.esaportugues.com/programa/Lingua/enuncia.htm>. Acesso: 14 jun. 2015.

do Fórum Mundial de Educação (2000) e a Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000).

A educação, pode sim, ser considerada um elemento catalisador para o desenvolvimento, mas a perspectiva que a direciona pode ter muitos caminhos. Quer dizer, precisamos identificar a qual finalidade atende a educação que está se propondo, pois articular educação e desenvolvimento traz consigo as relações de interesses de grupos sociais que estão em torno das políticas públicas de governo e até fora dele.

E, com o fim do regime de ditadura, o Brasil entrou em uma nova fase para assistir os adultos que se encontravam na faixa de exclusão da escolaridade e que se avolumara ao longo do tempo, e a LDB, mesmo que repartida em interesses vários, sinalizou importantes mudanças para essa parcela da população. E uma das mudanças iniciais foi substituição da expressão “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” que é considerada por Soares (2002) como um “alargamento”, pois para ele o primeiro conceito denota uma instrução mais técnica, enquanto ensino aponta para uma concepção mais integral, inclusiva de diversos processos formativos.

Vemos no texto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trata da educação de jovens e adultos no Título V, capítulo II, Art. 37, que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDB 9.394/96).

No panorama das novas configurações que são dadas à EJA, a LDB confere também novo marco identitário quando no Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V é denominada Da Educação de Jovens e Adultos. O Art. 37 e o Art. 38 compõem esta seção. Logo, a EJA constitui-se uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média.

Encontramos com isso, a EJA situada no interior das etapas de ensinos fundamental e médio da LDB, seguindo os princípios dessa regulamentação no que se refere aos componentes curriculares de seus cursos e seguindo também as orientações nacionais. Consoante com SOARES (2002), analisamos que a “elaboração de outras diretrizes poderia configurar na criação de uma nova dualidade” (SOARES, 2002, p. 121).

É também SOARES (2002) quem nos esclarece sobre essa lógica operacional não ser erroneamente interpretada, o que poderia conduzir a uma prática inadequada à modalidade em questão, pois para ele:

Este caráter lógico não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sociocultural das fases da vida. É neste momento que a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para ressignificação das diretrizes comuns assinaladas (SOARES, 2002, p. 121).

Nesse novo desenho paradigmático está inserida a questão metodológica, que para esse mesmo autor, ao seguirmos os ditames das novas legislações, precisamos “descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, aprendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA”. (SOARES, 2002, p. 122)

Sobre a necessidade de se atuar com a especificidade inerente à modalidade, o texto do Parecer CEB/CNE 11/2000 diz que:

[...] estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para **a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer**. A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (CEB/CNE, 2000, p. 2).

É importante mencionar que no Parecer CNE/CEB 1/2000 a expressão modalidade recebe do parecerista uma análise semântica, esclarecendo a partir da etimologia da palavra (diminutivo latino de *modus*) como ela deve ser interpretada em um processo considerado como medida de referência, pois modalidade nesse contexto trata-se de “um modo de existir com característica própria”.

Esse modo próprio de ser da EJA tem a proporcionalidade como princípio que precisa ser respeitado a fim de que a dimensão da equidade possa prevalecer e sobre isso, o documento oficial nos diz que:

A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar (CNE/CEB, 2010, p. 27).

É na busca dessa medida justa para trazer ao patamar da igualdade aqueles que não nasceram em condições favoráveis de inserção nos espaços socioeducativos que se precisa edificar a EJA, e com isso, conseqüentemente, “se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política conseqüente e diferenciada”, como registrado no parecer (CNE/CBE, 2000, p. 27).

Pela redação, podemos dizer que o princípio da proporcionalidade também está contemplado na legislação da Argentina, quando na LEN Nº 26.206 no Cap. IX, Art. 46 vemos “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidade educativa destinada a garantizar la alfabetización [...] a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, [...]”, é possível inferir que também procuram dar essa medida à EPJA, a fim de alcançar êxito no processo educativo.

Como parte desse redimensionamento, vemos que os textos da legislação brasileira registram a função da EJA como não mais apenas suprir, compensar ou preencher um espaço vazio com a ausência da escolaridade. Parece-nos que um novo projeto de sociedade e de educação se iniciara e com isso a expectativa de haver uma nova configuração nos propósitos pedagógicos da EJA:

Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto a inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas (CNE/CEB 1/2000, p. 8).

Inscritos como somos em uma sociedade que apresenta profundas marcas histórico-culturais de preconceitos e segregações, a EJA chega ao século XXI com as finalidades, reparadora, equalizadora e qualificadora.

- 1) “Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade”. (CNE/CEB 1/2000, p. 7) É a função reparadora tentando reimplantar o sentido do direito negado à educação.

Não apenas o acesso antes negado, mas o direito a uma educação de qualidade como reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento, como consta desde o Parecer CNE/CEB nº 4/98, citado no Parecer 11/2000:

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história (CNE/CEB, 2000, p. 7).

Regulamentado o direito de todos terem oportunidade de acesso à escola, a função reparadora oportuniza a presença das especificidades socioculturais que chegam com esses segmentos e por isso a EJA “necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** (grifo do autor) a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (ibden, p. 9).

O século que estaria por chegar e que hoje é a atualidade, reconhecido como "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências seriam indispensáveis para a vida cidadã, além e também para o mundo do trabalho, previa o documento. E nele consta como finalidade da educação escolar que:

a possibilidade de construção de um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade (CNE/CEB, 2000, p. 8).

- 2) A segunda função da EJA é a equalizadora. Esta é quem vai dar a garantia de entrada e a cobertura necessárias à permanência no sistema educacional dos alunos que constituem a EJA. Ela está relacionada à igualdade de oportunidades que possibilitará novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e em outros espaços onde possam (com) viver e (re) criar.

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (CNE/CEB, 2000, p. 9).

O texto do Parecer acrescenta “para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização”, procurando garantir o cumprimento da função equalizadora (CNE/CBE, 2000, p. 10).

Se na função equalizadora o ponto de partida é a possibilidade de acesso, que se traduz na igualdade de oportunidades, na função reparadora, a igualdade representa o ponto de chegada.

O texto do parecer aponta que a EJA não pode se contentar a ser diante dessa nova configuração apenas um processo inicial de alfabetização, ela tem também a finalidade de formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. E dessa maneira, é requerido “algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho” (CNE/CEB, 2000, p. 10).

- 3) A função qualificadora é o próprio sentido da EJA, segundo texto do parecer. Ela tem como tarefa permanente a atualização dos conhecimentos durante toda vida e está embasada na incompletude do ser humano, que tem potencial inato para desenvolver-se e adequar-se às situações de aprendizagens em contextos escolar ou não-escolar. Essa função apela para a ocorrência de uma educação permanente, que criará uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Este é um princípio presente no Relatório Jacques Delors elaborado pela Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI a pedido da UNESCO, a saber:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros (UNESCO, 1996, p. 89).

Partindo do princípio qualificador, a modalidade EJA prospecta efetivar um “caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades”, pois a realização da pessoa não é vista como um universo fechado e acabado. E a função qualificadora sendo ativada poderia ser a oportunidade da “emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal” (CNE/CEB, 2000, p. 11).

No Brasil, a EJA tendo ampliado o carácter da sua definição e as finalidades, as concepções também se ampliaram onde podemos ver:

[...] “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (CNE/CEB,2000, p. 12).

Na Argentina, o texto da LEN – no Art. 4º, apresenta essa finalidade da oferta da EPJA como educação de qualidade e promotora da equidade: “El Estado Nacional, [...] tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/las habitantes de la Nación [...]”, pelo viés da educação a possibilidade de prover um crescimento promotor da igualdade e equidade entre as pessoas.

Na Res. Nº 686/04, Argentina, a finalidade da EPJA está posta sobre a necessidade de “desarrollar estrategias que permitan compensar las desigualdades sociales, de género y regionales”, procurando com isso, integrar no sistema educativo todos (as) “a los jóvenes y adultos historicamente marginados” e visa criar oportunidade de “equiparación de las posibilidades educativas”, a fim de garantir com

equidade o princípio da educação para todos e ao longo da vida (Res. Nº 686/04, 2010, p. 1).

A Resolución nº 686/04 apresenta no texto a necessidade de se tomar a EDJA não apenas com a preocupação de um aumento no número de matrículas, mas, principalmente, que possa haver o envolvimento e o compromisso das instituições “tanto em los aspectos organizativos como los vinculados com la dimensión pedagógico-didáctica” (Res. Nº 686/04, 2010, p. 1).

A Resolução Nº 118/10 – Argentina – reitera o que consta no Documento Base sobre a importância e a finalidade da EPJA de: “Restituir el derecho a la educación em el marco de la educación permanente supera la visión compensadora y se orienta a la construcción participativa del conocimiento a lo largo de toda la vida” (Doc. Base, 2010, p. 5). Os artigos que a regulamentam mantêm a finalidade, também já expressa na LEN Nº 26.206, sobre a incorporação de novos aportes promotores da inclusão educativa dos jovens e adultos.

São, portanto, textos que se afinam nos propósitos das possibilidades de inserção de os alunos da EPJA provocarem mudanças no quadro instituído pela desigualdade de acesso e de construção do conhecimento formal, (re)conhecendo ser importante em qualquer momento conduzir as próprias ações cotidianas com clareza e reflexividade. Ainda que entendidas ambas as regulamentações, grande parte dessa educação, – como preparação/qualificação voltadas para o mundo do trabalho, vínculo entre educação, trabalho e desenvolvimento– não deixa de trazer nos princípios uma extensão dessa educação com as práticas sociais.

Os discursos postos são hegemônicos e revelam o avanço da ideologia contida nos princípios neoliberais e na política de alfabetização de jovens e adultos. A implantação desses programas revela um modelo de organização e gestão conviventes com o sistema capitalista e com as orientações dos organismos internacionais, principalmente da UNESCO.

Nesses documentos é perceptível um alargamento no conceito de que o tempo de aprender é o tempo em que o aprendiz se coloca em conexão com situações de aprendizagem; não existindo, portanto, um tempo cronológico fixo que determine o tempo de aprender.

Parecem admitir a modalidade como um direito, superando a ideia apenas compensatória e caridosa que antes as funções reparadora, equalizadora e qualificadora poderiam representar, bem como procuram estimular que haja uma aprendizagem ao longo da vida⁵⁹ com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as capacidades, aptidões e/ou qualificações ainda que com ênfase no trabalho, por motivos pessoais, sociais e/ou profissionais.

Ademais, sinalizam à possibilidade de “desarrollar estratégias que permitan compensar las desigualdades sociales, de género y regionales” (ARGENTINA, Res. Nº 686/04); uma oportunidade para o conceito de igualdade associa-se ao princípio da justiça e da imparcialidade, além de promover o empoderamento das mulheres, no caso do texto argentino.

Mas há que se pensar também em como serão traçados os caminhos em busca dos propósitos dessas legislações. Se elas representam uma tentativa de reconfigurar o persistente cenário de exclusão que caracteriza a EPJA, é *mister* pensar nos meios para tal finalidade.

Para tanto, no Brasil, regido pelas Leis nº 10.880 de 09 de junho de 2004 e pela nº 11.507 de 20 de julho de 2007, data-se a criação do Programa Brasil Alfabetizado que veio a ser reorganizado em abril de 2007 pelo Decreto nº 6.093. No princípio da criação, o PBA acontecia em parceria com o Alfabetização Solidária – PAS, depois AlfaSol, permanecendo sozinho sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministérios da Educação (SECADI/MEC) e se constituindo o principal programa de alfabetização de adultos do país.

Enquanto que, o Documento da Resolución Nº 193/08 da Argentina vem tratar especificamente do Programa Nacional de Alfabetización y Educación Basica para Jóvenes e Adultos – Encuentro, no qual a finalidade da EDJA é que se possa “reducir el analfabetismo em la República Argentina y proveer de las herramientas básicas para la integración social”, bem como a ação do Programa destina-se a “Erradicar el

⁵⁹ Aprendizagem ao longo da vida, *lifelong learning*, tema central da CONFINTEA VI. Com ele, o foco da educação é o da aprendizagem. Provocador de muitas críticas por parecer atender apenas aos imperativos da globalização, esse tema, na Declaração de Hamburgo, evoca a aprendizagem e formação de adultos para o século XXI e para a nova sociedade da informação e como processo que acompanha a vida toda que deve: “fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça, a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico, social e econômico, bem como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na Justiça” (IRELAND, 2003, p. 02).

analfabetismo y articular acciones para la terminalidad de la educación primaria em la población de jóvenes y adultos” (ARGENTINA, Resolución Nº 193/08). Meta que foi mantida integralmente da resolução anterior, a Nº 686/04.

Esses programas têm um modelo de execução centralizada no gerenciamento pelo setor governamental da União que, define colaboração e parceria com Estados e Municípios e ainda organizações da sociedade civil (sindicatos, associações de bairro, igrejas), demonstrando que deve ser instituída uma co-responsabilidade que torne mais ágil, viável e menos custosa para um só setor a execução deles.

Quando na verdade, o que ocorre é uma descentralização de poder, uma forma de desobrigação para um governo sobrecarregado e os efeitos da globalização, que se utiliza do discurso de buscar qualidade defendendo esse modo de organização.

Compreendemos com tudo isso que, a EPJA permanece marcada pelas transformações relacionadas às mudanças políticas, econômicas e sociais que caracterizam o período histórico de suas regulamentações. E é dentro desse movimento em que a alfabetização de adultos está inserida, assujeitada à dinâmica ideológica e política de cada período, que acaba por refletir-se no processo pedagógico a ser vivido por esses sujeitos.

4.3 – Alfabetização: concepções, sentidos e perspectivas

Reconhecemos que as políticas de governo são um conjunto de ações que manifesta uma modalidade de intervenção do Estado em relação às questões que suscitam atenção, interesse e mobilização da sociedade, e ainda que, na elaboração delas, existe a possibilidade de encontrar atuação de variados grupos com diferentes recursos de poder que acabam por implantar discursos favoráveis à disseminação e apropriação de certos conhecimentos.

Assim também acontece na formação das políticas de educação de jovens e adultos em suas variadas expressões, porque implica haver a distribuição de bens educativos a quem não o teve anteriormente e delimita o que naquele momento o governo se propõe realizar nas bases de suas ações.

E estando a EJA em um contexto de exclusão, torna-se importante saber como se configura o pedagógico das suas propostas, objetivos e práticas desses

movimentos, já que se espera que elas produzam transformações nas formas de vivência e participação na luta dos direitos e da cidadania dos seus alunos. Assim, não poderíamos deixar de sinalizar que o discurso econômico liberal historicamente implantado nos países da América Latina, aqui representada pelo Brasil e Argentina, serviu-se abundantemente do pressuposto de que cidadania é um produto das políticas de alfabetização. Mas qual cidadania mesmo?

Para explicitar melhor essa relação, ALVARENGA (2010) apresenta um mapeamento feito das principais campanhas de alfabetização do Brasil e conclui dizendo que “todos os programas tinham em comum a produção ideológica da alfabetização como principal dispositivo capaz de ativar a cidadania” (Alvarenga, 2010 p.146). De acordo com ela:

A relação entre alfabetização e cidadania tem sobrevivido, e com bastante fôlego, como a mais importante fórmula pensada para resolver a inclusão do conjunto da população na ordem política, social e econômica nestes quase três séculos de hegemonia do modelo civilizatório burguês (Alvarenga, 2010, p. 143).

A vinculação persiste entre a ação política e a pedagógica, e FREIRE (1987) claramente fundamenta em “Pedagogia do Oprimido”, que essa relação pedagógica pode reproduzir a opressão (educação bancária) ou favorecer o processo de libertação (educação libertadora, dialógica); sendo a educação um ato político, não há, portanto, uma educação que seja neutra.

Enquanto na concepção bancária, [...] o educador vai enchendo os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo seu poder de captação e compreensão do mundo que lhe aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 41).

Apoiadas em todos esses sentidos e representações, apresentamos em análise comparada, as concepções e os significados reconhecidos nos documentos oficiais que regulamentam as propostas alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos do Brasil e da Argentina, a partir do ano de 2000.

A concepção da educação como um direito se constituiu sempre como relevante dimensão, dando o suporte em torno das finalidades da EJA, bem como as

orientações que devem a priori aproximar a legislação com a prática executada. Em todas as leis, resoluções e pareceres, essas definições acabam por se revelar na hora em que se pensam as estratégias dessa ação.

Para iniciar, no Parecer CNE/CEB 11/2000, a educação é reiterada como um direito, incluindo o processo de alfabetização, conferindo-lhe a prerrogativa de corrigir desigualdades e desequilíbrios das oportunidades educacionais com uma função reparadora. O texto é claro: “[...] o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada” (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 6).

O Parecer atribui uma situação de desvantagem para aqueles que não dominam o código da escrita. Mas seria mesmo a maior desvantagem o fato de não ter sido alfabetizado ou o lugar social que ocupa esse sujeito numa sociedade caracterizada como grafocêntrica?

Ao explicitar sobre o conceito e a função da EJA, o Parecer, diz: “Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade”. (Ibden, p. 6)

Com base nisso, Soares (2002) argumenta que se a EJA se institui como restauração de um direito negado é necessário que haja uma produção adequada de “material didático que seja permanente enquanto processo mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso e no acesso a meios eletrônicos da comunicação” (SOARES, 2002, p. 92). Argumenta ainda que:

O esforço para universalizar o acesso e a permanência em ambas as etapas da educação básica, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção de EJA, assinala que as políticas públicas devem se empenhar a fim de que a função qualificadora venha a se impor com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei (Soares, 2002, p. 92).

No caso argentino, encontramos a EPJA com o sentido da equidade na Resolución nº 686/04 e trazendo como propósito do Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos diminuir a quantidade de analfabetos ao tempo em que se favoreça a continuidade do processo de

escolarização para eles. A redação leva-nos a identificar a presença da função reparadora, na intenção de equiparar as desigualdades, e a função qualificadora ao prever a educação permanente, mas aqui questionamos que, não há de ser a EJA uma reparação e sim a efetivação de um direito?

Desarrollar estratégias que permitan compensar las desigualdades sociales, de género y regionales com el objeto de generar una genuína equiparación de las posibilidades educativas. Em este sentido, sostener el principio de Educación para toda la vida, integrando al sistema educativo a los niños y niñas desde los 45 días y a los Jóvenes y adultos historicamente marginalizados (AR, Res. N°686/04).

Entretanto, se temos nas legislações um enunciado bastante propício, temos como realidade no Brasil uma situação de estagnação nas taxas de analfabetismo, que continua a ter a erradicação como meta do PNE sancionado em 2014. Para Gadotti (2013), “o cidadão tem direito à educação de que necessita e que não é, necessariamente, a que o Estado oferece” (Gadotti, 2013, p. 01). Ele acrescenta dizendo que:

O Estado deve garantir modalidades diferentes de atendimento a esse direito. A EJA e a escola não podem se constituir no único caminho para o prosseguimento dos estudos desses recém-alfabetizados. A EJA não serve para todos os egressos de programas de alfabetização de adultos. O desafio é criar algo novo, uma política específica para essa população, principalmente para os mais idosos (GADOTTI, 2013, p. 01).

O desafio posto para a EJA é movido na sociedade brasileira por um modelo civilizatório que dualiza as identidades culturais no nosso país, como registra o próprio Parecer CNE/CEB 11/2000: “Dois Brasis’, ‘oficial e real’, ‘Casa Grande e Senzala’, ‘o tradicional e o moderno’, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos ‘tipos’ que os habitariam e os constituiriam”.

E o próprio texto do Parecer acrescenta que a essa tipificação não “seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados” (Parecer CNE/CEB 11/2000). E nesse universo composto pelos que dispuseram ou não de acesso às habilidades da leitura e da escrita organiza-se o processo de alfabetização de adultos.

Alfabetizar esses adultos na perspectiva do Parecer CNE/CEB 11/2000 “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (Parecer CNE/CEB 11/2000), sem deixar de incluir a representação da força de trabalho, que dá suporte ainda nos dias atuais à “constituição de riquezas e elevação de obras públicas” (Parecer CNE/CEB 11/2000).

E o mesmo texto chama atenção para que a ausência do processo de escolarização não seja justificativa para se julgar o analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Como diz a Profa. Magda Soares, com palavras citadas no Parecer CNE/CEB 11/2000:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (Parecer CNE/CEB 11/2000, 1998, p. 24).

Por meio do processo da instrução formal, dá-se a alfabetização que, segundo TFOUNI (2006), pertence ao âmbito individual; já na dimensão sócio-histórica da aquisição da escrita, encontramos o letramento. Para a autora, o letramento:

Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2006, p. 11).

Vivendo em uma sociedade de predominância grafocêntrica, não ter o domínio do código escrito é situar-se numa relação de desigualdade, já que “sendo a leitura e a escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 4). “Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea”, é o que diz a legislação brasileira no Parecer CNE/CEB 11/2000. (CNE/CEB 11/2000, p. 5)

O texto direciona que o não domínio do código escrito provoca uma situação de desigualdade que compromete “a conquista de uma cidadania plena”, “a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” o que nos leva a questionar o que seria mesmo uma “cidadania plena”? Todos não somos iguais perante a lei? Não ter sido alfabetizado gera um processo de exclusão da condição de cidadão? O exercício da cidadania para nós está na busca pelos ideais de uma sociedade justa e igualitária para todos mediante o cumprimento dos direitos e deveres. A educação deve ser, portanto, a efetivação de um direito que todo cidadão possui.

A alfabetização está presente no texto do Parecer CNE/CEB 11/2000 como extensão da função social da educação: “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e **nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]**”, (grifo nosso) (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 4)

Segundo Zabala (2007) qualquer proposta metodológica traz uma concepção do valor que se atribui ao ensino e, para ele, uma proposta de ensino para o século XXI deve apresentar um “agrupamento de capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social” (ZABALA, 2007, p. 28), porque se apresenta com a vantagem de “não atomizar excessivamente o que se encontra fortemente inter-relacionado”. Dessa maneira, é possível mostrar a “indissociabilidade que há no desenvolvimento pessoal e nas relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social” (ZABALA, 2007, p. 28).

Alocar a escrita e a leitura como práticas sociais define um novo objeto de ensino para alfabetização: a língua escrita como realidade do âmbito escolar e social. O processo de alfabetização assume uma função social e isto implica dar condição de o alfabetizando libertar-se da opressão das ideias dominadoras, dando-lhe voz na sociedade, resgatando e/ou desenvolvendo autoestima como partícipe da sociedade na qual está inserido.

É o que, segundo Kleiman (2003), seja: “compreender a leitura e a escrita mais como práticas sociais do que como um conjunto de habilidades centrado na manipulação mecânica dos elementos isolados do texto” (KLEIMAN, 2003, p. 77).

Dessa forma, a aquisição da leitura e da escrita ultrapassaria os limites da mera educação sistêmica do indivíduo e lhe viabilizaria uma gama de possibilidades de expressão, comunicação e interação com o mundo circundante, ampliando sua crescimento cultural e social.

Desse modo, subjaz nessa política, um conceito de alfabetização que propõe uma prática educativa, na qual o processo de escolarização, e nele a alfabetização, possibilite a formação do pensamento crítico reflexivo e outras capacidades para uso e transformação da vida cotidiana.

Presumimos que, a alfabetização deva ir além da codificação e decodificação da escrita, deva possibilitar que esse alfabetizando seja capaz de utilizar a leitura e a escrita não somente para fins escolares, como também profissionais, sociais e culturais. Tem-se, desse modo, a perspectiva de uma ação alfabetizadora também promotora de letramentos.

O surgimento da palavra letramento representa uma nova configuração nessa prática educativa que, Soares (1998), caracteriza dizendo que:

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 1998, p. 20).

Entretanto, faz-se necessário explicitar o processo de autonomização gerado em torno dos conceitos de alfabetização e letramento, e é também de Soares (2004) o esclarecimento com o qual coadunamos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Tomando esse entendimento, a mesma autora (ibidem) nos esclarece que não são processos independentes que ocorrem, mas sim interdependentes, além de indissociáveis. Vejamos:

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Quando nos referimos a letramentos no plural, dialogamos com Street (2014) ao analisar os discursos dos programas e campanhas de alfabetização e dizer que nelas predominam o modelo autônomo de letramento, que provoca um reforço negativo dessas ações em prol das reais necessidades de construção que o letramento implica. Havendo letramentos, estaria reconhecido que existe uma “multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor que um letramento único tem que ser transferido em cada campanha”, e isso favoreceria “um arcabouço mais proveitoso para as ações e campanhas” (STRET, 2014, p. 30).

Isso quer dizer que, as práticas educativas precisam se encontrar no universo existencial das relações sociais e, para tanto, ao serem planejadas, precisam levar em conta o que se ensina, para quem se ensina, como se ensina para chegar ao objeto que se pretende. Portanto, letramento é uma perspectiva que pode vir a ocorrer nas ações e campanhas, se essas estiverem pautadas na “decisão sobre que letramento é apropriado para um dado contexto e campanha, é em si mesma uma questão política e não simplesmente uma questão de escolha neutra por parte de ‘especialistas’ e técnicos” (STRET, 2014, p. 30).

Por sua vez, a Argentina traz, na página 7 do Anexo I da Resolución N° 686/04, a iminente preocupação de se repensar a oferta de EDJA com ênfase na melhora “tanto em los aspectos organizativos como los vinculados com la **dimensión pedagógico-didáctica**”. Tendo inclusive a escolha do “Libro Simple para el Alfabetizador Voluntario”, a motivação de ele “abordar temas considerados como de interesse ao público da EDJA, como também é significativa à abordagem da lectoescritura do idioma castellano” (Anexo I da Resolución N° 686/04, AR).

Entendemos, então, que a Argentina perspectiva ao trazer “temas considerados como de interesse ao público da EDJA” uma construção do conhecimento a partir da realidade, correlacionando o saber científico com o saber experiencial. Já na “abordagem da lectoescritura”, a leitura e a escrita são um processo de construção que apresenta diferentes níveis a partir da experiência e da vivência e está relacionada

especificamente sobre o processo intelectual que, propõe um aluno agente do próprio aprendizado.

Com isso, o ensino precisa prever uma metodologia interativa, de experimentação, do tipo situação-problema que estimule à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, rejeitando apresentação de conhecimentos prontos.

Entretanto, o programa reedita para ser usado na alfabetização um livro que fora usado em uma versão anterior do programa, sem que se tenham levado em conta todas as mudanças que se localizam na situação da alfabetização na versão atual do programa, em termos contextuais, situacionais e epistêmicos em torno do processo de ensino aprendizagem.

Ambas as legislações podem estar objetivando, com a mesma orientação conceitual, o processo da alfabetização cujas especificidades são reconhecidas como “aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”; porém, como podem acontecer práticas sociais interativas, a princípio não há clareza de como ocorreriam no contexto argentino, dada a circunstância exposta pela legislação que recai sobre o material didático..

Mas novamente é possível reconhecer o propósito de uma educação social presente na legislação da Argentina, na Ley Nacional de Educación, LEN Nº 26.206, no Art. 48, ao dispor sobre a organização curricular da EPJA:

a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.

b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática (LEN Nº 26.206, no Art. 48,AR).

As orientações dadas pelo Brasil e pela Argentina para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da alfabetização na modalidade da educação de jovens e adultos preveem a existência de uma prática educacional de aquisição do código que possa vir a se relacionar com as práticas sociais conviventes desses aprendizes.

E a importância desse reconhecimento para o trabalho com a alfabetização está clara nas palavras de Soares (2004) quando argumenta:

Diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula [...] (SOARES, 2004, p. 15).

O Documento Resolución N° 193, de 4 de março de 2008, apresenta a nova estrutura de organização e prestação de serviços do Programa Nacional de Alfabetización y Educación Basica para Jóvenes e Adultos, que mantém o propósito de erradicar na Argentina o analfabetismo, atuando com propostas adequadas à EDJA, mais direcionada para uma política local, respeitando a heterogeneidade e especificidade caracterizadoras da modalidade.

A redação do texto da Res. N° 193, acrescenta para o processo de aprendizagem “de la lectura y la escritura y **el cálculo** y certificar la educación primaria”. (Grifo nosso). O que significa ter havido uma ampliação em relação à proposta anterior, pois, além da lectoescrita, está presente nesta versão do Programa Encuentro o ensino da matemática.

Mesmo não sendo objeto de nossa investigação, a introdução da matemática, como área de conhecimento a ser incorporada no trabalho para alfabetização, merece, pela importância que tem na nossa vida cotidiana, que dispensemos a ela breve comentário.

A matemática, a partir de 2008, passa a fazer parte do Programa Nacional de Alfabetización y Educación Basica para Jóvenes e Adultos como um campo de conhecimento, representada pelo cálculo. Sobre a importância da matemática, D’Ambrósio (1998) escreve que:

A matemática é reconhecida pela sua múltipla importância por todos os governos de todos os países e é incluída, por conseguinte, como matéria obrigatória e universal, constante de todos os currículos, em todos os graus de instrução em todos os países do mundo. (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 47).

Distinguimos na extensão pelo ensino da matemática como uma atitude que denota haver maior interesse nas questões de ensino aprendizagem, que simplesmente a luta por um direito, visando com isso mais qualidade e mais especificidade com o público da modalidade.

O aluno da EJA é sim, um usuário da matemática nas diversas situações do cotidiano, incluindo suas relações de trabalho. Seja de maneira informal ou intuitiva, o aluno da EJA traz esse conhecimento, que é de grande importância para o processo de aprendizagem das representações simbólicas convencionais. E, se a matemática está no dia a dia dele, escrever, ler e contar são importantes estratégias de desenvolvimento, mas não suficientes. Por isso, D'Ambrósio (2005) argumenta que:

Proporcionar aos jovens uma visão crítica dos instrumentos comunicativos, intelectuais e materiais que eles deverão dominar para que possam viver na civilização que se descortina, vai muito além do ler, escrever e contar. Na verdade, tornam ler, escrever e contar, na concepção tradicional, algo obsoleto (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 119).

Contextualizar o ensino da matemática, reconhecendo e considerando as vivências trazidas, juntamente com a diversidade cultural que compreende o universo de origem do aluno da EJA, é possibilitar um diálogo favorável à construção e aprendizagem da matemática bem apropriada a esse público. Uma perspectiva que aponta, segundo Fonseca, para:

uma compreensão mais ampla do fenômeno educativo como ampliação das possibilidades de leitura do mundo e de inserção crítica na cultura letrada, de modo a que o sujeito possa identificar as intenções, as estratégias, as possibilidades de adaptação, resistência e transgressão colocadas por uma sociedade regida pelo domínio da palavra escrita (FONSECA, s/d, p. 7).

Conseqüentemente, não podemos contestar a necessidade de termos a educação como uma conquista da liberdade e da ação cidadã posta na sociedade atual, que exige de todos um aprender contínuo, por toda vida, ante os avanços do conhecimento e o permanente processo de (re)criação. Temos com isso que pensar e agir por uma educação preocupada em formar um ser humano livre, responsável, com autonomia, que tenha posicionamentos esclarecidos e críticos com as questões do mundo e não apenas para conseguir um emprego, trabalhar apenas.

Se a Argentina tem na sua legislação pontos que parecem ser conflitantes, sua legislação desenvolve mais explicitamente como essas ações podem vir a ocorrer, inclusive registra a preocupação com a dimensão didático-pedagógica, as diretrizes estão mais detalhadas, enquanto que no Brasil, orientações sequer são sinalizadas,

levando-nos a presumir que estarão a cargo dos Estados e Municípios, e isso para a alfabetização pode ser comprometedor, já que a continuidade do processo de escolarização é um compromisso assumido pelos dois programas.

As políticas públicas estão postas e existem em resposta às demandas da sociedade, o número de jovens e adultos não alfabetizados configura uma realidade vergonhosa, por isso precisamos continuar a busca para legitimar boas e novas práticas, a fim de que o analfabetismo deixe de ser uma “deformação social inaceitável produzida pela desigualdade econômica, social e cultural” (GADOTTI, 2009, p. 14). E ainda que, possa existir um número que apresente menor proporção do analfabetismo, como o processo dessa alfabetização tem se refletido na funcionalidade, é também uma questão importante a ser posta como resultado de uma ação desses programas.

Desta maneira, o estudo comparado da política de alfabetização para jovens e adultos nos permitiu a compreensão de pontos bem elucidativos aos propósitos desta pesquisa. Identificar como essas políticas definem e perspectivam o trabalho no Brasil e na Argentina mostrou como ainda existem lacunas, perguntas sem respostas e a manutenção do pensamento de que essas iniciativas podem ainda revelar uma preocupação maior em formar mão de obra para o capital do que a formação do ser humano para viver em sociedade. E o quanto isso pode definir e desvelar sobre as questões didático-pedagógicas.

CAPÍTULO 5 - O MATERIAL DIDÁTICO DOS PROGRAMAS BRASIL ALFABETIZADO E ENCUENTRO

Este capítulo apresenta reflexões sobre a base teórico-metodológica identificada no material didático de alfabetização utilizado na cidade de Jequié, Estado da Bahia, e Argentina, capital Buenos Aires e nas províncias, localidades onde se desenvolve a proposta de alfabetização inicial do Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Encuentro.

É importante ressaltar que para este trabalho optamos por não apresentar como se deu o processo de seleção dos materiais didáticos adotados, nem recorreremos a outras fontes de informação com tal objetivo. Nossa atuação deu-se apenas com os materiais de utilização na etapa de alfabetização inicial a fim de realizarmos a análise dos componentes teórico-metodológicos que embasam a proposta de alfabetização de pessoas jovens e adultas nos referidos programas.

A intenção por realizar esta avaliação está diretamente relacionada às nossas inquietações e observações sobre o uso do material didático nas aulas do programa de alfabetização de jovens e adultos, originadas da vivência como professor formador no PBA, não tendo, portanto, essa avaliação um valor oficial. Na sequência, estão os resultados dessa incursão pelos materiais didáticos que são disponibilizados para o acontecer das aulas de alfabetização.

Direcionando nosso interesse de pesquisa, esclarecemos sobre a nomenclatura material didático que utilizamos por considerar a profusão de conceitos que circula entre material didático e recurso didático (KAWAMOTO e CAMPOS, 2014; SCHLICHTA, 2010; OLGA FREITAS, 2007; RANGEL, 2005). Neste trabalho adotamos o seguinte conceito de material didático: “qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático” (RANGEL, 2005, p. 25).

O material preparado para o Programa Encuentro é entregue gratuitamente pelo Ministério de Educación, Ciência y Tecnología para os alunos e alfabetizadores. Nele constam: livro para o alfabetizador, lâminas ilustradas com referência à temática

da aula e vídeos que complementam o material impresso. Os alunos recebem lápis, borracha, régua, cartela com letras do alfabeto e números, além de uma bolsa para acondicionar todo material. O aluno não tem um livro, ele faz uso de um caderno para acompanhamento das atividades. O professor sim, este utiliza o LIBRO PARA EL ALFABETIZADOR.

O Programa Brasil Alfabetizado conta também com o apoio do Ministério da Educação do Governo Federal que, não só distribui o livro a ser utilizado, como mantém o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), do qual faz parte o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos, este responsável pelo processo de escolha do livro a ser adotado pelos municípios participantes do programa. Para a etapa de alfabetização inicial são distribuídos lápis, borracha, régua, cartela com letras do alfabeto e números, além de uma bolsa para acondicionar todo material e, quanto ao livro didático, ele é consumível, ou seja, os alfabetizandos escrevem nele e o levam para casa, mesmo depois do período de estudos no Programa.

No Brasil, partindo de uma seleção prévia realizada por meio de edital, as editoras têm o material adquirido pelo governo para posterior distribuição gratuita aos alunos das redes públicas e aos municípios que aderem ao PBA para alfabetização. Os livros didáticos de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos abrangem os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística, Numeramento e Alfabetização Matemática.

Para a Argentina, o processo se realizou de forma diferente, pois o livro do alfabetizador foi adaptado de outro programa para uso no Programa Encuentro, enquanto os outros materiais foram produzidos pela equipe técnica do próprio Ministério de Educación. O livro distribuído para os alfabetizadores tem os componentes curriculares Língua e Matemática.

Para que pudéssemos proceder à análise desses materiais seguindo uma mesma orientação, utilizamos a ficha do PNLD-EJA elaborada com fim específico de avaliação das obras inscritas no PNLD-EJA no ano de 2014, e neles buscamos analisar os itens constantes nessa ficha para sinalizar como cada um dos cinco indicadores – aprendizagem do sistema alfabético, natureza do material textual, prática de leitura, produção textual e práticas orais –apresentam-se nesses materiais.

A ficha utilizada é parte integrante do Guia de Livros Didáticos PNLD-EJA, que é organizado e divulgado pelo Programa de Avaliação do Livro Didático, integrante da política educacional brasileira, propondo-se a “manter e consolidar o Programa de Avaliação do Livro Didático” (BRASIL, 1998, p. 04). É preciso destacar que, diante da diversidade de elementos e das muitas questões que foram sendo desencadeadas no processo de leitura e análise, sentimos a necessidade de ir além do que a ficha de referência propunha, e avançamos na tentativa de ampliar nossa compreensão sobre o foco da pesquisa, buscando outras fontes teóricas para colaborar na fundamentação da nossa análise.

O PNLD-EJA é o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos que, a partir de 2010, incorporou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, que correspondem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio na modalidade EJA, segundo as informações do Ministério da Educação. Ele é o órgão responsável por toda organização de seleção e distribuição do material didático às entidades parceiras e às redes públicas onde há atuação do Programa Brasil Alfabetizado.

[...] em 2010, o PNLA foi incorporado a um novo Programa, ainda mais amplo: o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA). Criado pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, o PNLD EJA passou a distribuir obras didáticas para todas as entidades parceiras do PBA e para todas as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental da EJA (BRASIL, 2014, p. 15).

No ano de 2014, o PNLD-EJA incorpora a alfabetização e divulga seu objetivo de assegurar ao público alvo aprendizagem e educação de qualidade a partir do momento que buscou consolidar uma política com respeito às especificidades da modalidade e a produção de material didático de qualidade, “superando o antigo quadro das produções caracterizadas, por vezes, pela infantilização, pela mera redução de conteúdos da Educação Básica regular, pela baixa qualidade do projeto gráfico-editorial e, de modo geral, por propostas inadequadas sob a perspectiva didático-pedagógica” (BRASIL, 2014.p.16).

5.1 – O material didático do Programa Brasil Alfabetizado

O material didático é de extrema de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, tendo a função de, mais do que auxiliar o professor, também constituir uma oportunidade de aproximação da realidade vivida com os conteúdos que se pretende que sejam ensinados, estabelecendo uma relação contígua entre o que se estuda e o que é aplicável na prática cotidiana.

Em uma proposta de ensino é fundamental procurar estabelecer correlação entre o material didático e os objetivos educacionais a que se propõe. Observada essa premissa inicial, é preciso reconhecer também a importância que tem as possibilidades de uso desse material e como eles podem ir se combinando na ação educativa visando o desenvolvimento do aprendiz.

São muitos os materiais que podem ser disponibilizados durante o processo ensino aprendizagem com finalidade didática e filiados a diferentes abordagens. Por isso, dentro do contexto em que estejam inseridos, devem ser planejados e construídos de modo reflexivo e provocativo, para que possam proporcionar aprendizagens múltiplas tanto para o alfabetizando como para o alfabetizador.

A análise do material didático para uso na etapa da alfabetização inicial, aqui representado pelo livro Alfabetiza Brasil, deu-nos a oportunidade de (re)conhecer o contínuo que nele se estabelece na organização estrutural e na base comunicativa.

E sobre as reflexões dessa base teórico-metodológica identificada, apresentamos abaixo a análise do livro didático⁶⁰ utilizado no Programa Brasil Alfabetizado, na cidade de Jequié.

Procuramos fazer inicialmente uma descrição pormenorizada do livro, sinalizando informações sobre a estética, o modo como a obra é apresentada ao público a quem se destina – alfabetizando e alfabetizador –, a organização dos tópicos a serem trabalhados, incluindo o Manual do Alfabetizador (MA) que neste caso acompanha o livro do aluno (LA) e, por fim, a análise das atividades, quando procuramos evidenciar as relações estabelecidas com os eixos da leitura e da escrita.

Para essa análise também nos inspiramos na Ficha de Avaliação Individual PNLD EJA 2014, quando da possibilidade de vinculação dos indicadores da ficha e o

⁶⁰ No Guia PNLD EJA 2014, a obra aparece como sendo da Editora Terra Sul, porém no livro físico que utilizamos consta Módulo Editora.

tratamento que recebe no livro, quer dizer, como cada um dos eixos da ficha – Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético, Natureza do Material Textual, Práticas de Leitura, Produção Textual e Práticas Orais – referencia o trabalho para alfabetização inicial. Recorremos ainda a outras fontes teóricas, além de consultar a resenha sobre a obra que consta no Guia Didático para maior compreensão.

Para o processo de seleção no ano de 2014, o Guia Didático⁶¹ apresentou o resultado de 06 obras aprovadas, e partindo desse resultado, é dada a possibilidade de escolher aquele considerado como mais adequado ao trabalho de alfabetização inicial a ser desenvolvido pelos alfabetizadores.

QUADRO 4
RELAÇÃO DAS OBRAS APROVADAS NO PNLD EJA 2014 ALFABETIZAÇÃO

CÓDIGO DA COLEÇÃO	TÍTULO DA COLEÇÃO	CÓDIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO	NOME EDITORA
002EJA2014	EJA MODERNA	51058	EJA MODERNA	Moderna
019EJA2014	VIDA NOVA	50917	VIDA NOVA	FTD
020EJA2014	É BOM APRENDER	50977	É BOM APRENDER	FTD
025EJA2014	LER E PENSAR O MUNDO	50738	LER E PENSAR O MUNDO	Positivo
031EJA2014	VIVER, APRENDER	50761	CULTURA ESCRITA, TRABALHO E COTIDIANO	Global
038EJA2014	ALFABETIZA BRASIL	50978	ALFABETIZA BRASIL	Terra Sul

Fonte: Guia do Livro Didático PNLD EJA 2014, p. 42. (Grifo nosso)

O livro selecionado pela equipe da SMEC de Jequié foi o Alfabetiza Brasil, autoria de Jane Teresinha Santos Gonçalves, com ilustração de Reinaldo Rosa. Não se trata de uma coleção, a obra é apenas o volume do Livro do Aluno (LA), acompanhado do Manual do Alfabetizador (MA), e nossa análise recaiu sobre a 2ª edição do ano de 2009, que gentilmente nos foi cedida pela equipe da SEMEC de Jequié.

5.1.1 – Descrição do Livro do Aluno

⁶¹ O Guia PNLD EJA 2014 completo está hospedado no portal do MEC, cujo endereço é: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5346-guia-pnld-eja-2014>.

Como já dissemos não se trata de uma coleção e sim, um livro para uso do alfabetizando e outro livro que se constitui o manual do alfabetizador. São dois livros que têm a mesma formatação gráfica de capa colorida com uma imagem de marca d'água do mapa do Brasil, tendo na margem esquerda três círculos e em cada um deles há uma foto bem representativa da brasilidade: dois homens trajando roupa típica de dança cultural do NE; outra imagem é a bandeira do Brasil; e a última, a imagem de um homem com um carregamento de material de construção, personifica o trabalhador brasileiro, a quem a EPJA atende principalmente; ainda sobre as imagens, elas fazem alusão ao conjunto dos três temas geradores que organizam os tópicos de trabalho do livro, como veremos adiante. Ainda estampa a capa do livro, a etiqueta do FNDE, Ministério da Educação com a tarja de Venda Proibida. A figura abaixo traz a capa e a contracapa do livro:

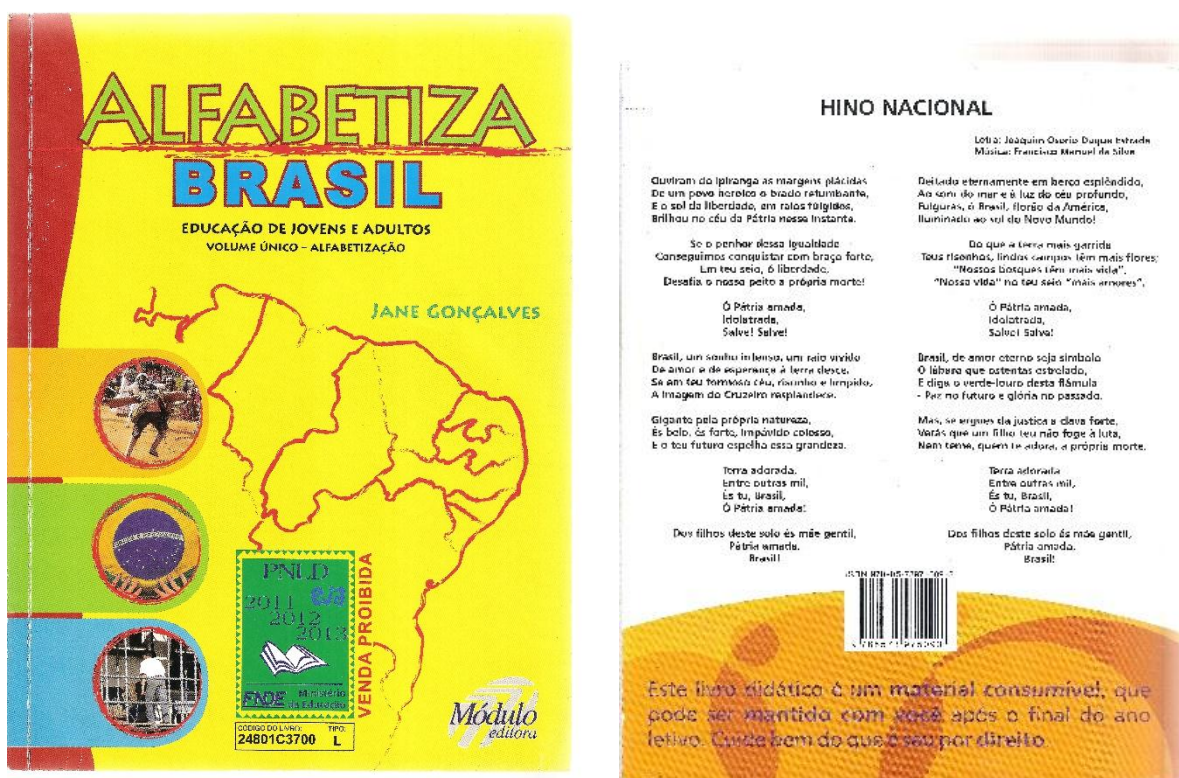


Figura 1: Capa e Contracapa Livro do Alfabetiza Brasil.

Além da capa, a contracapa é ilustrada com outro forte elemento nacionalista, que é a cópia do Hino Nacional. Seria, então, um convite para juntos engatarmos a construção de uma sociedade mais justa e democrática, da qual todo cidadão comum

seja membro de uma só pátria? Pensando na EPJA e no fenômeno social do analfabetismo, searas onde se conflitam ideais de justiça social com as imposições de uma realidade política quase totalitária, como parece estar sendo a nossa nos dois últimos anos. Portanto seria um convite bastante oportuno para, por intermédio dos vínculos de pertencimento social, se buscar reconfigurar muitas das nossas questões sociais.

Prosseguindo, temos no LA o total de 336 páginas que mantêm a estrutura didático – pedagógica do trabalho sustentada em três categorias que, o livro coloca como sendo temas geradores. Temas estes que estruturam o Sumário na distribuição das lições, a saber:

- **Identidade e Diversidade Cultural** – tema organizado em 20 lições (p. 08 até 78) que culmina com o tópico “Leitura em Movimento”, na p. 92. As páginas são emolduradas pela cor amarela e trazem imagens de fotografias, desenhos, mapas, gráficos, documentos, todos reproduzidos em colorido. No decorrer do bloco de atividades, estão textos de tipologia e gêneros variados.
- **Cidadania e Qualidade de Vida** – são 28 lições que estão a partir da p. 93 até a 222. O bloco Leitura em Movimento tem início na p. 201 e todas as páginas são emolduradas na cor verde. Repete-se a variedade de textos em tipos e gênero, e as imagens também são variadas e coloridas.
- O terceiro e último tema é **O Mundo do Trabalho e Economia Solidária** – nele estão 12 lições que vão da p. 224 até a 288, na p.277 inicia “Leitura em Movimento”. Nesse tema é a cor azul que emoldura as páginas, contendo também imagens e gravuras variadas, além da diversidade textual.

Com essa denominação – Tema Gerador – implica falar de Paulo Freire, pois essa é uma ideia originária da Teoria do Conhecimento iniciada e enriquecida por ele, a partir da década de 50 com as experiências de educação de adultos. Inserido nesse princípio, Tema Gerador conjectura que o estudo da realidade fará emergir a rede de relações que a compõe nas várias situações significativas, seja na dimensão

individual, social ou histórica; seria, então, um ponto de encontro interdisciplinar em busca da leitura crítica da realidade.

O que nos leva a pressupor, então, que este livro oriente para uma metodologia dialógica que exige do educador uma postura crítica e de problematização, a fim de favorecer que o alfabetizando supere a “visão focalista da realidade”, como diz Freire (1981, p. 17) e possa desenvolver uma visão lúcida da sua realidade.

Ainda nesse livro (LA) em duas páginas, um Glossário apresenta em ordem alfabética o sentido de algumas palavras que foram consideradas como novas ou incomuns ao léxico dos alfabetizados. Em seguida, uma página com referências bibliográficas de textos apresentados no livro. É importante destacar que todos os textos trazem informações do contexto de produção, como autoria, data e fonte.

O final do livro apresenta um encarte com 22 páginas para serem recortadas pelos alfabetizados com a finalidade de realizar atividades pedagógicas, favorecendo a participação de cada um com seu próprio material. O encarte contém letras maiúsculas e minúsculas para formar o alfabeto móvel; números de 0 a 9; 2 mapas regionais do Brasil; cartelas para bingo, calendário com os meses do ano, cédulas de dinheiro e moedas para recorte, cartela com nomes de lugares e coisas, uma tirinha de humor com balões para serem preenchidos. Todos esses itens estão relacionados com uma atividade contida no LA. As cartelas têm conteúdo para que se desenvolvam atividades pedagógicas de natureza lúdica e interativa e equivalem como um recurso da proposta de ensino aprendizagem apresentada pelo livro.

Já é bastante difundido no meio acadêmico que a prática de jogos favorece o desenvolvimento de habilidades motoras e de raciocínio lógico dos alunos, desperta o interesse, fazendo com que os conteúdos possam ser assimilados de modo mais consistente. Os jogos se constituem uma prática lúdica que, além de prazerosa e interessante, é vista como de relevância para o domínio social uma vez que também se aprende a respeitar, a refletir, a compreender e a valorizar o outro, além de respeitar os seus próprios limites.

Esse desenvolvimento que a ludicidade favorece está relacionado ao que Vygotsky (2008) coloca como sendo desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade de se desempenharem tarefas com ajuda e com outros companheiros mais capazes, o que possibilitaria alteração no desempenho dessa pessoa pela interferência de

outra. A interação social presente nas atividades lúdicas e de coletividade é de extrema importância como etapa de aprendizado que impulsiona o desenvolvimento do alfabetizando.

Para Koll:

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do ensino. [...] não percorrer sozinho o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que no caso específico são o professor e demais colegas – é fundamental para promoção do desenvolvimento do indivíduo (KOLL, 2010, p. 64).

O livro (LA) traz no verso da capa um pequeno texto informativo que diz sobre a origem dessa distribuição e traz como sugestão que o alfabetizando o utilize em outras situações de aprendizado, já que se trata de um livro consumível. O final desse texto não tem uma assinatura que indique a autoria e, ao final dele, duas expressões interjetivas fazem o encerramento do texto: boa sorte e bom estudo.

Já o texto de apresentação do livro, está na segunda página, depois da ficha catalográfica e é do gênero carta convite, assinada pela autora. É um texto que apresenta a estrutura do livro, os eixos temáticos, e explica sobre as expressões e os termos utilizados, buscando favorecer a compreensão das concepções e o referencial teórico que embasam as atividades apresentadas no livro. Trata-se de um texto que certamente é indicação de leitura para ser feita pelo alfabetizador ou alguém próximo do alfabetizando (já que o leva para casa) por se tratar de um texto por demais longo para quem ainda não tem domínio suficiente de leitura, como também é um texto claro e conciso.

Reconhecemos nesse texto, uma profusão de construções que denotam a atualidade do campo de conhecimento envolvendo a EPJA e nela alfabetização, e considerando que nossa pesquisa busca encontrar qual o referencial teórico metodológico contido nas atividades didáticas propostas, ele acabou sendo bem relevante para nossa análise. Não somente como uma possibilidade para identificar concepções, mas também pela possibilidade de, no desenrolar das atividades, podermos identificar ou não o que teoricamente está posto.

A leitura dessa carta de apresentação nos remete à concepção de ser a educação um direito de todos e a aprendizagem da leitura e da escrita um

conhecimento transformador que se inicia na alfabetização a partir dos saberes experienciais, que deve ter continuidade no processo de escolarização.

A proposta de se trabalhar com eixos temáticos é justificada para que se “compreenda melhor o seu ‘estar no mundo’” e nele se possa ser sujeito agente da própria história, aliando trabalho, consciência e felicidade. Vamos propositalmente repetir aqui o que Freire (2002) nos diz sobre essa condição de ser no mundo, que já foi posta por nós no cap. 3:

Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História (Freire, 2002, p. 29).

Utilizando-se de um fragmento da música de Beto Guedes, Sal da Terra, a autora invoca a construção de uma vida melhor para/com todos, trazendo à tona o pressuposto de a educação iniciar por um/em um e (com)agregar para construção coletiva, teríamos a dimensão política do ato de educar, como Freire (2002) analisa e que representa a função social que a educação deve ter.

Ao explicar o bloco de trabalho intitulado Leitura em Movimento, a autora expande a ação da leitura como um enriquecimento que o alfabetizando deve (com)partilhar nos seus diferentes espaços de convivência diária, o que ela chama de leitura pessoal itinerante, deixando-nos entender novamente a função social nos propósitos da educação que se almeja. E, por haver essa expansão, conseqüentemente, ter-se-á a presença do letramento.

Caminhando para finalizar o texto, o último parágrafo contém duas construções, uma para a necessidade de se praticar a escrita sem medo de errar, pois como ela mesma coloca “se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo”; e a segunda, são palavras de motivação e confiança no potencial que todos têm no que lhe é próprio e no que a vida ensinou. Desse modo, o texto faz destaque ao sentimento de pertença, que será ressaltado com um passo a frente estando-se alfabetizado que, por ser um direito humano deve ser permitido a todos e todas. E o texto finaliza com a frase: Seja um eterno aprendiz! Novamente uma relação de intertextualidade, pois essa expressão é trecho de uma famosa canção da MPB, de Gonzaguinha, chamada “O que é, o que é”.

A composição do livro nas três páginas iniciais conta com a carta de apresentação, a ficha catalográfica, o sumário (já descrito acima) e logo após as atividades correlacionadas a cada eixo norteador do estudo.

Cada eixo traz uma página inicial com a cor correspondente como descrito anteriormente, e a presença das cores, assim como na “Agenda para el Alfabetizador” do material argentino provoca estímulo e significação, já que elas não se traduzem apenas como um elemento estético.

Os tópicos que serão explorados através das atividades de conhecimento linguístico e textual estão postos em uma página inicial de cada bloco de estudos e se distribuem da seguinte maneira

Para o primeiro eixo **Identidade e Diversidade Cultural** tem-se: Quem somos; Dados pessoais; Família e comunidades; O povo brasileiro; Cultura e tradição.

O segundo **Cidadania e Qualidade de Vida**: O direito a ter direitos; Direitos Humanos; Saúde e cidadania; Preservação e Sustentabilidade; Esportes, Saúde e Lazer.

O terceiro eixo **O Mundo do Trabalho e Economia Solidária** tem os tópicos: Direitos Trabalhistas; Emprego e Sustentabilidade; Empreendedorismo e Geração de Renda; Trabalho Solidário e Cooperativismo; Turismo Sustentável; Esporte, Saúde e Lazer.

Depois dessa sequência de organização, as unidades de estudo são iniciadas (p. 08) e não trazem outro título além da página inicial que apresenta o eixo e os tópicos que serão desenvolvidos ao longo do livro. As atividades se iniciam com um texto, cujo tema se correlaciona com as palavras temáticas expostas na página inicial do eixo em estudo. Desse modo, encontramos no eixo “Identidade e Diversidade Cultural”, na primeira temática, “Quem Somos”, a ser explorada a partir do texto “Quem sou eu”, seguido de outro texto de letra de música “Nome das Coisas”, para depois iniciar os estudos de conhecimentos linguísticos mais específicos.

Para o trabalho, as atividades se iniciam sempre com exploração de um texto, de diversidade tipológica e de gênero, outro texto ainda poderá vir, mas sempre com temas relacionados à palavra transversal explorada, depois as atividades de conhecimento linguístico e outras que se apresentam como interdisciplinares,

perpassando por áreas de conhecimento como matemática, geografia, história, sociologia e várias manifestações culturais presentes na nossa sociedade.

Diante disso, sentimos necessidade de explorar um pouco essa forma de elaboração de muitas das questões, por ser um fator recorrente. Porém a importância que atribuímos a essa recorrência não foi pela quantidade de questões encontradas, mas, sim, pelo significado que pode advir dessa forma de estruturação, porque, tacitamente, ou não, as escolhas revelam as nossas opções.

Contudo, antes de continuar, precisamos dizer que faremos essa abordagem sem nenhuma intenção de mapear ou (des)construir qualquer movimento em prol ou contra a interdisciplinaridade. As observações feitas para esse momento são introduções conceituais, procurando dar um aporte teórico à análise pontual da interdisciplinaridade como um elemento constituinte das questões do LA que ora analisamos, e o quão representativa pode vir a ser essa dimensão das questões ao se relacionar a esta ou aquela opção teórico-metodológica.

Trazemos ainda uma distinção importante para contextualizar a presença da interdisciplinaridade e, para tanto, vemos como fundamental iniciar por compreender como o conceito de disciplina está para o desenvolvimento das ciências, do pensamento humano, já que ela faz parte da organização das diversas áreas de conhecimento que as ciências abrangem e o modo como todo esse conhecimento é explorado está diretamente relacionado ao trabalho pedagógico, incluindo o material didático, seja na elaboração ou uso dele.

É Morin quem nos esclarece que:

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade (MORIN 2002, p. 105).

Representa dizer com isso que a disciplina organiza, delimita a seleção de conhecimentos que serão dados ao conhecimento do aluno. Nela têm-se estratégias organizadas que contam com o apoio do conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para o ensino e de avaliação para a aprendizagem.

Com o decorrer do tempo, críticas têm sido feitas ao fato de as instituições trabalharem com uma excessiva compartimentação da cultura em matérias que apresentam como resultado um acúmulo de fragmentos sem conexão uns com os outros, que sobrevivem com base na repetição e na autoridade que é instituída a esse conhecimento. “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto” (MORIN, 2000, p. 45).

E desse modo vimos, através das transformações dos modos de produzir ciência, de perceber a realidade e também pelo desenvolvimento de novos aspectos políticos e de ensino, surgir a necessidade de romper modelos considerados como tradicionais, calcados na fixidez do formalismo positivista. Juntemos a isso, as considerações difundidas para a Educação no Século XXI, na qual os pilares da educação devem se constituir de ações permanentes que visem a uma formação integral do educando como pessoa e como cidadão.

Mudaram-se os parâmetros de construção do conhecimento e a funcionalidade deles no mundo contemporâneo, o que exige uma atualização continua nos saberes, além de novas exigências incorporadas para se edificar o projeto de educação da contemporaneidade.

Nesse cenário, insere-se a interdisciplinaridade, trazendo muito mais que uma proposta de reorganização curricular em áreas de conhecimento, a possibilidade de se efetivar a contextualização das identidades, da diversidade e da autonomia, redefinindo as relações entre o ensino e a realidade.

Na ocorrência da interdisciplinaridade não se eliminam as disciplinas, e sim, tornamo-las comunicativas entre si, como processos históricos e culturais que são e que as tornam passíveis de necessárias atualizações quando se referem às práticas do processo ensino-aprendizagem. Partindo dessa compreensão, é possível ver a interdisciplinaridade como mais que a simples integração de conteúdos.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente como os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação [...] (BRASIL, 1999, p. 88).

O que se busca com essa abordagem é a possibilidade de se (re)estabelecer, (re)agrupar, recuperar as ligações que há entre os objetos de ensino com o mundo

existencial ao qual eles pertencem. Nessa perspectiva, aponta o texto legal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que:

Interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha sobre as linguagens necessárias para a constituição do conhecimento, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados (PCN, 1999, p. 133).

A forma como as disciplinas são trabalhadas, com os saberes fragmentados, divididos, não condiz com a realidade global e interconectada com redes de relações por todas as partes. Isolar esse conhecimento é impedir a contextualização dos saberes. Morin ressalta que:

a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional (MORIN, 2000, p. 43).

É preciso romper com as fragmentações para que possamos mostrar as (co)relações existentes entre os saberes, a complexidade da vida e os problemas que nela (co)existem. Senão, a educação ficará insuficiente e ineficiente para a formação de cidadãos que a atualidade demanda.

A interdisciplinaridade compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas, gerando compreensão e entendimento dos fenômenos numa dimensão holística, e foi exatamente o que nos chamou atenção nessas questões.

Nesse sentido, as atividades do LA trazem várias questões interdisciplinares que se adequam bem à proposta apresentada pela autora de ser a alfabetização um processo de construção de sentidos na qual o domínio da leitura e da escrita está associado ao contexto cultural e aos aspectos políticos, sociais e econômicos de um povo, como registra o encarte do MA: “[...] o domínio da escrita e suas respectivas metodologias estão associados ao contexto cultural e aos aspectos políticos, sociais e econômico de um povo ” (MA, p. 21).

Vejamos três exemplos de questões interdisciplinares identificadas no LA:

Atividade 01:

1. APÓS A LEITURA PELO(A) ALFABETIZADOR(A), DISCUTA COM OS COLEGAS O SIGNIFICADO DA PALAVRA QUILOMBO.

QUILOMBO

2. USANDO ESSA PALAVRA, FORME UM ACRÓSTICO DANDO SIGNIFICADOS QUE SE RELACIONEM COM ELA:

Q

Resposta do alfabetizando(a).

U

I

L

O

M

B

O

QUILOMBOLAS

SÃO GRUPOS ÉTNICOS, PREDOMINANTEMENTE CONSTITUÍDOS PELA POPULAÇÃO NEGRA RURAL OU URBANA, QUE SE AUTODEFINEM A PARTIR DAS RELAÇÕES COM A TERRA, O PARENTESCO, O TERRITÓRIO, A ANCESTRALIDADE, AS TRADIÇÕES E PRÁTICAS CULTURAIS PRÓPRIAS.

Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia. Disponível em: <Site www.mda.gov.br> Acesso em: 15 jun. 2007.

Figura 02: p. 59 do LA

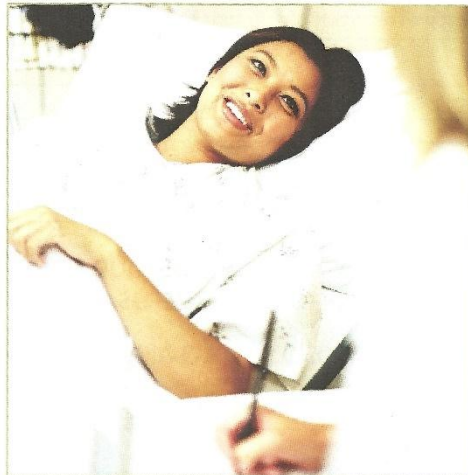
Essa atividade está no eixo “Identidade e Diversidade Cultural”, na seção “Leitura em Debate” e é solicitada depois da leitura (feita pelo alfabetizador) de três textos curtos, informativos sobre quilombo. Acróstico é um gênero de composição geralmente da poética (área de Língua Portuguesa), no qual uma palavra vertical se forma a partir de uma letra inicial ou final de um verso, gerando um nome. Neste caso, o nome vertical já foi dado – QUILOMBO. E, a partir das letras que o compõem, novas palavras ou frases devem surgir, com significados relacionados (área de História, elemento de formação e identidade nacional). Um exercício que envolve imaginação e criatividade, porém requer conhecimento prévio de conteúdo específico para melhor realização, ficam, portanto, os conhecimentos específicos da área de história como a possibilidade de realizar com mais amplitude essa atividade.

Atividade 2:

Esta atividade está inserida no eixo “Cidadania e Qualidade de Vida”, após a leitura de dois textos informativos de conhecimentos específicos da área de Ciências Biológicas: o 1º é “Exame Ginecológico e o Papa Nicolau”; o 2º, “O Tempo não Para”. O diálogo instituído para abordagem desta temática e a realização das atividades propostas envolvem as áreas de Língua Portuguesa (aqui meio e finalidade do ensino), Matemática (números e operações), Ciências Biológicas (saúde-envelhecimento como aspecto fisiológico; atividades físicas – como prática promotora de saúde), História (temporalidade cronológica e de memória) e Filosofia (equilíbrio e gestão do tempo).



EXAME GINECOLÓGICO E O PAPANICOLAU



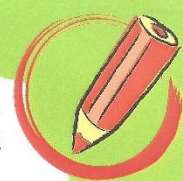
O EXAME GINECOLÓGICO E O PAPANICOLAU SÃO IMPORTANTES PARA A SAÚDE DA MULHER. É NORMAL QUE EXISTAM MEDOS E ANSIEDADES PARA A SUA REALIZAÇÃO. ESSES EXAMES, PORÉM, SÃO PROCEDIMENTOS SIMPLES E INDOLORES, PODENDO APENAS CAUSAR UM PEQUENO INCÔMODO.

TODAS AS MULHERES, COM OU SEM ATIVIDADE SEXUAL, DEVEM FAZÊ-LOS ANUALMENTE.

O PAPANICOLAU CONSISTE NA COLETA E ANÁLISE DO MATERIAL DO COLO DO ÚTERO (MUCOSA). ELE PREVINE O CÂNCER DE ÚTERO, ENTRE OUTRAS INFECÇÕES E DOENÇAS.

RAMOS, Sérgio dos Passos. Exame ginecológico. 04 jan 2007. Disponível em: < <http://www.gineco.com.br/exame.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2007. Adaptado.

Figura 4: p.152 do LA



1. DEPOIS DE LER E DEBATER O TEXTO COM SEUS COLEGAS E ALFABETIZADOR(A), ESCREVA QUATRO PALAVRAS QUE VOCÊ CONHECEU COM ESSA LEITURA:

Resposta do(a) alfabetizando(a).

Resposta do(a) alfabetizando(a).

Resposta do(a) alfabetizando(a).

Resposta do(a) alfabetizando(a).

2. PROCURE PALAVRAS DO TEXTO LIDO E CIRCULE-AS NO CAÇA-PALAVRAS. DEPOIS ORGANIZE TODAS DE ACORDO COM O NÚMERO DE LETRAS.

A S D C P W Ú T E R O E
G I N E C O L Ó G I C O
D S E X U A L M O T É A
X P A P A N I C O L A U
M U L H E R D S A Ú D E

NÚMERO DE LETRAS	PALAVRAS DO TEXTO
5	útero, saúde
6	sexual, mulher
11	papanicolau
12	ginecológico

Figura 5: p. 153 do LA



O TEMPO NÃO PÁRA

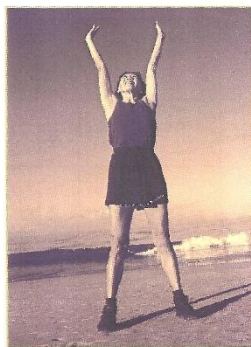
O TEMPO NÃO PÁRA E O NOSSO CORPO É REFLEXO DISSO. NA VELHICE, OS MÚSCULOS ENFRAQUECEM E AS REAÇÕES FICAM MAIS LENTAS.

MAS, APESAR DESSE PROCESSO SER NATURAL E INEVITÁVEL DO ORGANISMO, NÓS PODEMOS GARANTIR UMA VELHICE MAIS TRANQUÍLA E SAUDÁVEL ADOTANDO ALGUMAS MEDIDAS SIMPLES, COMO POR EXEMPLO: **PRATICAR ALGUM TIPO DE ATIVIDADE FÍSICA.**

PORTANTO, NÃO ENDUREÇA, COMECE JÁ A SE ALONGAR.

DICAS IMPORTANTES

1. NUNCA É TARDE PARA COMEÇAR A FAZER ALONGAMENTOS. NÃO ESPERE AS DORES CHEGAREM E; SE JÁ CHEGARAM, INICIE-OS DESDE JÁ;
2. NÃO IMPORTA A IDADE, TODAS AS PESSOAS DEVEM SE EXERCITAR;
3. FAÇA, SEMPRE QUE PUDER, EXERCÍCIOS DE ALONGAMENTO ANTES DE SE LEVANTAR, DE SE DEITAR E ENQUANTO ASSISTE À TV;
4. PROCURE RELAXAR ENQUANTO SE ALONGA;
5. NÃO ULTRAPASSE SEU LIMITE A PONTO DE SENTIR DOR DURANTE OS EXERCÍCIOS;
6. O CONFORTO CHEGA COM O TEMPO, O PROCESSO É A LONGO PRAZO.



Liquid library

Figura 6: p. 154 do LA



1. APÓS LER O TEXTO COM A AJUDA DO(A) ALFABETIZADOR(A), EXPLIQUE COM SUAS PALAVRAS O SIGNIFICADO DA PALAVRA **REFLEXO** NA FRASE:

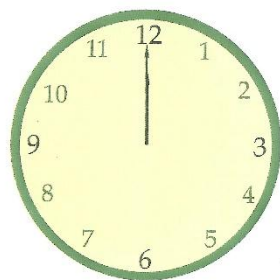
“O TEMPO NÃO PÁRA E O NOSSO CORPO É REFLEXO DISSO.”

QUAIS SÃO AS SITUAÇÕES EM QUE AS PESSOAS SENTEM O TEMPO PASSAR?

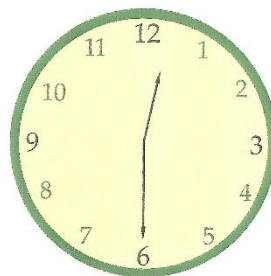
Alfabetizador(a): Deixe que os alfabetizandos expressem livremente seu entendimento sobre a palavra “reflexo” na frase. Conduza a uma discussão, pois isso possibilitará a todos dar opiniões e ouvir a dos colegas. Anote essas opiniões no quadro-de-giz. Em seguida, é importante que encontrem a palavra no dicionário e façam comparações com o que foi dito por cada um deles.

Alfabetizador(a): Exercite alongamentos com seus alfabetizandos antes da aula começar. Esse é um hábito saudável!

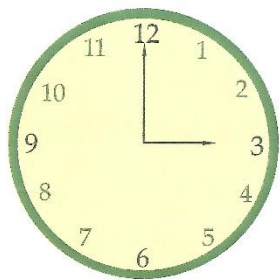
2. A MEDIDA DO TEMPO DURANTE UM DIA É REGISTRADA, NORMALMENTE, EM UM RELÓGIO. QUE HORAS ESTÃO MARCANDO OS RELÓGIOS?



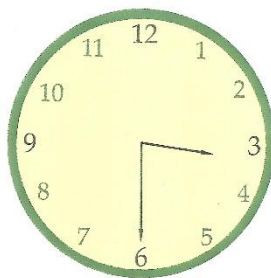
12 horas



12 h 30 min.



3 horas

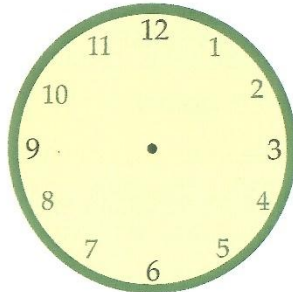


3 h 30 min.

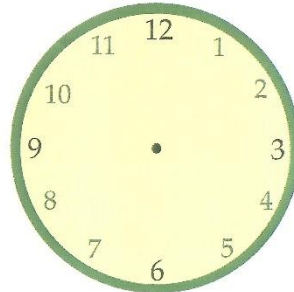
Figura 18: p. 155 do LA



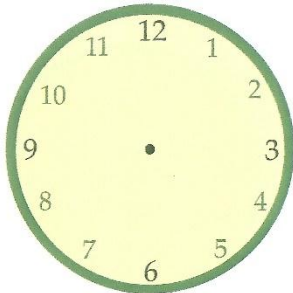
3. MARQUE NOS RELÓGIOS A HORA EM QUE:



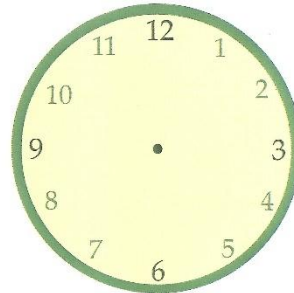
VOCÊ VAI DORMIR



VOCÊ ACORDA



VOCÊ COMEÇA A TRABALHAR



VOCÊ ENCERRA O EXPEDIENTE DE TRABALHO

4. AGORA RESPONDA:

QUANTAS HORAS VOCÊ DORME, NORMALMENTE, POR DIA?

Resposta do(a) alfabetizando(a).

QUANTAS HORAS VOCÊ TRABALHA POR DIA?

Resposta do(a) alfabetizando(a).

Figura 8: p. 156 do LA

Atividade 03:

Esta atividade está no conjunto da temática “Povo Brasileiro”, e depois da sequência de textos lidos pelo alfabetizador e comentados pelo grupo, a construção do conhecimento proposto abrange mais de uma área de conhecimento, ou seja, os conhecimentos linguísticos, geográficos, históricos, matemáticos e sociológicos se integram na composição dessas questões que também se estruturam utilizando a linguagem não-verbal (cores, gráficos, mapa e legenda). Vejamos:



ÍNDIOS NO BRASIL

Aprendemos na escola que o Brasil é uma nação única e homogênea, unida por uma mesma língua e um mesmo patrimônio histórico e cultural, ainda que formada a partir de diferentes matizes:



Nada mais **falso!** O Brasil é e sempre foi, desde a sua formação, uma nação plural, ou melhor, um país onde convivem vários povos. Atualmente existem, aproximadamente, 215 povos indígenas, que falam perto de 180 línguas diversas, com visões de mundo e referências históricas próprias e com uma população de aproximadamente 400 mil indivíduos. Muito pouco, se pensarmos que esse número pode ter estado próximo dos 5 milhões quando os primeiros portugueses aqui chegaram.

Diferenças culturais

"Aprende-se nas escolas que casa de índio é oca, que aldeia é taba, que os índios falam uma só língua: o tupi-guarani, que veneram um deus chamado Tupã e comem gente...

Nada disso, veja, por exemplo, como se diz e como são as casas em três diferentes culturas indígenas:



A diversidade entre os povos indígenas se dá em todos os níveis: nas crenças, na mitologia, na organização política e familiar, na ordenação do espaço, na língua etc.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE APOIO AO ÍNDIO NA BAHIA. Recontando a história do índio no Brasil. 2 ed. Salvador, nov. 1992. Adaptado.

Figura10: p.31 do LA



1. APÓS LEITURA DO TEXTO PELO(A) ALFABETIZADOR(A), CONVERSE COM OS COLEGAS. RETIRE DO TEXTO AS PALAVRAS QUE VOCÊ NÃO CONHECE E ESCREVA ABAIXO. AGORA PESQUISE SEU SIGNIFICADO JUNTO COM A TURMA.

2. RESPONDA:

NO BRASIL...

VIVEM ²¹⁵ _____ POVOS INDÍGENAS.

FALAM ¹⁸⁰ _____ LÍNGUAS DIVERSAS.

COM POPULAÇÃO DE ⁴⁰⁰ _____ MIL ÍNDIOS.

3. DIFERENÇAS CULTURAIS: OBSERVE COMO SÃO AS MORADIAS E ESCREVA A PALAVRA **CASA** DE ACORDO COM AS CULTURAS INDÍGENAS ABAIXO:







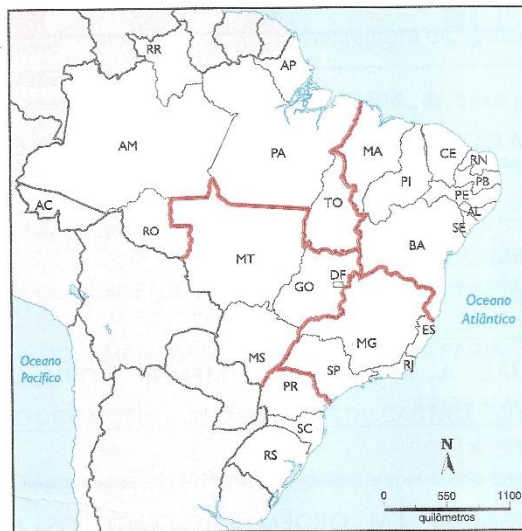
Figura 11:p. 32 do LA



4. OBSERVE O MAPA DO BRASIL E FAÇA SUA LEGENDA CONFORME AS ORIENTAÇÕES ABAIXO:

ORIENTAÇÕES

- A) IDENTIFIQUE A LOCALIZAÇÃO DOS ESTADOS E DAS REGIÕES DO BRASIL;
- B) VEJA NO GRÁFICO A SEGUIR ONDE VIVE A POPULAÇÃO INDÍGENA;
- C) RELACIONE OS DADOS DESTES GRÁFICO NO MAPA, POR REGIÃO;
- D) PINTE O MAPA COLORINDO CADA REGIÃO, CONFORME OS DADOS APRESENTADOS;



BRASIL e parte da América do Sul. Atlas escolar do IBGE, 2004. 1 mapa. Escala: 1 : 55.000.000. Adaptado.

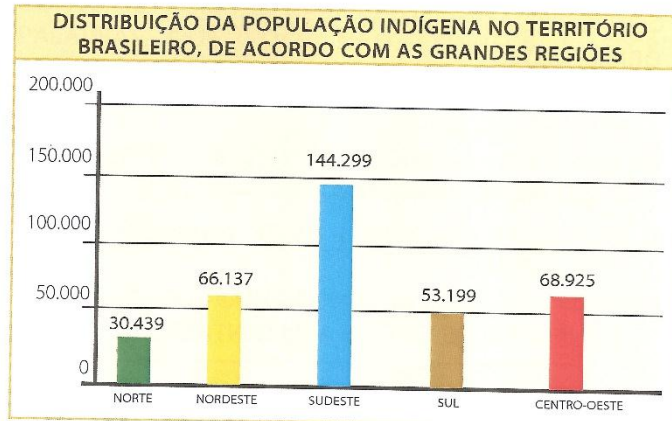
5. FAÇA UMA LEGENDA PARA O MAPA USANDO OS DADOS REGIONAIS QUE APARECEM NO GRÁFICO A SEGUIR.

<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____		

Figura 12:p. 33 do LA



6. ANALISANDO O GRÁFICO RESPONDA:



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Anuário Estatístico, 1999.

A) EM QUE REGIÃO A POPULAÇÃO INDÍGENA É MAIOR?

Sudeste

B) E EM QUE REGIÃO É MENOR?

Norte

C) QUAL A MAIOR E A MENOR POPULAÇÃO EM NÚMEROS?

Menor: 30.439

Maior: 144.299

D) ORGANIZE EM ORDEM CRESCENTE OS NÚMEROS DA POPULAÇÃO INDÍGENA APRESENTADOS NO GRÁFICO:

30.439

53.199

66.137

68.925

144.299

Figura 13: p. 34 do LA

Outro fator que identificamos foi de a proposta se estruturar sob um eixo integrador, sendo esse um requisito importante para ocorrência desse movimento interdisciplinar, a fim de possibilitar que o alfabetizando aprenda a olhar o mesmo objeto com perspectivas diferentes. E nessa proposta, além dos temas geradores, encontramos o desdobramento do campo conceitual deles nas palavras transversais que, ao serem exploradas, delineiam um lastro teórico para o alfabetizador e alimentam os valores subjacentes às problemáticas em discussão no decorrer das atividades. As palavras transversais aos temas estão elencadas em cada página que inicia um eixo temático de estudos, podendo ser vistas nas imagens abaixo:

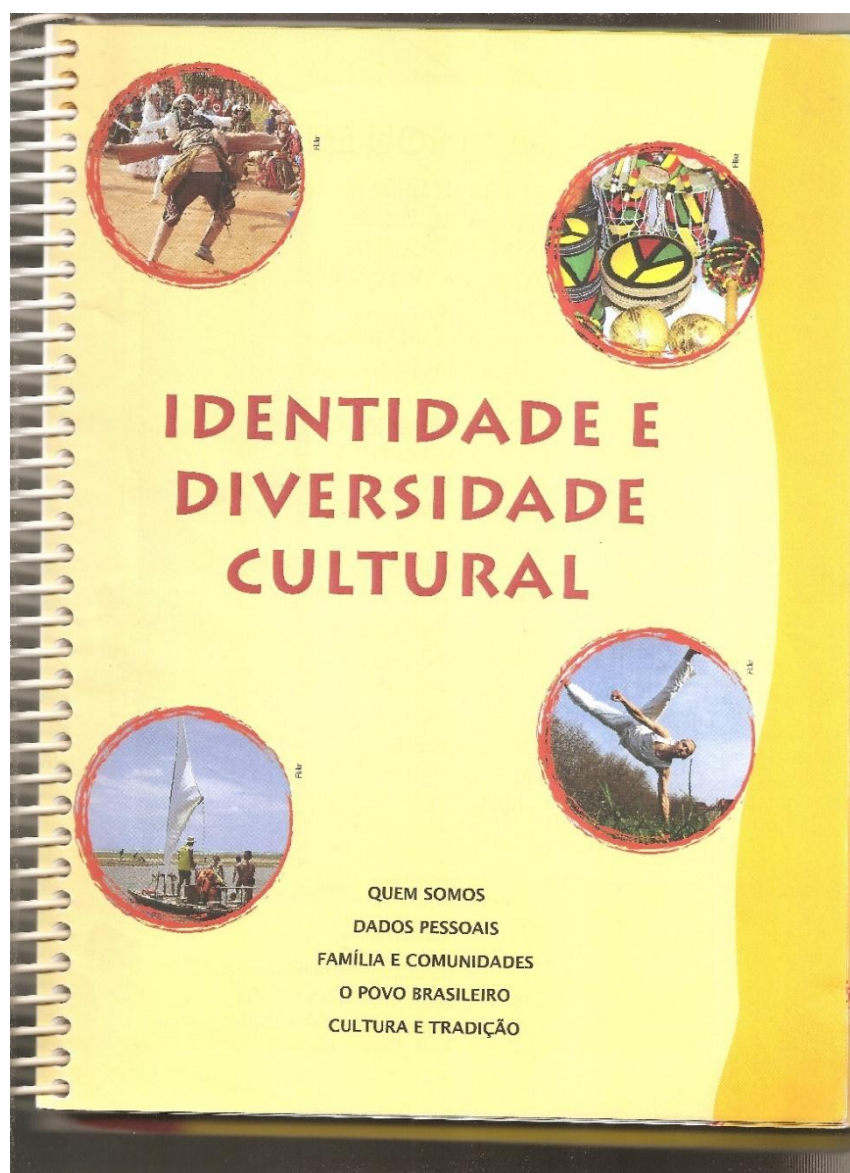


Figura 14: Eixo 01 do LA

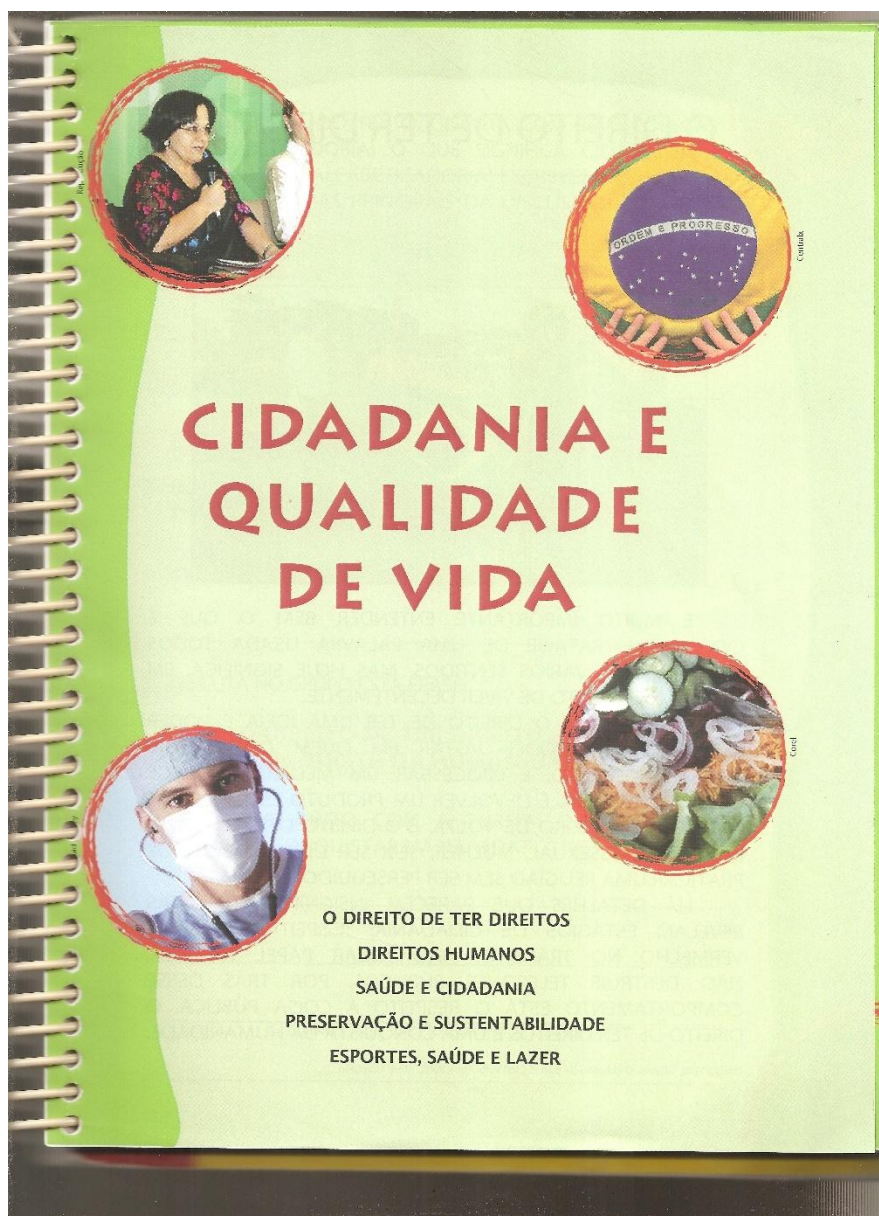


Figura 15: Eixo 02 do LA

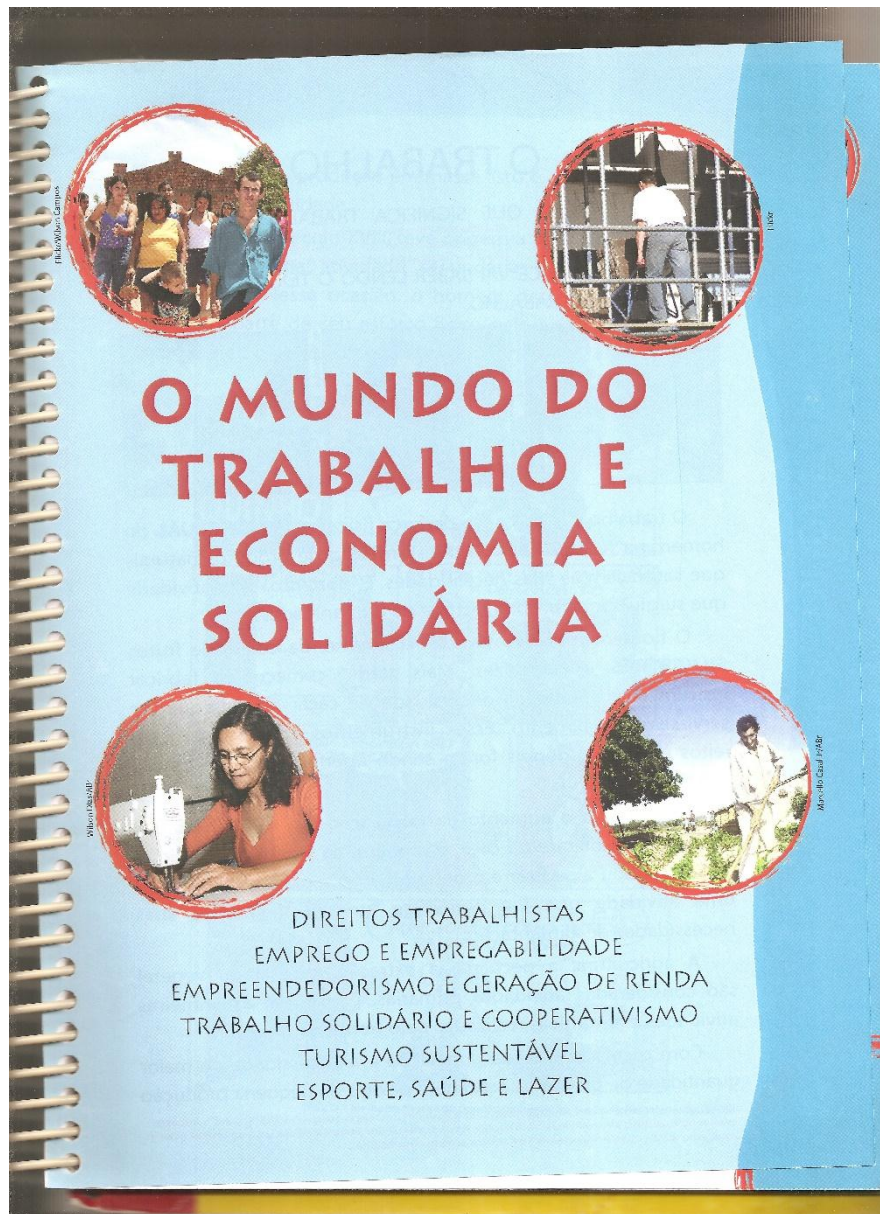


Figura 16: Eixos 03 do LA

A presença da interdisciplinaridade revela a intenção de se realizar uma ação pedagógica participativa e decisiva na formação de um sujeito social, pois ela é a própria representação da (re)ligação e da junção do que antes fora fragmentado em nome do saber. Nesse material didático, a ancoragem se dá em um campo conceitual que explora cidadania, saúde, poder público, direitos e deveres, sustentabilidade, lazer, cultura, identidade, gênero, discriminação e etnia.

É importante destacar que se essa presença aponta para uma direção adequada na busca de uma nova construção, ela sozinha não é suficiente. É preciso que no trabalho pedagógico as concepções de realidade, de conhecimento e os pressupostos que estão nessas categorias de análise sejam explicitados reflexivamente. Visto que:

O convívio democrático e plural necessário em qualquer espaço humano, sobremaneira desejável nas instituições de pesquisa e educacionais, não implica na junção artificial, burocrática e falsa de pesquisadores ou docentes que objetivamente se situam em concepções teóricas e, forçosamente ideológica e politicamente diversas. A diluição forçada do conflito e da diversidade não ajuda ao avanço do conhecimento e nem à prática democrática (FRIGOTTO, 2008, p. 58).

E ainda de acordo com Frigotto, esse seria um “limite crucial” no cotidiano do trabalho pedagógico interdisciplinar porque se situa na fronteira de uma “dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido” (*ibidem*, p. 59).

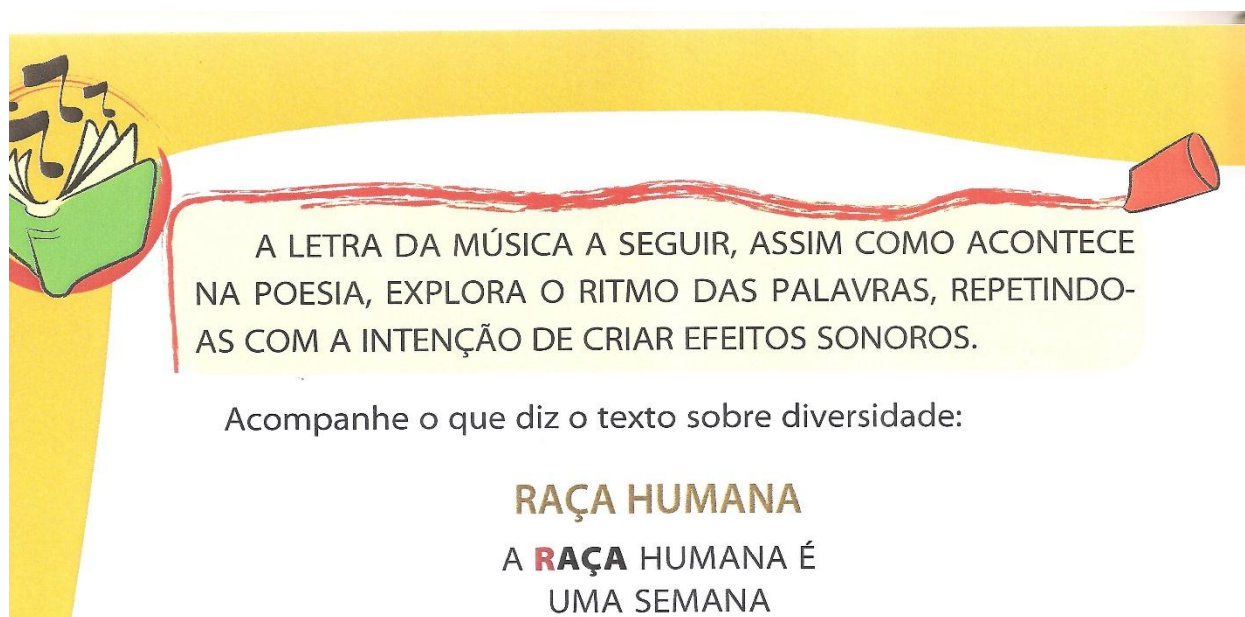
Consideramos que para a EPJA, a interdisciplinaridade constitui-se uma estratégia fundamental para se concretizar o objetivo de tornar a aprendizagem a experimentação da vivência de uma realidade global, na qual estão inseridas as experiências cotidianas, tanto do aluno como do professor. Citando Warde, Frigotto (2008) coloca que, para possibilitar esse processo de organização didática e de articulação do conhecimento, “o educador tem que aprender a fazer a articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da aprendizagem” (Frigotto, 2008, p. 59).

Abre-se com isso, um questionamento sobre os cursos de licenciaturas e a formação dos futuros educadores, inclusive alfabetizadores. Como esses futuros professores estão aprendendo a ensinar?

Outra característica de composição das questões do LA é o fato de o enunciado delas se estruturar discursivamente, ou seja, trazendo informações que

ampliam/complementam as possibilidades de compreensão sobre o que se pretende que o alfabetizando realize ou ainda sobre a composição do gênero em foco, além de situações problema que permitem estabelecer relações entre os conceitos, fatos e processos que estão sendo estudados. E essas mesmas questões apresentam entre si uma relação de intertextualidade. A intertextualidade é um recurso importante para esse processo de aprendizagem, porque ao identificar os diálogos existentes entre os textos, as possibilidades de (re)criação com as diferentes linguagens ampliarão o repertório linguístico do alfabetizando tanto na forma quanto no conteúdo abordado. A discursividade é uma estratégia que favorece o encadeamento das ideias, uma forma de sequenciação que evita fragmentar as informações. Nas reproduções abaixo, podemos ver um exemplo de cada uma dessas características.

Exemplo 01:



A LETRA DA MÚSICA A SEGUIR, ASSIM COMO ACONTECE NA POESIA, EXPLORA O RITMO DAS PALAVRAS, REPETINDO-AS COM A INTENÇÃO DE CRIAR EFEITOS SONOROS.

Acompanhe o que diz o texto sobre diversidade:

RAÇA HUMANA
A **RAÇA** HUMANA É
UMA SEMANA

Figura 17: p. 24 do LA

Exemplo 02:

1. DEBATE:

CONVERSE COM O(A) ALFABETIZADOR(A) E COM SEUS COLEGAS SOBRE O TEXTO LIDO, RELACIONANDO-O À SITUAÇÃO POLÍTICA DO PAÍS. DEPOIS ESCREVA UM COMENTÁRIO A RESPEITO DO DIREITO QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS IMPORTANTE.

Resposta do(a) alfabetizando(a).


2. MUITAS PESSOAS NÃO FREQUENTARAM A ESCOLA POR FALTA DE OPORTUNIDADES. DISCUTA ESSA SITUAÇÃO COM SEUS COLEGAS E, EM SEGUIDA, PRODUZA UM TEXTO CONTANDO SOBRE SUA OPORTUNIDADE DE ESTUDAR. PENSE NO TÍTULO.

Resposta do(a) alfabetizando(a).

119

Figura 19 p. 119 do LA

Exemplo 03



5. OBSERVE AS PALAVRAS:

AVÔ
BISAVÔ
TATARAVÔ

O QUE ELAS SIGNIFICAM? FAÇA UM CÍRCULO NA PARTE IGUAL DAS PALAVRAS.

Significam uma relação de parentesco.

6. LEIA COM ATENÇÃO OS NOMES QUE SEGUEM, CIRCULE OS NOMES QUE TERMINAM IGUAIS A:

PAI **MAESTRO** **VIOLA**

ANTONIO • AMAURI • ARI • NELSON
RITA • ÂNGELA • JULIANA • CAETANO
ROBERTO • GAL • CLARA • DORIVAL
JOÃO • ERASMO • JURANDI • NOELI
VINÍCIOS • BETHÂNIA

AGORA COPIE ESSES NOMES. OBSERVE O QUADRO E ESCREVA AS PALAVRAS NA COLUNA CORRESPONDENTE:

PAI	MAESTRO	VIOLA
ARI	ANTONIO	RITA
AMAURI	CAETANO	ÂNGELA
JURANDI	ROBERTO	JULIANA
NOELI	JOÃO	CLARA
brasileiro	ERASMO	BETHÂNIA

140

Figura 20 p. 140 do LA

5.1.2 – Descrição do Manual do Alfabetizador

O Manual do Alfabetizador é o mesmo livro do alfabetizando, acrescido com o encarte que contém os fundamentos da proposta pedagógica que orientam o trabalho com a alfabetização. Ambos têm a mesma apresentação gráfica, cor e formato, somente o número de páginas total é maior por conter encadernado o Manual do Alfabetizador (MA), este sim é em preto e branco.

Podemos, por assim dizer, que são dois livros em um, porque nele encontramos duas fichas catalográficas (ISBN diferentes, mas mesma autoria); a primeira logo no verso da página inicial, depois uma apresentação para o alfabetizador e, no verso dessa página, o Sumário. Quando termina o Manual, temos na íntegra o LA, diferenciando apenas pelo fato de as questões virem respondidas.

Após a carta de apresentação e o sumário, a imagem de como se inicia o encarte do MA, intitulado como “Proposta de Trabalho”.

O MA não traz a carta de boas-vindas que tem no verso da capa do livro do aluno e nem o Hino Nacional na contracapa. São duas ausências significativas se pensarmos nelas como elementos motivadores, no caso da carta de boas-vindas, e de clamor nacionalista, no caso do Hino Nacional.

O texto de apresentação é dirigido ao alfabetizador e se desenvolve com a explanação dos princípios fundantes do trabalho ao qual se propõe o livro, sendo que, no decorrer das páginas seguintes do encarte, tem-se a presença dos textos teóricos para estudos que trazem a confirmação do propósito que é anunciado no texto de apresentação.

Abaixo reproduzimos um fragmento com finalidade de compreender melhor essa circunstância descrita:

Eis que, o texto de apresentação esclarece o princípio sociocultural como a base da concepção de alfabetização, vista não apenas como um direito, mas também como um dever e uma responsabilidade social ao expressar: “a concepção de alfabetização apresentada neste livro tem como princípio norteador a realidade sociocultural que permeia o universo do jovem e adulto excluído [...]”.

Mais adiante, nos textos teóricos disponibilizados para estudos, encontramos que: “[...] alfabetização implica ação crítica e transformadora [...] tal ação se

fundamenta na visão social e histórica que considera a educação do ser humano um processo decorrente do diálogo no encontro com outros homens [...]” (MA, p. 22).

Disponibilizar textos de fundamentação teórica sobre os princípios conceituais da proposta de trabalho contribui para uma atualização dos conhecimentos do alfabetizador, como ainda pode vir a ser um incentivo de leitura para aqueles que não tenham tido oportunidade de se tornar leitor em algumas das fases de escolaridade.

Além do mais, à medida que o alfabetizador vincular esses conhecimentos teóricos específicos com finalidades sociais, culturais e políticas mais amplas, as contribuições para o desenvolvimento das capacidades do alfabetizando, certamente serão bem mais produtivas.

Com essa perspectiva, a estrutura didático-pedagógica foi articulada em torno de temas geradores, a fim de possibilitar o movimento tríade de ação-reflexão-ação. E esse encaminhamento metodológico é reiterado para o alfabetizador nos textos para estudos que se encontram no decorrer do encarte. Vejamos um trecho que traduz a posição adotada:

A ação alfabetizadora revela-se, de um modo geral, a partir do ser educador que cuida, sugere, observa, discute, formula, avalia, pensa e planeja o ato educativo e replanejar com foco no aprendizado do(a) alfabetizando(a), num movimento de ação-reflexão-ação (MA, p. 29).

A fim de dar suporte ao que é apresentado sobre esse aspecto do trabalho, o texto do MA cita como fundamentação as palavras de Eustáquio Romão, como possibilidade de vir a se instituir nessa base de ensino proposto a construção da *praxis*. A saber:

Assim, partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e também ensinar), a relação alfabetizador(a)/alfabetizando(a) torna-se um processo constante de mão dupla: os caminhos do ensino descortinam horizontes para a aprendizagem e esta revela instrumentos e mecanismos para o aperfeiçoamento do primeiro (MA, p. 23).

Outra característica ressaltada é a didática do trabalho ter o texto como unidade básica do processo de ensino aprendizagem, ou seja, “uma abordagem em que a compreensão dos textos, [...] sinalizam para a contextualização dos temas geradores,

num diálogo permanente com os diferentes saberes.” Na p. 25, no desenvolvimento do tópico de estudos “Linguagem e Cidadania, Texto e Contexto”, temos que:

O encaminhamento metodológico da alfabetização considera, portanto, o texto como unidade de sentido da língua. Através do trabalho com o texto é possível garantir a reflexão sobre a relação entre o código escrito e o significado (ideias elaboradas pelo autor) (MA, p. 25).

O MA traz como referência teórica principal da proposta a perspectiva sociointeracionista, tendo sempre o texto como unidade de referência. Há uma sequência no modo como as etapas de trabalho estão dispostas, começando com a discussão coletiva do texto para depois iniciar as atividades tanto de exploração das unidades de sentidos, como as de conhecimento linguístico, seguidas pela produção de um texto (coletivo ou individual).

Por fim, o final do texto de apresentação coloca a importância de esse manual vir a fortalecer o planejamento e a avaliação dessa aprendizagem por meio das orientações que ele contém. Esse momento é exposto no encarte de estudos como Tematização da Prática: planejamento, avaliação e registro e através de um fragmento, vemos que o que se tem como base para essa ação de planejar é:

De modo mais simples, poderíamos afirmar que a intencionalidade orienta o ato pedagógico, sugerindo, portanto, que cada aula possa refletir as seguintes questões:
Para quem estou ensinando?
O que vou ensinar?
Por que vou ensinar?
Como vou ensinar?
O que meu(minha) alfabetizando(a) precisa saber?
Por que planejei minha aula dessa forma?
Como saber o que meu(minha) alfabetizando(a) aprendeu? (MA, p. 29).

Iniciando com o título “Proposta de Trabalho”, o MA traz nas suas 51 páginas além dos fundamentos epistemológicos, uma seleção de 06 planejamentos de Oficinas Pedagógicas como sugestão de trabalho e todas elas com textos de tipologia e gêneros variados e com temáticas relacionadas aos temas geradores.

Para o trabalho com texto, o livro se apoia no conceito de que:

Entende-se por texto todo enunciado portador de discurso, logo, estruturado de forma a veicular um sentido. Há textos de diferentes naturezas: visuais (composto de imagens), gestuais (gestos e expressões corporais), sonoros,

verbais (constituídos de palavras), viso-verbais (imagens e palavras) (MA, p. 25).

O trabalho com texto pode ser compreendido, portanto, baseando-se nas concepções de Marcuschi (2008) para tipologia e gênero textual e nela a presença do discurso, a mesma que atribuímos fundamentar a presença dos textos na “Agenda para el Alfabetizador”.

Na concepção de Marcuschi (2008), ele define tipologia textual como uma espécie de sequência teoricamente definidas pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Enquanto que gêneros são os textos materializados encontrados no dia-a-dia e que apresentam características sócio comunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

E entre os textos e os gêneros está o discurso numa relação continua e de aspectos complementares da atividade enunciativa, pois que: na articulação entre o plano discursivo e textual, o discurso é o objeto de dizer (a enunciação), e o texto objeto de figura (a configuração), é o que também postula Marcuschi (MARCUSCHI, 2008, p. 81).

A presença das Oficinas Pedagógicas revela-se como importante recurso na aprendizagem porque ela é marcadamente um movimento de natureza dialética, no qual predomina a interação e a troca de saberes, através de atividades mais dinâmicas e coletivas, favorecendo exposição de saberes e apreensão de novos conhecimentos oriundos das relações com os pares e educador.

Como nos apresenta Candau (s/d) no verbete do Glossário do Centro de Referência de Educação Integral⁶²:

A oficina se constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas.

⁶² Candau, Vera. OFICINAS. Glossário. Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/>. Acesso: 30 outubro 2017.

Na realização de uma oficina podem ser utilizadas músicas, poemas, telas, desenhos, fotografias, dramatizações, várias ferramentas que falem da vida cotidiana e, por isso, irão facilitar que na troca desses saberes conhecimentos sejam articulados com os conteúdos, dando com isso embasamento teórico metodológico à ação pedagógica. É, portanto, uma extensão teoria prática fundamentando o processo pedagógico, em um momento em que se aprende fazendo junto com os outros.

No final do encarte estão as referências bibliográficas e digitais utilizadas quando da elaboração desses textos disponibilizados para fundamentar os estudos do alfabetizador.

Seguindo a descrição de como o encarte do MA se organiza, mostramos como foi articulada a proposta para trabalhar com a leitura dos textos, quando o procedimento adotado foi fazer uma sub-divisão para a dinâmica de leitura e cada uma dessa sub-divisão recebeu uma denominação, como pode ser vista logo abaixo:

- Leitura Interativa – os textos do livro como viés para explorar oralidade, leitura e escrita, favorecendo o domínio das unidades linguísticas menores (letras, sílabas, palavras e frases), além de (re)conhecimento das diferentes tipologias textuais.
- Leitura em Debate – sugestão de leitura do alfabetizador para o alfabetizando, momento para diálogo e interação com as ideias postas pelos textos.
- Leitura em Movimento – são os textos que estão no final de cada bloco temático e correspondem ao que o MA denomina de Leitura Itinerante, que busca efetivar a função social da leitura (MA, p. 6).

Podemos dizer que essa forma de organização dos textos para leitura em sub-divisões está relacionada aos vários propósitos de leitura, porque leitura, sendo vista como uma prática social, é sempre um meio para se chegar a um propósito e “haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos, e todos devem ser considerados nas situações de ensino”, é o que diz Solé (SOLÉ, 1998, p. 93). Dessa maneira, diferentes objetivos requerem diferentes textos, como também diferentes modos de se realizarem as leituras.

O trabalho com a área de matemática também está presente nas orientações do MA, mas essa não faz parte da nossa investigação. E além disso, o MA sugere que o alfabetizador realize outras atividades além das que acompanham os textos do LA, enfatizando que o papel dele deve ser de “provocador da aprendizagem”, aquele que “propõe, media e facilita”, superando os limites que a obra venha apresentar.

Investido desse papel que lhe é atribuído, podemos então esperar que o alfabetizador seja um organizador das situações de ensino que irão gerar aprendizagem, o que nas palavras de Freire, significa dizer que: “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 1997, p. 25).

Para melhor embasar os temas geradores, o MA apresenta uma série de treze palavras transversais aos temas, buscando com isso delinear o lastro teórico onde o alfabetizador poderá ampliar seu entendimento. Todas essas palavras formam o chamado Campo Conceitual e são exploradas em conceitos, fundamentos e funcionalidade pelo MA.

Os temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si possibilidades de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1989, p. 110).

O MA apresenta um arcabouço teórico metodológico bastante enriquecedor para o trabalho com a alfabetização, apresentando uma abordagem atualizada em relação ao campo de conhecimento, o que pode vir a reforçar alguma lacuna da formação acadêmica inicial, favorecer ao alfabetizador que não tenha formação na área, e ainda àqueles que atuam com a função de alfabetizar, mas têm apenas formação de ensino médio. Porém a condição dada para se apropriar desses conhecimentos teóricos não garante que eles serão mobilizados de maneira adequada nas situações de ensino. Dizemos isso, porque consideramos que se o saber do professor exige conhecimento teórico, exige também que ele saiba o que fazer e como fazer nas situações de ensino.

O que nos permite tal afirmação é o fato de haver notório avanço no conhecimento teórico das áreas tanto de ensino como da aprendizagem, do ensino de língua (leitura e escrita estão incluídas), para alfabetização, no entanto, muitas

práticas têm se revelado as mesmas desde há muito tempo, como nos revelam Albuquerque, Morais e Ferreira (ALBUQUERQUE, MORAIS & FERREIRA, 2008, p. 01).

Ao alfabetizador cabe na organização do seu trabalho saber selecionar, priorizar, articular e porque não, desenvolver estratégias de (re)construção do conhecimento já adquirido para atender aos propósitos das várias situações de ensino às quais ele terá oportunidade de atuar como docente. Dai que, em um programa de ação pontual como são os de alfabetização de pessoas jovens e adultas não basta que se ofereça um material didático, que possa ser avaliado como de qualidade, é preciso preparar o alfabetizador para como ensinar na realidade do grupo que ele vai trabalhar.

Atuar na didática do saber fazer desse alfabetizador, transposição didática defendida por Chevallard (2013), seria exatamente a necessidade de saber qual o tipo de adaptação do conhecimento deve ser feita quando se trata de ensinar o que se sabe de conhecimento teórico e do senso comum, que envolve a todos que participam da relação ensino aprendizagem.

E nesse percurso do que se sabe com o que se vai ensinar e como ensinar deve haver problematização, negando a naturalização da simples transmissão. Contando para essa desestabilização, o domínio do professor quanto à abordagem epistemológica do saber sábio que ele utilizará nas abordagens do saber a ser ensinado isto, como diz Chevallard: “Porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico, porque hay dos regímenes del saber, inter-relacionados pero no superponibles”. (CHEVALLARD, 2013, p. 25)

Ainda no MA, das páginas 16 a 37 estão os textos de referencial teórico para leitura e estudo do alfabetizador, os quais, em parte já trouxemos aqui para respaldar algumas afirmações. Logo em seguida, finalizando o encarte que estrutura o MA, estão os planos completos para as Oficinas de Textos que se caracterizam como mais um recurso disponibilizado para o trabalho do alfabetizador, e após as referências bibliográficas, apresenta-se a página inicial do LA quando as atividades são iniciadas.

A partir desse momento, tem-se o LA que, no volume para o alfabetizador se diferencia por ter as questões respondidas. Fato que deve ser visto com certo cuidado, a fim de que não provoque uma situação restritiva de considerar a resposta correta

como produto final, impedindo reconhecer a construção da leitura e escrita como um processo que ocorre em fases, sendo, portanto, o erro um momento de referência da evolução dessa aprendizagem.

Até aqui exploramos aspectos descritivos da forma estrutural do LA e do MA que, correspondem à proposta da alfabetização inicial, sendo que em alguns momentos foi possível relacionar características que se encontram nessa forma de organização com a base teórico metodológica sob a qual se edifica essa proposta. A partir de agora, apresentamos os resultados da nossa análise em relação às especificidades dos indicadores constantes na Ficha de Avaliação, que são:

5.1.3 – Aprendizagem do Sistema Alfabético

No LA, as atividades são inicialmente organizadas pela escrita do nome. Para acontecer antes de iniciar as atividades do LA, o MA, na p. 33, apresenta duas sugestões de atividades lúdicas que podem ser realizadas pelo alfabetizador no primeiro encontro, cujos objetivos são identificar as letras do alfabeto e formação do nome próprio, relacionada à primeira atividade que explora a escrita de nome. Nessa etapa, são utilizados o alfabeto móvel e as cartelas do bingo que estão no encarte do livro.

Após leitura e discussão do texto, iniciam-se as proposições do livro que vão além da escrita do nome próprio (p. 08), trazendo à tona história do nome (p. 09), nome de colegas e ainda nome das coisas (p. 15, p. 20, p. 11). Depois, mais um texto para ser lido com a temática de identidade oportuniza explorar sobrenome, indo até os ascendentes.

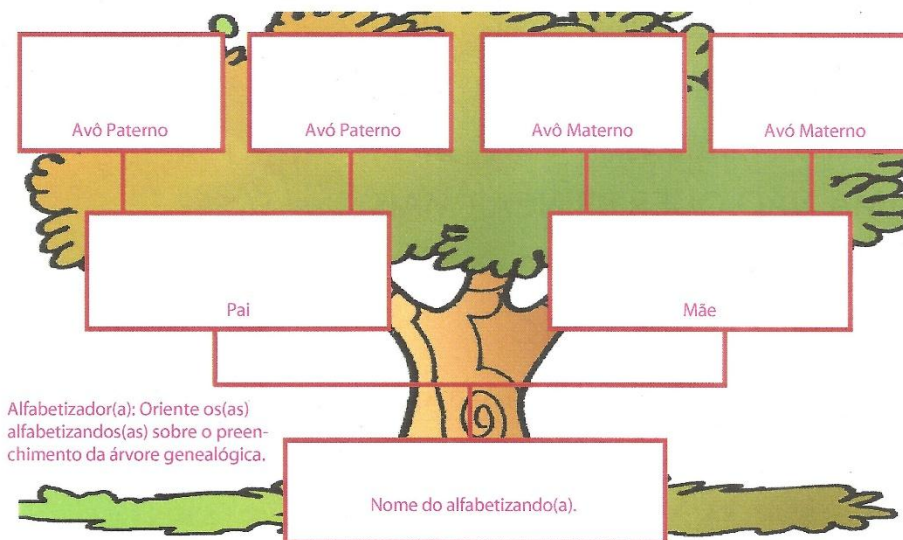
Trabalhar com o nome dos alunos é muito importante porque atribui estima especial ao próprio nome provocando interesse por aprendê-lo e aqueles que já sabem “desenhar” (CARVALHO, 2008, p. 59) a assinatura descobrem coisas novas observando a escrita dos nomes dos colegas.

Uma dessas atividades⁶³ está na p. 17 e reúne oralidade e escrita, com uma produção que gera a árvore genealógica. Esse é um momento de diálogo com a

⁶³ As páginas reproduzidas são do MA porque o LA tem uma encadernação tipo brochura que dificulta o escaneamento, enquanto que o MA é espiralado.

importância que deve ser dada à construção da identidade desse sujeito com atividades envolvendo seu universo existencial.

11. AGORA, PREENCHA OS QUADROS ABAIXO COM SEU NOME E OS COM OS NOMES DOS SEUS PAIS E AVÓS. CONTE PARA A TURMA O QUE VOCÊ SABE SOBRE ELES.



17

Figura 21 p. 17 do LA

Dando seguimento, temos a seleção dos textos do primeiro eixo de trabalho Identidade e Diversidade Cultural, e a partir deles as atividades que envolvem escrita do nome próprio e sobrenome, prática de letramento com a história contada do nome, incluindo história da família (nome de pai, mãe), atividades para percepção de semelhança e diferença (associação e comparação) entre escrita de nomes pela letra inicial, identificação de letras e o número delas, identificação de palavras no texto com a letra inicial de palavra dada partindo do contexto de estudo, o valor sonoro das letras na relação fonema /grafema, atividade explorando a sílaba, pesquisa para recortar palavras com letra inicial e sílaba, atividade envolvendo dimensão espacial para organizar letras na formação de palavras e outras com representação de pictogramas e números.

3. NA LETRA DA MÚSICA PROCURE AS PALAVRAS ABAIXO E CIRCULE-AS.

BAHIA	MAMADEIRA	PAZ	CALO
FILHOS	CUIDAR	RITMO	SOLTEIRA
ÁFRICA	VIDA	CASA	TEMPO
TRABALHAR	AFASTA	DIA	

4. CIRCULE A LETRA INICIAL DAS PALAVRAS ACIMA E REGISTRE ESSAS LETRAS ABAIXO:

Figura 22: p. 19 do LA

3. LEIA O NOME DA MÚSICA:

PARATODOS

QUANTAS LETRAS TEM? Tem 9 letras

COM QUE LETRA COMEÇA? P

EXISTEM OUTRAS PALAVRAS NO TEXTO QUE COMEÇAM COM ESSA LETRA? PROCURE-AS E ESCREVA-AS NOS QUADROS ABAIXO:

Paratodos Paulista	
Pai Pandeiro Passarinho Pernambuco	

Figura 23:23 p. 139 do LA

3. ORGANIZE AS LETRAS PARA DESCOBRIR AS PALAVRAS EM DESTAQUE NO TEXTO E ESCREVA-AS AO LADO.





 casa	 janela
 jardim	 rosa

Figura 24: p. 14 do LA

São atividades diversas que buscam promover nesse primeiro momento a construção do sistema de escrita, favorecendo contato do alfabetizando com as letras do alfabeto, sua funcionalidade e formas de organização na construção das palavras e frases que organizam os textos que estão em diferentes espaços sociais com os quais eles convivem.

E iniciar o trabalho com o nome próprio como já dissemos é uma atividade propícia para iniciar a alfabetização, visto que valoriza bastante a identidade do alfabetizando, fazendo com que ele se reconheça como um sujeito de identidade, que tem uma história, e, ao aprender as letras do seu próprio nome irá estabelecer relações com letras de outros nomes e outras palavras do dia a dia. Nesse início, o LA reúne um conjunto de atividades que ressaltam a necessidade de o alfabetizando compreender o que vem a ser a palavra e que ela é o “cerne da relação simbólica essencial numa mensagem linguística”. (LEMLE, 1991, p. 11)

Essas são atividades previstas nas orientações do MA porque se fundamentam na importância de que:

Pensar a escrita a partir do nome é a possibilidade de interação significativa com letras variadas (nome de todos (as) alfabetizando (as), suas diferentes combinações e funcionalidade nas palavras. O nome é um texto que traduz a história de vida do sujeito. (MA, p. 33)

E ainda desse repertório familiar que as atividades estimulam à escrita de nomes, o livro traz atividades para escrita de nomes relacionados a esse repertório para localização de nome de rua, bairro, cidade como espaços de vivência e convivência do alfabetizando (p. 107, p. 113, p. 104), escrita de nomes dos meses e dias da semana também são explorados (p. 52, p. 53, essa atividade inclui o uso do encarte). Duas dessas atividades, reproduzimos abaixo:

Figura 24 P.104 LA Figura 25 P. 52 LA

1. NO POEMA LIDO, O POETA DESCREVE UMA CIDADE TRANQÜILA, ONDE TUDO ACONTECE "DEVAGAR". COMO É A SUA CIDADE E O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NELA? COMENTE COM SEUS COLEGAS.

2. AS CIDADES SÃO DIVIDIDAS EM BAIRRO. ESCREVA O NOME DO SEU BAIRRO:

Resposta do(a) alfabetizando(a).

SE VOCÊ MORA NA ÁREA RURAL EXPLIQUE COMO SE LOCALIZA SEU ENDEREÇO.

Resposta do(a) alfabetizando(a).

3. MUITAS VEZES ENCONTRAMOS NO NOSSO PRÓPRIO BAIRRO MUITOS DOS SERVIÇOS DE QUE PRECISAMOS: FARMÁCIA, MERCADO, HOSPITAL, BANCO. QUAIS SERVIÇOS VOCÊ ENCONTRA NO SEU BAIRRO OU LOCALIDADE?

Figura 25: p.104 do LA

2. FAÇA UM CALENDÁRIO DO MÊS DE ABRIL DESTE ANO, NUMERANDO OS DIAS:

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB

A) QUAIS OS DIAS DA SEMANA?

Domingo; segunda-feira; terça-feira; quarta-feira; quinta-feira; sexta-feira e sábado.

B) SE O ÚLTIMO DIA DA SEMANA É SÁBADO, QUAL É O PRIMEIRO?

Domingo.

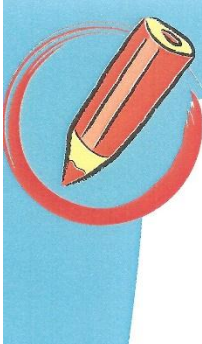
Figura 26: p. 52 LA

Nesse bloco de atividades, as palavras apresentadas, as sílabas, assim como as letras, estão sempre inseridas/relacionadas ao contexto imediato dos textos, promovendo integração com o objeto de conhecimento; a língua, sendo fundamental para buscar sentido para o que se está escrevendo. Visto que:

Repito que para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar compreender o que está escrito. Os textos podem ser úteis para enfatizar estas duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento (CARVALHO, 2008, p. 49).

O livro através das atividades proporciona refletir sobre as convenções gráficas sob as quais se organiza o sistema de escrita, como: ordem alfabética (p. 76; p. 169; p. 244); número de letras e de sílaba, completar com letra, sílaba inicial (p.19, p. 153, p. 36, p. 139, p. 126, p. 169); dimensão ortográfica da escrita com frase interrogativa e imperativa (P. 274; p. 159) são algumas das propostas que exploram essa construção para o alfabetizando, sendo que duas delas podem ser vistas na reprodução abaixo:

Exemplo 01:



1. LEIA A MÚSICA E CANTE-A COM A TURMA E O(A) ALFABETIZADOR(A). DEPOIS OBSERVE QUE, AO INICIAR AS TRÊS PRIMEIRAS ESTROFES, O AUTOR FAZ UMA PERGUNTA. IDENTIFIQUE-AS NO TEXTO E ESCREVA-AS ABAIXO:

Figura 27: p. 274 do LA

4. DESCUBRA O NÚMERO DE SÍLABAS E LETRAS DAS PALAVRAS ABAIXO:

PALAVRAS	SÍLABAS	LETRAS
AMOR	2	4
FELIZ	2	5
PAIXÃO	2	6
CORAÇÃO	3	7
CARINHOSO	4	9

5. LEIA O TEXTO NOVAMENTE E COPIE AS PALAVRAS QUE EXPRESSAM SENTIMENTO, EM ORDEM ALFABÉTICA:

Figura 28: p. 169 do LA

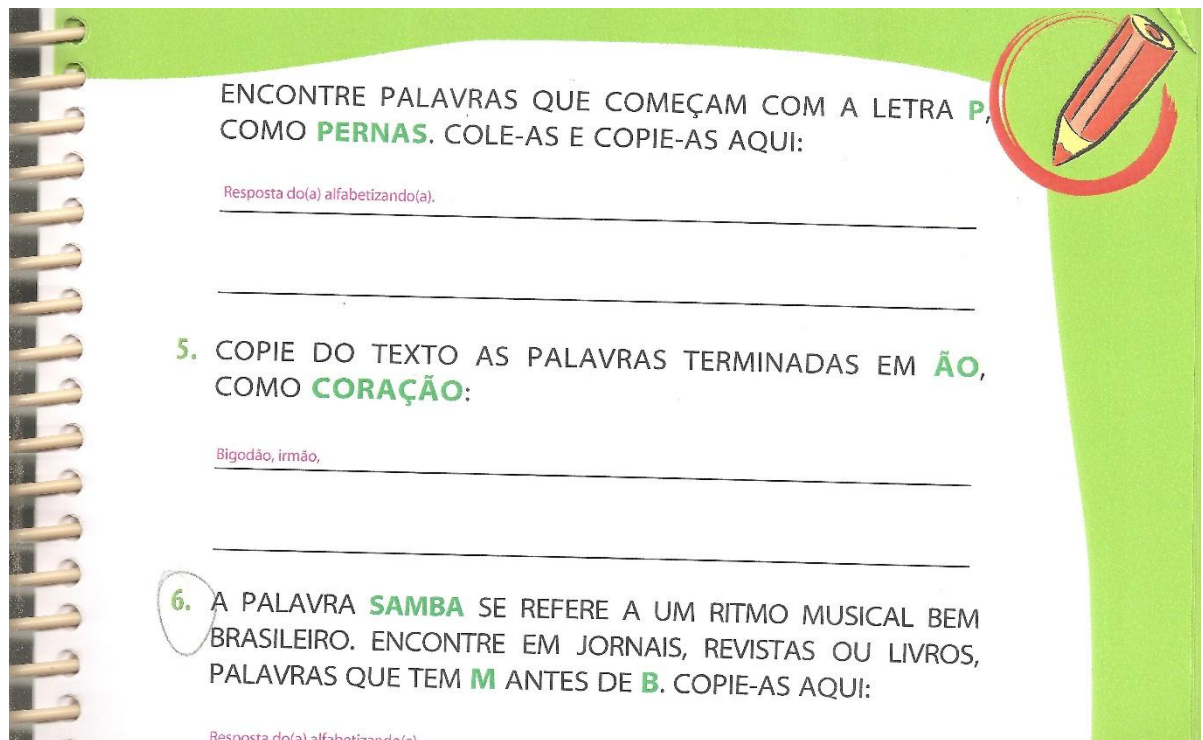
Ainda sobre as atividades de aquisição do sistema de escrita, foram identificadas atividades que objetivam mostrar a correspondência entre escrita e pauta sonora do ão (p. 127), uso das letras P e B antes de M(p.127), letra B(p.126), número de letras (p. 169), letra formando palavras (p.161), produzir palavras com letras iniciais (p.128), construção de palavras com base de sílaba CCV(p.129) e CV (p.129), número de sílaba (p. 153). Vejamos alguns exemplos:

3. OBSERVE COMO SE ESCREVE A PALAVRA **BIGODÃO**.
QUAL É A PRIMEIRA SÍLABA?

BI

- MONTE A PALAVRA **BIGODÃO** COM O ALFABETO MÓVEL.
ENCONTRE EM JORNAIS E REVISTAS OUTRAS PALAVRAS QUE
COMEÇAM COM A LETRA **B**. COLE-AS EM SEU CADERNO E
COPIE-AS AQUI.

Figura 29: P. 126 do LA



ENCONTRE PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA **P**,
COMO **PERNAS**. COLE-AS E COPIE-AS AQUI:

Resposta do(a) alfabetizando(a).

5. COPIE DO TEXTO AS PALAVRAS TERMINADAS EM **ÃO**,
COMO **CORAÇÃO**:

Bigodão, irmão,

6. A PALAVRA **SAMBA** SE REFERE A UM RITMO MUSICAL BEM
BRASILEIRO. ENCONTRE EM JORNAIS, REVISTAS OU LIVROS,
PALAVRAS QUE TEM **M** ANTES DE **B**. COPIE-AS AQUI:

Resposta do(a) alfabetizando(a)

Figura 30:p. 127 do LA

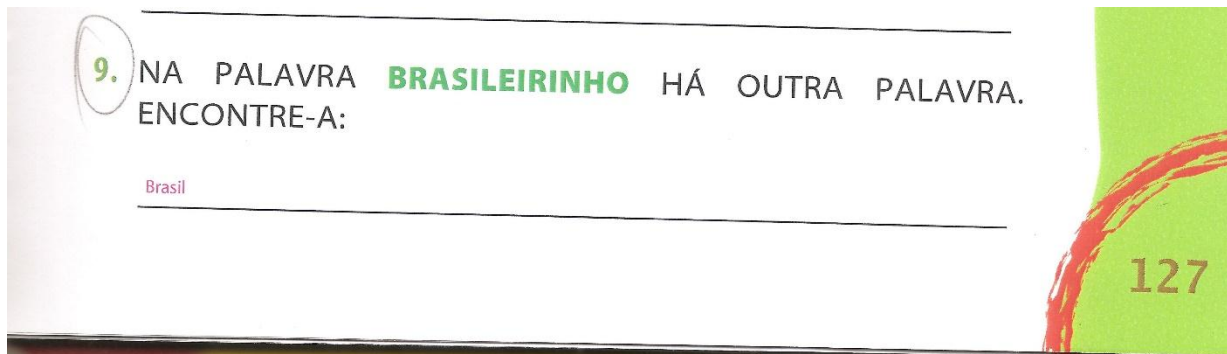


Figura 31: p. 127 LA

É também estimulada à compreensão do sistema pela comparação, associação e decomposição de palavras em unidades menores de composição (p. 153, p. 26, p. 126, p. 141, p. 191), assim como diferenças e semelhanças que possa haver entre elas na escrita como também no significado (p.20 p. 26, p. 27, p. 140, p. 276, p. 26, p. 27, p. 108, p. 186, p. 191), através das atividades, algumas podendo ser vistas nas imagens abaixo

6. LEIA COM ATENÇÃO OS NOMES QUE SEGUEM, CIRCULE OS NOMES QUE TERMINAM IGUAIS A:

PAI	MAESTRO	VIOLA
------------	----------------	--------------

ANTONIO • AMAURI • ARI • NELSON
RITA • ÂNGELA • JULIANA • CAETANO
ROBERTO • GAL • CLARA • DORIVAL
JOÃO • ERASMO • JURANDI • NOELI
VINÍCIOS • BETHÂNIA

Figura 32:26 p. 140 do LA

8. VOCÊ LEU NO TEXTO QUE:

A RAÇA HUMANA É A FERIDA ACESA
UMA BELEZA, UMA **PODRIDÃO**

ENCONTRE PALAVRAS QUE APRESENTEM SONS
SEMELHANTES À PALAVRA EM DESTAQUE. COPIE-AS.

Figura 33: p. 26 LA

8. LEIA COM ATENÇÃO E RITMO A ESTROFE:

FUI EU QUEM CROU A **TERRA**
ENCHI O RIO FIZ A **SERRA**
NÃO DEIXEI NADA **FALTAR**
HOJE O HOMEM CRIOU **ASAS**
E NA MAIORIA DAS **CASAS**
EU TAMBÉM NÃO POSSO **ENTRAR**

OBSERVE AS PALAVRAS EM DESTAQUE E INFORME O QUE
ELAS TÊM EM COMUM A PARTIR DAS CORES USADAS:



rr



as duas últimas letras - ar



as três últimas letras - asas

Figura 34: p. 276 do LA

3. OBSERVE OS NUMERAIS ABAIXO E RELACIONE-OS COM AS LETRAS PARA FORMAR PALAVRAS:

S	U	A	M	E	T	G	L	N	V
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

R	D	P	Ç	O	H	F	I	B	J
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

R	E	S	P	E	I	T	O
11	5	1	13	5	18	6	15

Figura 35: p. 134 do LA

2. LEIA E PROCURE COMPLEMENTAR AS FRASES, PREENCHENDO A **COLUNA B** COM OS NÚMEROS INDICADOS NA **COLUNA A**. DEPOIS, ESCREVA AS FRASES COMPLETAS NO SEU CADERNO.

COLUNA A

- (1) DIREITO À IGUALDADE, SEM ...
- (2) DIREITO À PROTEÇÃO ...
- (3) DIREITO A UM NOME ...
- (4) DIREITO À ALIMENTAÇÃO ...
- (5) DIREITO À EDUCAÇÃO E ...
- (6) DIREITO AO AMOR E ...

COLUNA B

- (6) À COMPREENSÃO POR PARTE DOS PAIS E DA SOCIEDADE.
- (4) À MORADIA E À ASSISTÊNCIA MÉDICA ADEQUADAS PARA A CRIANÇA E A MÃE.
- (1) SEM DISTINÇÃO DE RAÇA, RELIGIÃO OU NACIONALIDADE.
- (2) ESPECIAL PARA SEU DESENVOLVIMENTO FÍSICO, MENTAL E SOCIAL.
- (3) E A UMA NACIONALIDADE.
- (5) A CUIDADOS ESPECIAIS PARA A CRIANÇA FÍSICA OU MENTALMENTE DEFICIENTE.

Figura 36:27 p. 99 do LA

3. EXPLIQUE COM SUAS PALAVRAS O QUE SIGNIFICA A PALAVRA SOLUÇÃO NAS FRASES:

DEVEMOS DEIXAR AS VERDURAS DE MOLHO EM UMA **SOLUÇÃO** DE VINAGRE E ÁGUA.

A palavra solução indica mistura de água e vinagre.

PARA CADA PROBLEMA, EXISTE UMA **SOLUÇÃO** DIFERENTE.

Figura 37: p. 186 do LA

As atividades que visam à aquisição do sistema de escrita alfabética que são disponibilizadas nesse livro são diversas e, além das que já demonstramos até aqui, outras exploram ainda: formação de palavras ou de frases com palavras recortadas em pesquisa (p. 126, p. 139, p. 161), reescrita de palavras e frase (p. 10, p. 76, p. 55, p. 173, p. 244), escrita de nome das figuras (p. 09, p. 244, 245).

São várias as estratégias utilizadas para a escrita através de propostas que contemplam o uso do alfabeto móvel, cartela de bingo, recorte de palavras do encarte para montar frase, rescrever palavras destacadas por cores no texto, ligar palavras a imagem, ao significado, palavras cruzadas com respostas retiradas dos textos, caça palavras de referência no texto (sempre com pistas para identificação), listas, acróstico, mural com palavras recortadas. Sendo todas elas atividades metalinguísticas, ou seja, se usa a língua para analisar a própria língua e onde há predomínio do ensino produtivo, algumas ocorrências descritivas também o caracterizam, em busca do desenvolvimento da variante escrita da língua.

Há exploração de conteúdo de ordem gramatical com palavras do texto, porém sem uso de nomenclatura, com foco na funcionalidade (p. 11, p. 138, p. 107, p. 79, p. 168). Essas atividades exploram as classes gramaticais: i) do substantivo, ii) do

pronome e iii) o adjetivo com três funções: elemento caracterizador, qualificador e especificador de região (adjetivo pátrio) e iii) advérbio.

Estas atividades acompanham a proposta do MA quando das orientações para com o trabalho com linguagem – Texto e Contexto:

Dessa forma, é possível observar que, uma visão discursiva da linguagem desloca o interesse das “regras gramaticais” e da nomenclatura da gramática tradicional (definições e classificações) para o uso efetivo da língua no texto, visto como realidade concreta portadora do discurso (MA, p. 25).

i)

2. PESQUISANDO NOMES, PREENCHA O QUADRO COMO VOCÊ PREFERIR: Resposta do alfabetizando(a).

NOME			
COISAS	PESSOAS	SENTIMENTOS	DOENÇAS

3. COMPLETE AS LACUNAS, DE ACORDO COM O TEXTO LIDO:

NOMES SE DÃO AOS deuses _____
NA IMENSIDÃO DO céu _____

NOMES SE DÃO AOS barquinhos _____
NA IMENSIDÃO DO mar _____

NOMES SE DÃO ÀS doenças _____
NA IMENSIDÃO DA dor _____

NOMES SE DÃO ÀS crianças _____
NA IMENSIDÃO DO amor _____

4. OBSERVE AS FIGURAS QUE ILUSTRAM A LETRA DA MÚSICA. REESCREVA OS NOMES NO SEU CADERNO.

11

Figura 38:28 p. 11 do LA

ii)

RELEIA AS ESTROFES ABAIXO:

**MEU CORAÇÃO
NÃO SEI POR QUÊ
BATE FELIZ, QUANDO TE VÊ**

ENCONTRE A PALAVRA QUE PERMITE IDENTIFICAR QUE É O
CORAÇÃO DO AUTOR DA MÚSICA QUE BATE FELIZ. COPIE
ESSA PALAVRA:

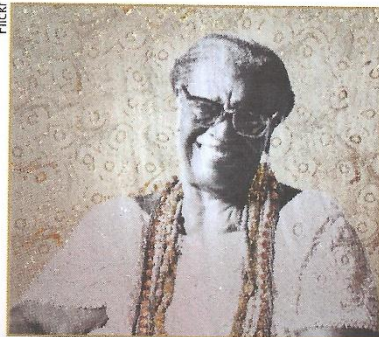
MEU

Figura 39: p. 168 do LA

iii)

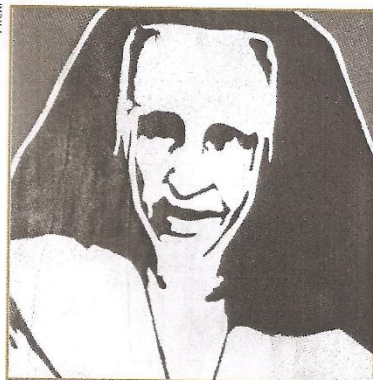
4. A PARTIR DA LEITURA DAS BIOGRAFIAS, OBSERVE AS FOTOS E ESCREVA AS CARACTERÍSTICAS MARCANTES DESSAS DUAS MULHERES ZELADORAS DA RELIGIOSIDADE:

Flickr



Resposta do alfabetizando(a).

Flickr



Resposta do alfabetizando(a).

Figura 40: p. 79 do LA

1. LEIA A ESTROFE EM DESTAQUE :

O meu pai era **PAULISTA**
Meu avô, **PERNAMBUCANO**
O meu bisavô, **MINEIRO**
Meu tataravô, **BAIANO**
Meu maestro soberano
Foi Antonio **BRASILEIRO**

QUEM NASCE NO BRASIL É brasileiro

QUEM NASCE NO NORDESTE É nordestino

QUEM NASCE NA BAHIA É baiano

QUEM NASCE EM PERNAMBUCO É pernambucano

Figura 41:29 p. 138 do LA

3. OBSERVE AS PALAVRAS ABAIXO:

Alfabetizadora: Estimule o(a) alfabetizando(a) a listar outras qualidades da rua onde mora.

CALMA	AGITADA	BONITA	SIMPLES
LONGA	CURTA	ESCURA	ILUMINADA

REESCREVA AGORA QUAIS DELAS PODEM QUALIFICAR A RUA OU LOCAL ONDE VOCÊ MORA:

Resposta do(a) alfabetizando(a).

Figura 42:30 P. 107 LA

iii)

O CORAÇÃO, NA LETRA DESSA MÚSICA, BATE EXPRESSANDO UM SENTIMENTO. QUAL A PALAVRA QUE EXPRESSA ESSE SENTIMENTO? QUAL O SENTIMENTO?

A palavra é FELIZ, que expressa um sentimento de felicidade.

Alfabetizador(a): Organize a turma em duplas para que iniciem a conversa. Em seguida, pode-se pedir para alguém falar para a turma a respeito do seu sentimento.

2. NA LETRA DA MÚSICA, O **CORAÇÃO** BATE **FELIZ**. CONVERSE COM SEUS COLEGAS E CONTE A ELES COM QUE SENTIMENTO SEU CORAÇÃO BATE NO DIA-A-DIA.
3. REGISTRE A PALAVRA QUE EXPRESSA ESSE SENTIMENTO:

.....

Figura 43: p. 168, questão 2 e 3 do LA

A partir da análise do indicador Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, destacamos que o livro Alfabetiza Brasil apresenta uma proposta pedagógica coerente com os princípios teóricos metodológicos que fundamentam a proposta de trabalho explicitada no encarte do MA. O universo das linguagens que compõem os textos na sua diversidade tipológica e de gênero é a estratégia utilizada para exploração dos conhecimentos linguísticos, buscando promover a construção do processo de leitura e escrita do alfabetizando.

Uma proposta sob a qual assentam a concepção de ser o texto uma unidade de sentidos que permeia várias dimensões da vida do alfabetizando e justamente por causa dessa convivência diária, mesmo que não haja apropriação da escrita e leitura convencionais, ele se constitui como um usuário e produtor de textos. E é desse lugar que a proposta do livro busca partir a fim de ampliar a competência linguística e textual desse alfabetizando.

Nas palavras de Vóvio e Mansutti, 2007, isso representa alfabetizar-se, pois:

A alfabetização só ganha sentido na vida das pessoas jovens e adultas se elas puderem aprender algo mais que juntar as letras. Elas precisam desenvolver, junto com o aprendizado da escrita, novas habilidades e criar motivações para transformar a si mesmas, interessar-se por questões que

afetam a todos e intervir na realidade da qual fazem parte (VÓVIO & MANSUTTI, 2007, p. 11).

Utilizando das linguagens verbal e não-verbal, as atividades de conhecimento linguístico percorrem o processo de alfabetização incentivando a reflexão sobre a palavra e as unidades que a formam. Explorando as possibilidades de formar, transformar, criar palavras com as letras e com as palavras formar unidades maiores providas de significado, como são as frases, para se chegar ao texto na sua maior representação: o uso da linguagem como processo de interação.

A orientação que o MA apresenta tem a dimensão sócio interacionista como fundamento do trabalho com as linguagens. E no diálogo da diversidade cultural, geográfica, social, histórica, matemática, étnica e ecológica que contextualiza as atividades de conhecimento linguístico é possível vê-la em concretização.

A partir do(s) texto(s) de estudo, dos quais são oriundas todas as atividades, o alfabetizador terá possibilidade de colaborar na sistematização necessária para que o alfabetizando venha a dominar os mecanismos da escrita. Em se tratando de um processo de alfabetização inicial, muitas convenções da escrita não serão dominadas nessa primeira etapa de trabalho, porém é possível a construção de uma escrita que apresente grandes avanços em relação à escrita alfabética.

5.1.4 – Natureza do material textual

A coletânea de textos que está no LA é relacionada ao universo existencial do alfabetizando adulto que vivencia no cotidiano várias funções inerentes à condição de quem ocupa um lugar social, quer dizer, é um trabalhador, consome e produz culturas, interage como membro de uma comunidade social e familiar, traz consigo suas histórias e memórias que o constituem como um ser humano de experiências. “É nesse universo do qual o homem é o sujeito histórico que o conhecimento se realiza, o que significa, que o conhecimento está no mundo e para o mundo”, registra o MA (MA, 2009, p. 32).

São, portanto, textos favoráveis às reflexões sobre a linguagem e, conseqüentemente, favoráveis também ao processo de alfabetização com perspectiva de letramentos.

Sobre a orientação didática de trabalhar com textos de significado, Vóvio e Amábile nos diz que:

Desde o início, o alfabetizador deve oferecer textos significativos para os alunos lerem. Se o texto tem um significado (ou seja, ele não é apenas um conjunto de palavras com uma determinada família silábica), o estudante pode apoiar o esforço de decifração na capacidade de prever o conteúdo (VÓVIO & AMÁBILE, 2007, p. 19).

Os textos são relacionados aos temas geradores e através de variada tipologia e gêneros propiciam exploração temática significativa e são provenientes de diferentes contextos sociais. Identificamos a presença de textos informativos e literários de circulação da internet, jornal, documentos oficiais, das artes plásticas, livros, revistas e letras de música.

Considerando ser a seleção textual diversificada e em número bem significativo, acreditamos ser uma situação favorável para a expansão da função social da leitura e escrita, propiciando letramentos.

Quanto à tipologia textual (nomenclatura usada no MA), está representada na classificação de Marcuschi e podem ser vistas as cinco estruturas: descrição, narração, injunção, exposição e argumentação. Quanto aos gêneros apresentados são: acróstico, legenda, gráfico, currículo, documentos pessoais, lista, receita, estatuto, biografia, mapa, fábula, provérbio, adivinhas, lenda, fotografia, história em quadrinhos, poema, pesquisa, tela, letra de música, mural e reportagem.

O contexto cultural é bem explorado pelos temas geradores e a presença de textos sobre os negros e os índios como elementos formadores da identidade brasileira é um dos exemplos, entre outras abordagens que podem ser vistas nas atividades: p. 18, p. 22, p. 28, p. 31, p. 56, p. 61, p. 65, p. 71, p. 252.

O espaço urbano é o mais dominante, porém o rural também é contemplado quando o enunciado da questão orienta para que o alfabetizando direcione suas reflexões para localidade própria de moradia e/ou de origem, como pode ser visto na imagem abaixo:

SE VOCÊ MORA NA ÁREA RURAL EXPLIQUE COMO SE LOCALIZA SEU ENDEREÇO.

Resposta do(a) alfabetizando(a).

3. MUITAS VEZES ENCONTRAMOS NO NOSSO PRÓPRIO BAIRRO MUITOS DOS SERVIÇOS DE QUE PRECISAMOS: FARMÁCIA, MERCADO, HOSPITAL, BANCO. QUAIS SERVIÇOS VOCÊ ENCONTRA NO SEU BAIRRO OU LOCALIDADE?

Resposta do(a) alfabetizando(a).

4. DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA NO SEU BAIRRO OU LOCALIDADE E O QUE GOSTARIA QUE MELHORASSE? CONTE PARA OS SEUS COLEGAS E ALFABETIZADOR(A). FAÇA UMA LISTA POR ESCRITO:

Figura 44: p. 104 do LA

O livro apresenta textos de extensão e grau de complexidade variado e, em alguns deles, a presença de um vocabulário denota preocupação com a complexidade do léxico, além do glossário que se encontra no final do livro. Já para os textos que no formato original são bastante extensos (como os Decretos e Estatutos) é feita adaptação enfocando o aspecto em discussão, mas que não compromete o sentido global do texto e todos apresentam as devidas informações de fonte, autoria, além da informação de se tratar de um texto adaptado.

São os textos o cerne da proposta pedagógica do livro que, objetiva um trabalho no qual se possa construir o conhecimento, partindo de um contexto de interação e interlocução, daí que:

Propor atividades a partir de textos significativos, visa incentivar a leitura e a produção escrita de diferentes formas em que o(a) alfabetizando(a) possa

perceber a capacidade que tem de ler e escrever, como condição necessária para ampliar sua participação social (MA, 2009, p. 33).

Os textos apresentados no LA trazem além da contextualização temática, informações, diagramação e ilustrações que tendem a agir sobre o alfabetizando, favorecendo a ativação de conhecimentos prévios, o que possibilitará antecipar significados para esse texto.

Essa é uma das estratégias de leitura que pode ser favorecida pelos textos do LA por que:

Ao ler, antecipamos o que vamos encontrar no texto. Mobilizamos, para isso, tudo o que sabemos. Criamos hipóteses sobre o que se apresentará diante de nossos olhos, reconhecemos palavras sem precisar identificar letras ou sílabas, intuimos como cada frase vai terminar sem precisar ler palavra por palavra, inferimos o desfecho de um texto, antes mesmo de terminar a leitura (VÓVIO & AMÁBILE, 2007, p. 20).

E esse procedimento é previsto na organização do trabalho pedagógico explicitado no MA que diz:

A aprendizagem através do texto é altamente motivadora, dando ao(à) alfabetizando(a) a firmeza de caminhar mais rapidamente em relação à compreensão da mensagem, permitindo que se perceba enquanto leitor(a) e interlocutor(a) no processo de construção da língua escrita (MA, 2009, p. 36).

Se o objetivo da alfabetização proposta pelo livro Alfabetiza Brasil é também fazer com que o alfabetizando seja mais participativo e conhecedor da própria realidade, as situações propostas através dos gêneros textuais disponíveis procuram favorecer articulação da escrita do texto em forma, funções e modos de manifestação, como possibilidade de alcançar essa utilização em práticas socialmente significativas e adequadas ao contexto.

Reside nesse ponto a importância de trazer para esse alfabetizando uma multiplicidade de textos que permitam diferentes respostas ao “porquê” e ao “para quê” oriundos da necessidade da prática de leitura.

E esse é um princípio para que se promova uma aprendizagem significativa, pois considera e valoriza a interação do contexto social do alfabetizando que terá oportunidade de ampliar e/ou transformar, relacionar os conhecimentos que possui, além de adquirir novos conhecimentos.

Avaliamos então que, esses são textos que podem construir uma relação dialógica para o ensino da leitura e escrita se o alfabetizador compreender a ressignificação do processo de alfabetização alinhado aos letramentos.

5.1.5 – Práticas de leitura

O livro Alfabetiza Brasil tem o texto como base para o desenvolvimento da proposta de alfabetizar para leitura e escrita o jovem e adulto, e para tanto utiliza diversas estratégias que buscam favorecer esse processo.

São atividades organizadas para motivar o alfabetizando quanto à utilização de conhecimento prévio, compreender o sentido global do texto, localizar informações, relacionar informações com o contexto pessoal e do grupo, inferir, emitir opinião, produzir texto de outro gênero a partir da leitura, explorar a discursividade do texto, explorar nível de significação das palavras e utilização delas em outros contextos, relação de intertextualidade entre as questões, transposição de ideias entre texto de imagem e escrita verbal, discussão oral de temática, todas elas procurando promover situações de aprendizagem através da interlocução leitor, autor e contexto.

Os textos para leitura são também utilizados para o trabalho de exploração de conhecimentos linguísticos para aquisição do sistema de escrita, conforme consta o item de análise 6.1.1 Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético.

Em relação a essa metodologia inscrita na proposta do livro e identificada pela diversidade de estratégias para ativação da capacidade leitora, como para explorar conhecimentos linguísticos, encontramos referências em Geraldi (1999) que corroboram com a essencialidade delas para uma proposta de prática linguística efetiva no ensino de língua por entendê-la como sendo:

Prática de análise linguística a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas [...] (GERALDI, 1999, p. 91).

Ainda sobre os textos, todos trazem informações claras do contexto de produção, fonte de referência, autoria e data, assim como as finalidades que podem ser atribuídas ao texto em foco. Apresentando essa forma de organização, o trabalho

com leitura dos textos aproxima-se das orientações metodológicas inscritas no MA quanto ao planejamento da prática pedagógica, a saber:

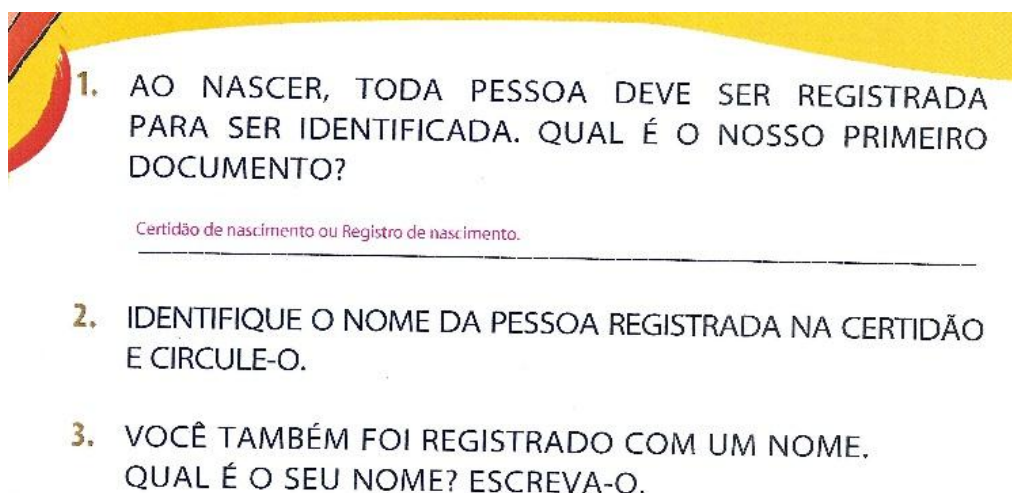
[...] poderíamos afirmar que a intencionalidade orienta o ato pedagógico, sugerindo, portanto, que cada aula possa refletir as seguintes questões: para quem estou ensinando?; o que vou ensinar?; por que vou ensinar?; o que meu(minha) alfabetizando(a) precisa saber? Por que planejei minha aula dessa forma? E ainda, como saber o que meu (minha) alfabetizando (a) aprendeu? (MA, 2009, p. 29).

Conforme mencionado, várias são as estratégias que podem atender ao propósito definido pelo trabalho da autora neste livro que puderam ser identificadas e para exemplificar, destacamos algumas delas:

Atividades que provocam ativação de conhecimento prévio favorável à compreensão do texto podem ser vistas nas págs. 37 e 38 com o gênero certidão de nascimento, p. 42 documento pessoal-carteira de identidade; na p. 45 com título de eleitor, p. 47 com carteira de motorista, p. 49 com carteira de reservista e ainda na p. 268 com o gênero currículo.

Como exemplo, destacamos três dessas atividades:

i)



1. AO NASCER, TODA PESSOA DEVE SER REGISTRADA PARA SER IDENTIFICADA. QUAL É O NOSSO PRIMEIRO DOCUMENTO?

Certidão de nascimento ou Registro de nascimento.

2. IDENTIFIQUE O NOME DA PESSOA REGISTRADA NA CERTIDÃO E CIRCULE-O.

3. VOCÊ TAMBÉM FOI REGISTRADO COM UM NOME. QUAL É O SEU NOME? ESCREVA-O.

Figura 45: p. 36 do LA

ii)


2. DISCUTA COM OS COLEGAS:

VOCÊ TEM TÍTULO ELEITORAL? QUE UTILIDADE TEM O TÍTULO ELEITORAL? EM QUE SITUAÇÃO O TÍTULO É MAIS IMPORTANTE PARA O PAÍS?

COM AJUDA DO ALFABETIZADOR(A) PREENCHA OS DADOS DE SEU TÍTULO DE ELEITOR:

Figura 46: p. 45 do LA

iii)



CURRÍCULO

VOCÊ SABE O QUE É UM CURRÍCULO? PARA QUE ELE SERVE?

PODEMOS DIZER QUE O CURRÍCULO É O PASSAPORTE PARA O MERCADO DE TRABALHO.

COMO ORGANIZAR O SEU CURRÍCULO

Figura 47: p. 268 do LA

Em várias atividades vemos a oportunidade de o alfabetizando identificar informações explícitas no texto de leitura, como: p.38, p. 40, p. 50, p. 139, p. 141, p. 150, p. 173, p. 182, p. 209. Três dessas atividades extraídas do livro a seguir:

i)

2. A CARTEIRA DE IDENTIDADE TRAZ MUITAS INFORMAÇÕES A RESPEITO DO SEU PORTADOR. LOCALIZE NA SUA CARTEIRA AS SEGUINTE INFORMAÇÕES E COPIE-AS ABAIXO.

A) NOME:

Resposta do alfabetizando(a).

B) FILIAÇÃO:

Resposta do alfabetizando(a).

C) NACIONALIDADE:

Figura 48: p. 40 do LA
ii)

4. PROCURE NO TEXTO DA MÚSICA PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA INICIAL DA PALAVRA:

Brasileiro
Baiano
Bandoleiros
Bela
Beba
Bem
Bituca
Bethânia

BRASILEIRO

Figura 49: p. 139 do LA

iii)

3. LEIA AS PALAVRAS EM DESTAQUE NO TEXTO E PROCURE-AS NO CAÇA-PALAVRAS ABAIXO:

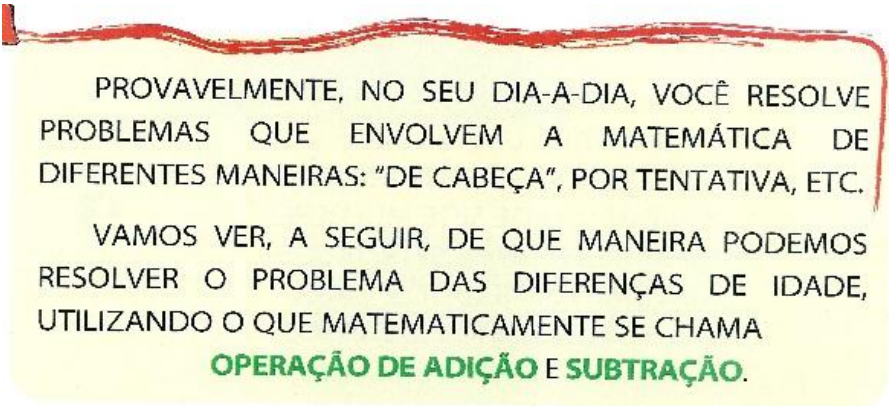
Q	S	O	P	A	W	E	C	A	R	N	E	R	C	T
P	T	Y	L	E	G	U	M	E	U	I	O	P	A	S
E	D	F	G	H	J	P	R	A	T	O	S	K	N	M
I	N	U	T	R	I	T	I	V	O	Z	X	C	J	V
X	V	B	N	M	A	E	A	S	F	F	G	J	A	K
E	Z	X	C	V	N	M	G	A	L	I	N	H	A	R
L	E	I	T	E	D	F	G	H	J	K	L	O	Q	W

Figura 50: p. 173 do LA

O enunciado das atividades explicita pouco sobre os gêneros trabalhados, entretanto no MA, inseridas na seção dos princípios e concepções epistemológicas, p. 36, encontramos orientações para exploração do texto previstas como etapas de: Exploração Inicial do Texto (com apresentação e diálogo); Leitura de Texto; Composição do Texto; Análise das Palavras e por último, Criação de Textos Novos. Essas etapas estão descritas na Fig. 03 do item Manual do Alfabetizador.

Em outras atividades, porém, há possibilidades de promover no alfabetizando a reflexão sobre as características composicionais e as finalidades do gênero em estudo, mesmo que de maneira bem pouco representativa. Puderam ser identificadas as atividades da p. 24, p. 42, p. 193, p. 207, p. 275. Vejamos três dessas atividades como exemplos:

i)



PROVAVELMENTE, NO SEU DIA-A-DIA, VOCÊ RESOLVE PROBLEMAS QUE ENVOLVEM A MATEMÁTICA DE DIFERENTES MANEIRAS: "DE CABEÇA", POR TENTATIVA, ETC.

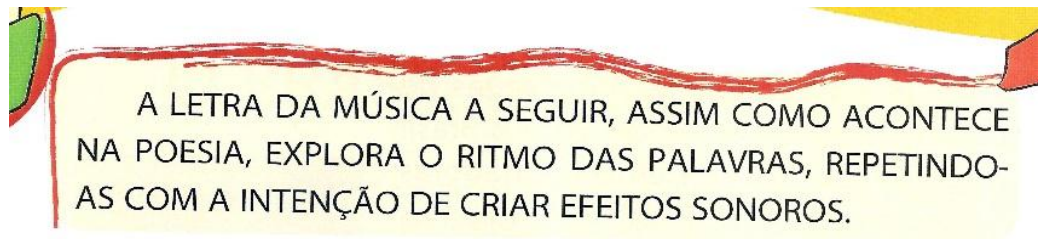
VAMOS VER, A SEGUIR, DE QUE MANEIRA PODEMOS RESOLVER O PROBLEMA DAS DIFERENÇAS DE IDADE, UTILIZANDO O QUE MATEMATICAMENTE SE CHAMA

OPERAÇÃO DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO.

193

Figura 51: p. 193 do LA

ii)



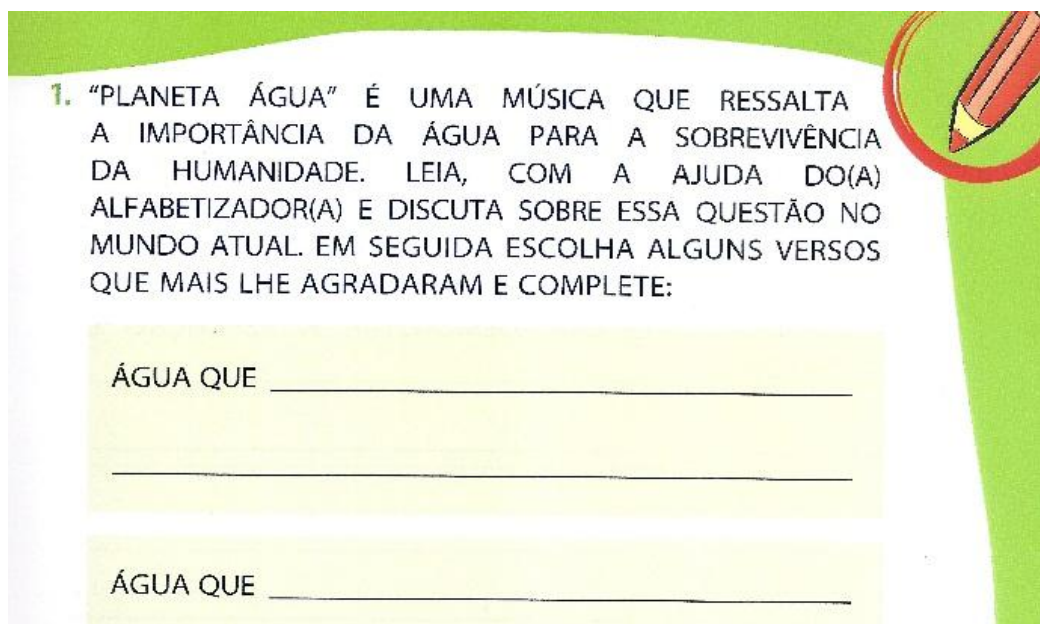
A LETRA DA MÚSICA A SEGUIR, ASSIM COMO ACONTECE NA POESIA, EXPLORA O RITMO DAS PALAVRAS, REPETINDO-AS COM A INTENÇÃO DE CRIAR EFEITOS SONOROS.

Acompanhe o que diz o texto sobre diversidade:

RAÇA HUMANA

Figura 52: p. 24 do LA

iii)



1. "PLANETA ÁGUA" É UMA MÚSICA QUE RESSALTA A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA A SOBREVIVÊNCIA DA HUMANIDADE. LEIA, COM A AJUDA DO(A) ALFABETIZADOR(A) E DISCUJA SOBRE ESSA QUESTÃO NO MUNDO ATUAL. EM SEGUIDA ESCOLHA ALGUNS VERSOS QUE MAIS LHE AGRADARAM E COMPLETE:

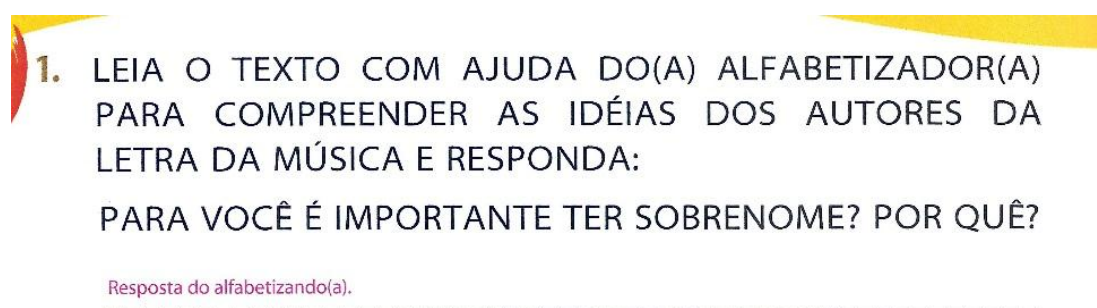
ÁGUA QUE _____

ÁGUA QUE _____

Figura 53: p. 207 do LA

No que se referem às estratégias de leitura se utilizando de indicações do texto, algumas atividades proporcionam essa ativação (p. 165, p. 161, p. 68, p. 69); outras ensejam à compreensão da mensagem do texto ou o seu sentido global (p. 62, p. 104, p. 126, p. 163, p. 168, p. 208, p. 274); e outras atividades possibilitam refletir para opinar sobre a temática do texto (p. 14, p. 62, p. 104, p. 179, p. 274, p. 275), como os exemplos abaixo demonstram:

i)



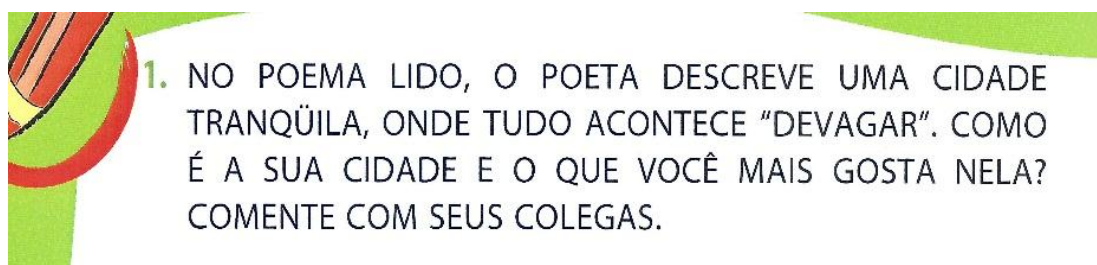
1. LEIA O TEXTO COM AJUDA DO(A) ALFABETIZADOR(A) PARA COMPREENDER AS IDÉIAS DOS AUTORES DA LETRA DA MÚSICA E RESPONDA:

PARA VOCÊ É IMPORTANTE TER SOBRENOME? POR QUÊ?

Resposta do alfabetizando(a).

Figura 54: p. 14 do LA

ii)



1. NO POEMA LIDO, O POETA DESCREVE UMA CIDADE TRANQUÍLA, ONDE TUDO ACONTECE "DEVAGAR". COMO É A SUA CIDADE E O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NELA? COMENTE COM SEUS COLEGAS.

Figura 55: p. 104 do LA

iii)

- 3. RELEIA A ESTROFE A SEGUIR, REFLETINDO SOBRE O QUE O AUTOR QUIS DIZER. EM SEGUIDA, DISCUTA SUA OPINIÃO COM A TURMA.**

**"HOJE O HOMEM CRIOU ASAS
E NA MAIORIA DAS CASAS
EU TAMBÉM NÃO POSSO ENTRAR."**

Figura 56: P. 274 LA

Textos de imagens também estão no LA (p.64, p. 82, p. 100, p. 112, p. 236) como demonstrativo de uma concepção ampliada de texto, leitura e de linguagem, possibilitando que o alfabetizando não apreenda que ler seja somente decodificar uma mensagem dependente da junção de letras.

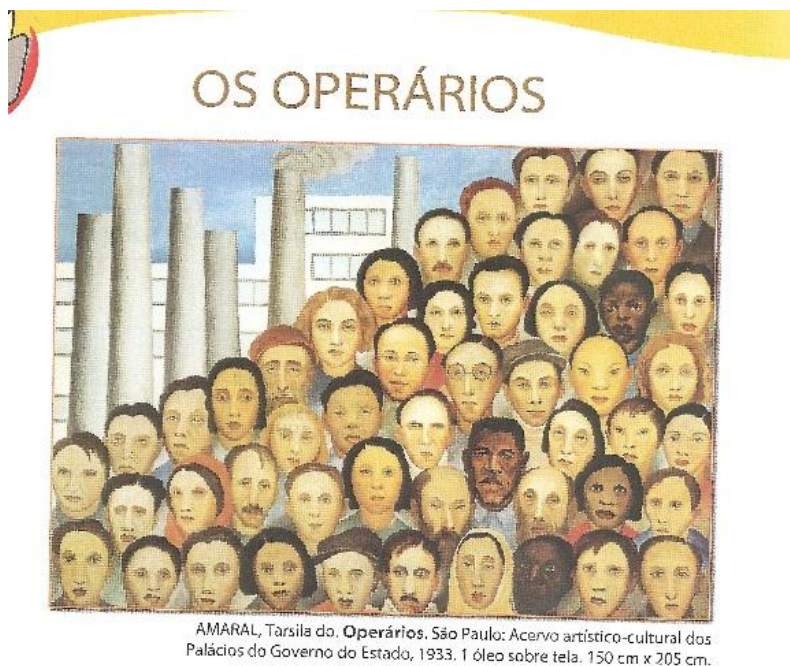


Figura 57: p. 82 do LA

“NENHUMA CRIANÇA OU ADOLESCENTE SERÁ OBJETO DE QUALQUER FORMA DE NEGLIGÊNCIA, DISCRIMINAÇÃO, EXPLORAÇÃO, VIOLÊNCIA, CRUELDADE E OPRESSÃO...”

BRASIL. Casa Civil. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990.

4. LEIA O TEXTO ACIMA, RELACIONE COM A IMAGEM E DISCUTA COM SEU ALFABETIZADOR(A) E COLEGAS O QUE DIZ O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. EM SEGUIDA, PRODUZAM COLETIVAMENTE E ESCREVA A SEGUIR:

Figura 58: P. 100 LA

12. ANALISE A ILUSTRAÇÃO E, EM SEGUIDA, ELABORE UM PEQUENO TEXTO **NO SEU CADERNO**, SOBRE A SITUAÇÃO



Figura 59: P. 112 LA

A presença desse tipo de texto para favorecer a leitura e escrita pode ser analisada sob a ótica de que não exista compreensão para a leitura e a escrita sem que tenha havido compreensão da “leitura de mundo”, como nos diz Freire. E o texto imagético se dispõe a leituras do mundo, promove um alargamento no olhar para as cenas do cotidiano - educa para além da estética e da sensibilidade, favorecendo uma educação também reflexiva e crítica.

Destacamos a maneira significativa com que o LA aborda questões relativas ao significado das palavras (p. 25, p. 148, p. 181, p. 190, p. 191); identificação de palavras desconhecidas (p.29, p. 32); palavras do mesmo campo semântico- hiperônimos- (p.108) e o nível de significação das palavras- sinônimo e homônimo- (p. 172, p. 190, p. 186, p. 191) através das atividades propostas. Vejamos alguns exemplos, com análise posterior:

1. APÓS A LEITURA DO TEXTO "O BRASIL E SUAS ETNIAS" PELO(A) ALFABETIZADOR(A), DISCUTA AS IDÉIAS COM SEUS COLEGAS E RESPONDA ORALMENTE ÀS QUESTÕES:

**O QUE CARACTERIZA A ETNIA?
O QUE VOCÊ ENTENDE POR RAÇA?**

2. VOCÊ LEU QUE O BRASIL FOI HISTORICAMENTE CONSTITUÍDO A PARTIR DA FUSÃO DE MUITAS ETNIAS. PESQUISE NO DICIONÁRIO O SIGNIFICADO DA PALAVRA **FUSÃO**. COMPLETE A FRASE COM A NOVA PALAVRA:

O BRASIL FOI HISTORICAMENTE CONSTITUÍDO A PARTIR DA _____ DE MUITAS ETNIAS.

aliança, associação

Figura 60: p. 25 do LA

1. APÓS LEITURA DO TEXTO PELO(A) ALFABETIZADOR(A), DISCUTA COM SEUS COLEGAS COMO AS FAMÍLIAS SÃO FORMADAS HOJE.
2. LENDO O TEXTO, OBSERVE AS PALAVRAS DAS QUAIS VOCÊ NÃO CONHECE O SIGNIFICADO E ESCREVA ALGUMAS ABAIXO:

Figura 61: p. 29 do LA

6. AS PALAVRAS **RESIDÊNCIA**, **MORADIA**, **DOMICÍLIO** E **HABITAÇÃO** POSSUEM O MESMO SIGNIFICADO DE **CASA**? E O QUE É **LAR**?

Figura 62: p. 108 LA

2. COPIE A FRASE SEGUINTE SUBSTITUINDO AS PALAVRAS EM DESTAQUE POR UMA PALAVRA COM O MESMO SIGNIFICADO:

**UMA SOPA NUTRITIVA DEVE CONTER
UMA VARIEDADE DE LEGUMES**

Figura 63: P. 172 LA

3. EXPLIQUE COM SUAS PALAVRAS O QUE SIGNIFICA A PALAVRA **SOLUÇÃO** NAS FRASES:

DEVEMOS DEIXAR AS VERDURAS DE MOLHO EM UMA **SOLUÇÃO** DE VINAGRE E ÁGUA.

A palavra solução indica mistura de água e vinagre.

PARA CADA PROBLEMA, EXISTE UMA **SOLUÇÃO** DIFERENTE.

Leubold / Ilustrata

Figura 64: p. 186 do LA

4. LEIA:

C	I	D	A	D	E
---	---	---	---	---	---

QUE PALAVRA FORMAMOS SE RETIRARMOS A LETRA **C**?

Figura 65: P. 191 LA

Essas questões são abordagens de âmbito da semântica, campo de estudo da Linguística que, trata do sentido, do significado e da interpretação do significado de uma palavra, signo, frase ou expressão. É ainda nesse campo de estudo que podem ser analisadas as mudanças de sentido que ocorrem nas formas linguísticas por fatores variados.

Ressaltamos essas atividades porque os enunciados delas trazem um aspecto pouco valorizado no ensino de língua (a semântica). Os campos morfologia fonologia e da sintaxe tendem a ser o centro dos estudos linguísticos correlacionados às concepções de linguagem. E a semântica, na atualidade, estando na condição de ciência do sentido e do significado, vê-se extrapolada nas significações que podem ser dadas às palavras por um contexto de uso, inclusive extralinguístico, e então, é a Linguística Pragmática quem analisa.

Essas são representações contidas nas questões do LA quando solicitam busca de significado e busca de sentido, como dois conceitos que se diferenciam pelo efeito prático que têm na palavra (Figura 16, p. 25); pensar a palavra sem ver nela agregados menores providos de significado (morfema) (Figura 21, p. 191); questões que promovem o uso do dicionário que, por sua vez na tentativa de captar os sentidos da palavra, atribuem-lhe uma ou mais definições (Figura 16, p. 25); as palavras como sinônimas (Figura 19, p. 172); e os homônimos (Figura 20, p. 186).

Configurando também como um aspecto metodológico a ser destacado, está o procedimento para leitura. Além das orientações sugeridas no MA (Figura 03, descrição do MA), em número bastante significativo o enunciado das questões traz indicativos de que a leitura seja feita pelo alfabetizador e com ajuda do alfabetizador. Vejamos o exemplo de atividade extraída da p. 79 e outro da p. 155.

Exemplo 01:

2. APÓS A LEITURA DOS TEXTOS PELO(A)
ALFABETIZADOR(A) RESPONDA ÀS QUESTÕES:

Figura 66: p. 79 do LA

Exemplo 02:

1. APÓS LER O TEXTO COM A AJUDA DO(A)
ALFABETIZADOR(A), EXPLIQUE COM SUAS PALAVRAS O
SIGNIFICADO DA PALAVRA **REFLEXO** NA FRASE:

**“O TEMPO NÃO PÁRA E O NOSSO CORPO
É REFLEXO DISSO.”**

Figura 67: p. 155 do LA

Esses dois exemplos de prática de leitura estão no LA onde a proposta de trabalho tem o texto como base do ensino, constituindo um elo entre o alfabetizando e o contexto, e entre eles, está a mediação do alfabetizador. Ao adotar uma metodologia onde o texto é prioridade, a leitura é uma das mais importantes etapas

de trabalho, pois “que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Dessa maneira e partindo da concepção de ser a linguagem um processo de interação, a leitura deixa de ser mera decodificação e passa a ser compreensão e interpretação de tudo que o autor deixa como pista (implícito ou explícito), permitindo que o leitor construa significados.

E para que o alfabetizando possa alcançar uma compreensão textual ajustada aos objetivos do trabalho é preciso que lhe sejam oferecidas algumas condições, e para o momento que ainda não sabe ler sozinho, a leitura feita pelo alfabetizador é oportuna para que ele possa se apropriar das estratégias utilizadas pelo leitor experiente que deve ser o alfabetizador.

Nesses momentos, ainda que não saibam ler sozinhos e convencionalmente, os aprendizes poderão ir se apropriando de estratégias de leitura (como as estratégias de antecipação, de checagem de hipóteses, de comparação, etc.) usadas por um cidadão letrado. Explorando e produzindo textos (notados pela professora ou por outra pessoa já “alfabetizada”), nossos aprendizes estarão desenvolvendo conhecimentos sobre a linguagem que se usa em cada um dos textos que circulam numa sociedade letrada e sobre as finalidades a que se prestam (ALBUQUERQUE, 2004, p. 74).

Ademais, a perspectiva de uma alfabetização que contemple o letramento implica a condição de um sujeito letrado e isso se constrói nas experiências culturais de prática de leitura e escrita que já são vivenciadas por esse alfabetizando antes mesmo da experiência de educação formal e o trabalho de leitura na alfabetização irá favorecer o aumento desse repertório textual e dos conhecimentos oriundos das temáticas exploradas.

Todas essas atividades são por assim dizer, parte de manifestações linguísticas produzidas e reveladas em situações concretas sob determinadas condições de produção, que se traduzem em palavras, frases e em textos inteiros. É a interação humana se realizando por meio das linguagens nas mais diversas formas e com os mais diversos propósitos.

Se muitos são os propósitos e finalidades da leitura, são também em relação à aprendizagem de produção de textos. E para atender às expectativas, entre outras coisas, são necessárias variadas situações de escrita para que o alfabetizando não

somente busque a apropriação do sistema de escrita, como também possa interagir por meio dela. Passemos com isso, à análise do indicador de produção textual.

5.1.6 – Produção textual

As atividades para produção textual apresentam uma diversidade de situações e estabelecem articulação com o indicador de Práticas de Leitura, já que as produções solicitadas têm referência nos gêneros alocados nos eixos temáticos. Em outras atividades, elas mantêm articulação com as Práticas Oraís. São, portanto, atividades contextualizadas, e como são diversificados os gêneros, promovem contato de leitura e escrita com vários dos textos de circulação social. As propostas de produção se mesclam entre estratégia de escrita coletiva, tendo o alfabetizador como escriba ou membros do grupo, escrita individual e às vezes em dupla.

Relacionadas aos textos informativos e literários que estão presentes no LA, as atividades de produção proporcionam diferentes momentos de criação ao alfabetizando. Como há uma diversidade textual, essas atividades favorecem que o alfabetizando possa se expressar de diferentes maneiras, já que a escrita é uma das formas para se expressar sentimentos, ideias, conhecimentos e opiniões, seja através da linguagem verbal ou não-verbal. Isso equivale dizer que: “escrever é produzir significados que possam ser lidos por outros sujeitos” (MA, p. 26).

A atividade da escrita está pautada em uma relação interativa de expressão, sendo assim, é preciso dotar o alfabetizando com o que dizer nas suas produções, por isso é importante o contato com vários gêneros afim de que nas situações de produção possam se cumprir as funções sociocomunicativas dos textos. Isso está previsto no MA, onde também estão os princípios de base teórica e sugestões de procedimentos para realização da proposta das atividades que estão no LA:

Escrever não pode ser apenas registrar com letras os sons da fala (como na prática do ditado tradicional), ou escrever frases com palavras dadas, ou ainda fazer redações para que o alfabetizador corrija e dê uma nota (MA, p. 25).

Através das atividades de produção textual, o alfabetizando terá oportunidade de identificar a escrita como um bem social de grande valor que, traz à tona

informações, histórias, prazer e toda uma constituição de memória social, onde ele se identificará, favorecendo-o a elevar e refinar os seus paradigmas.

As propostas de produção estão presentes no LA ao longo das atividades, não há uma seção específica com essa finalidade. As questões apresentam enunciados claros e objetivos, e as proposições vão desde a escrita de palavras, frases, chegando a textos completos.

Vejamos em duas questões do LA, como se apresentam essas duas propostas para produção, destacando-se as diferentes estratégias que deverão ser utilizadas pelo alfabetizando para realização da atividade.

O texto de referência desta atividade abaixo, é um poema musicado de autoria de Guilherme Arantes, intitulado Cuide-se Bem (p 158). É uma leitura plurissignificativa, pois trata-se de um texto literário, onde a dimensão estética da produção apresenta um conteúdo recriado que possibilita a criação de novas relações de sentidos.

Na atividade da p. 159, na questão de número 03, o aluno deve produzir uma lista e na questão seguinte, a produção é de um texto de opinião que, tem uma base reflexiva e argumentativa para que seja emitida opinião pessoal sobre a temática do texto que foi lido.

Esse é um exemplo de atividade que requer do alfabetizando duas estratégias e recursos expressivos diferentes no uso da linguagem afim de atender a especificidade de cada gênero solicitado. A primeira delas situa-se no plano denotativo das palavras e é solicitado trazer informações em uma estrutura composicional definida, lista dos perigos que podem afetar nosso corpo; e depois, a segunda proposta é o texto de opinião, onde ele irá expor sobre o que pensa e sabe, levando-o à inferência. É uma atividade importante para que o alfabetizando tenha consciência não só da diversidade de gênero, como dá necessidade de adequar sua produção em função do contexto comunicacional.

Vejamos:

Exemplo 01:

3. NA PRIMEIRA ESTROFE O AUTOR INFORMA: “PERIGOS HÁ POR TODA PARTE”. QUAIS PERIGOS PODEM AFETAR NOSSO CORPO? FAÇA UMA LISTA:

Alfabetizador(a): Direcione a pergunta para os perigos que afetam a saúde do nosso povo. A partir da lista elaborada individualmente pelos alfabetizandos, construa uma lista coletiva com as doenças. A lista deve servir para explorar a consciência fonológica do alfabetizando.

4. VOCÊ ACHA QUE SORRIR FAZ BEM À SAÚDE? JUSTIFIQUE:

Resposta do(a) alfabetizando(a)

Figura 68: p. 159 do LA

Atendendo à base interacionista para a escrita de qualquer gênero ou tipo, o produtor precisa pensar sobre o que vai escrever como mensagem, como vai escrever e para quem vai escrever. Em outras palavras, ele deve adquirir a condição de produzir diversos textos, regulado às distintas condições de produção⁶⁴ de acordo com as finalidades e as intenções dos interlocutores.

As atividades apresentam variação nas propostas de produção e podem ser encontrados nelas elementos que favorecem o ato de planejar, de se pensar a escrita, contudo no enunciado das questões não há indicativo para reformulação do texto. Sobre os procedimentos que podem ser utilizados pelo alfabetizador para realização de atividades de produção textual, o MA traz na seção Exploração de Texto orientação para montagem e desmontagem de texto a partir da ordenação de frases e parágrafos, logo após orienta “reorganizar novamente o texto /tentativas pelo alfabetizando de escrita do texto: escrever como sabe” (MA, p. 37) e ainda, destaca algumas estratégias quanto ao aspecto formal da escrita que devem receber atenção do alfabetizador quando da produção de textos com o alfabetizando, a exemplo uso de maiúsculas, espaço entre as palavras, limite gráfico de margem e direção da escrita.

As orientações contidas nos enunciados acabam por favorecer em muito para melhor compreensão do que está sendo solicitado, ou seja, influi de modo favorável à produção. Se a variedade de textos colabora para o que se tem a dizer, as orientações sobre a forma de fazer estão relacionadas à presença de outro alguém, ou seja, quem

⁶⁴ Em TRAGALIA (1997,) no capítulo O Texto e o Discurso há maiores informações sobre as condições de produção que caracterizam o contexto de uma produção textual. Também a leitura em Marcuschi (2008) dará maiores esclarecimentos.

escreve na verdade precisa pressupor a existência de haver um sujeito para interagir. Isso fará com que a produção seja orientada e as decisões do que se vai dizer estarão amparadas também no como se deve dizer.

São essas as orientações que também aparecem no MA como sugestões de procedimentos que o alfabetizador poderá seguir, além de trazer informações sobre a utilidade do que texto que se está propondo. O mesmo exemplo da p. 159 serve para demonstrar outra maneira de o livro dar suporte ao trabalho do alfabetizador, quando apresenta fundamentos teóricos sobre as características e finalidade do gênero proposto. Vejamos:

Exemplo 01 demonstra como o MA orienta o alfabetizador para além da produção de uma lista de doenças.

Alfabetizador(a): Direcione a pergunta para os perigos que afetam a saúde do nosso povo. A partir da lista elaborada individualmente pelos alfabetizandos, construa uma lista coletiva com as doenças. A lista deve servir para explorar a consciência fonológica do alfabetizando.

Figura 69: p. 159

Em outra atividade que está na p. 135, a proposta de produção é para um texto literário, do gênero acróstico. Sendo o acróstico um texto poético, o alfabetizando terá que levar em conta a dimensão estética e plurissignificativa da linguagem nesse contexto para que possa, através de um processo lúdico, recriar uma realidade que foi discutida no texto de estudo. O enunciado é claro nas orientações para produzir um acróstico e, além disso, para o alfabetizador há informações sobre as propriedades do texto. Na imagem seguinte, apresentamos a proposta:

4. ANALISE A PALAVRA DA PRIMEIRA COLUNA E FORME UM ACRÓSTICO COM SUAS LETRAS, UTILIZANDO AS PALAVRAS ABAIXO:

Alfabetizador(a): Explique o que é acróstico para os alfabetizandos(as).
(Composição em versos na qual as letras iniciais de cada verso formam um nome, geralmente de uma pessoa).

R Resposta do(a) alfabetizando(a). _____

E _____

S _____

P _____

E _____

I _____

T _____

O _____

RELIGIOSIDADE	ESPERANÇA	SOLIDARIEDADE	PAZ
ÉTICA	IGUALDADE	TOLERÂNCIA	ORDEM

Figura 70: P. 135 LA

Há progressão nas atividades apresentadas pelo LA, que pode ser vista na sequência de trabalho que se inicia com a palavra contextualizada para ser escrita, frases retiradas do texto, agrupamento de palavras para formar frases, cópia de frases e de versos de texto poético, ordenação sequenciada de informações; são textos de extensão variada que vão sendo incorporados à proposta de trabalho e muitos aparecem mais de uma vez.

Entretanto, quanto à orientação de elementos coesivos e de coerência, há apenas uma atividade de conhecimento linguístico que explora o pronome (p. 168) e para as produções escritas, os elementos descritivos (p. 107, p. 138); nenhum outro elemento de função conectiva é explorado nas atividades. São propostas das mais

variadas que oportunizam o aparecimento desses elementos e mesmo se tratando da alfabetização, as produções virão de pessoas adultas que se utilizam dos elementos coesivos nas produções da oralidade. Se os adultos os conhecem pela condição de falante, a ausência do conhecimento sistematizado pode provocar equívocos, principalmente na produção de sentido oriundo do uso inadequado desses elementos.

Algumas estratégias que visam a segmentação do texto estão presentes nas atividades do LA que, vão desde a identificar informações no texto e/ou seu sentido global; uso de palavras chave ou expressões para identificar informações através do recurso de palavras cruzadas e caça palavras, seleção de informações com recurso gráfico de circular, pintar, visualizar gráfico e sublinhar compõem essa forma de organização do trabalho pedagógico de construção da leitura e escrita.

O que não pode ser observado através das atividades do LA foi como a proposta poderia vir a intervir na segmentação das palavras e das frases quando da ocorrência da hipersegmentação ou hiposegmentação, tão propensas na fase inicial de construção da escrita, esse aspecto de organização formal do texto aparece uma vez no MA na sequência de procedimentos sugeridos para que o alfabetizador possa orientar sua prática. Fato este que diante da diversidade de proposta para produção escrita que o livro oferece esse ponto precisa de bastante atenção por parte do alfabetizador.

O registro linguístico tomado como foco do trabalho é sempre a norma padrão com grau de (in)formalidade dos textos de referência, não há nenhuma atividade que estimule ou provoque reflexão sobre as variedades linguísticas da língua portuguesa. Existem textos que podem sim, atender a esse propósito, porém é preciso que o alfabetizador planeje essas atividades além das que se encontram no LA.

Os textos literários têm forte presença no livro, que também apresenta textos informativos das tipologias descritiva, narrativa, injuntiva, expositiva e argumentativa e todos além da finalidade de leitura informativa, exploram muito à reflexão e a inferência. Os textos que servem de referência às propostas de produção pertencem, na sua grande maioria, às esferas comunicativas do alfabetizando, o conteúdo temático é pertinente com a faixa etária e estão todos situados em domínios discursivos específicos.

Os gêneros solicitados para produções escritas são o acróstico, legenda, anúncio, gráfico, currículo, carteira de identidade, título de eleitor, certidão de nascimento, carteira profissional, lista, calendário, ficha de informação pessoal, endereço, mural, carta, pesquisa além de versos e pequenas estrofes de texto poético, textos de inferência são produzidos após leitura de imagem e textos de opinião e todas as propostas são articuladas com o eixo dos textos para leitura.

Diante do exposto, consideramos que as propostas de produção textual escrita estão situadas na base de um trabalho de ensino de escrita integrado à leitura e vinculadas à funcionalidade e à forma de realização de diferentes textos que se encontram as esferas comunicativas do alfabetizando. São atividades que podem contribuir para que ele conheça, compreenda e produza uma diversidade de gêneros textuais e de diferentes tipologias mesmo sem dominar a ortografia da língua.

As atividades procuram sempre se pautar na natureza interativa da linguagem que, se realiza no encontro de duas pessoas ou mais, em parceria para que aconteçam partilha e comunhão de ideias, sentimentos e intenções para culminar com o processo de escrita.

Promover aprendizagens diversificadas a partir do contato com diferentes gêneros é importante para que o alfabetizando conceba a escrita não como representação de um código, mas sim representação da linguagem, que não se limita a simples combinação de letras e sim, uma maneira de (re)construir e comunicar significados.

Dando sequência à análise do conjunto de princípios teórico-metodológico que respaldam a proposta alfabetizadora do livro Alfabetiza Brasil, apresentamos as interações verbais orais que estão previstas na proposta.

5.1.7 – Práticas Orais

A oralidade ao lado de outros elementos linguísticos é um eixo condutor no que tange uma proposta de ensino de língua escrita como um meio que oportuniza a troca de experiências, para falar das expectativas, mostrar modos de ver o mundo através de sua memória oral e as habilidades narrativas e intertextuais. Diante disso, é inviável

se planejar uma prática pedagógica desvinculada da valorização sociocultural do alfabetizando e de suas práticas comunicativas.

É oportuno ressaltar que, o alfabetizando da EPJA já interage socialmente com várias práticas de letramento no cotidiano, logo esses conhecimentos prévios e os novos conhecimentos quando da interação na sala de aula podem ser resignificados e/ou totalmente (re)construídos na relação ensino-aprendizagem.

Nesse sentido o MA, na seção onde estão explicitados os princípios e concepções teóricas metodológicas da proposta, no item Alfabetização e Letramento, está claro quanto à reconhecer que, no princípio teórico para o trabalho de alfabetização, a construção da leitura e da escrita é uma consequência das relações socioculturais do alfabetizando e isso implica uma ação pedagógica representativa da interação leitura, escrita e também da oralidade como eixos da linguagem (MA, p. 23).

Para o trabalho da alfabetização, o LA apresenta variadas situações que promovem o diálogo necessário afim de fomentar a troca de saberes e experiências articuladas com as atividades propostas nos eixos de leitura, produção escrita e também na exploração dos conhecimentos linguísticos.

As atividades não tomam os gêneros orais como objeto de ensino. Eles se apresentam como gêneros de uso, concebidos como “um instrumento de comunicação, que se realiza empiricamente em textos”, conforme define Schneuwly (SCHNEUWLY, 2010, p. 20). O lugar dos gêneros orais no LA é o de mediar uma outra atividade.

No LA, há presença de gêneros orais sim, em situações de ensino, mas não como o objeto de ensino. Isso pode ocorrer e é explicado por Schneuwly (2010, p. 21) de maneira que, como é o gênero(instrumento) socialmente elaborado, a sua utilização em determinadas atividades será oportuna para explorar suas possibilidades, enriquecê-las e transformá-las, favorecendo assim que a própria atividade seja também transformada.

Como exemplo dessa situação, podemos citar a atividade (p. 266) de expor oralmente para a turma os resultados de uma pesquisa sobre como trabalham os fornecedores de determinadas mercadorias, para que o alfabetizador reescreva as informações e, posteriormente, o alfabetizando as copie no espaço reservado para esta atividade no livro. O gênero oral – relato- está na intermediação de um saber

advindo da pesquisa para ser sistematizado na escrita e reproduzido no formato de cópia pelo mesmo alfabetizando. Essa é oportunidade de o alfabetizando ter compreensão da dimensão do oral e do escrito nas suas especificidades, porém sem uma visão dicotômica, dando à língua e aos gêneros uma visão de conjunto integrado às práticas sociais.

Ademais, as situações de uso dos gêneros orais também favorecem aspectos comportamentais que são importantes no desenrolar da relação ensino aprendizagem, como: auto-confiança, nervosismo ou timidez excessiva para falar em público, colabora na sequência de organização dos tópicos de fala e para o exercício da escuta. Nesse sentido, a oralidade é vista como um recurso de socialização, interação, oportunidade de crescimento individual que, favorece melhor desempenho também para o grupo. No decorrer do LA, o gênero oral relato reaparece em outras atividades.

Através do uso da linguagem oral são explorados outros gêneros, procurando atender à situação comunicativa que emerge da atividade, e para tanto são explorados o debate, relato de experiência, texto de opinião, história oral, diálogo e cantar.

As atividades não trazem nenhuma exploração das especificidades das modalidades oral e escrita, assim como não foram identificadas atividades com abordagem sobre variação linguística, embora o MA traga como indicativo de trabalho os eixos da Oralidade, Leitura e Escrita.

Assim, podemos identificar a exposição oral nessa proposta de trabalho para alfabetização como uma atividade integradora, além da oportunidade de expressão por meio do diálogo (debates e discussões), da inferência (conclusão) e da argumentação (opinião).

A seguir apresentamos três atividades como exemplos de situações de uso do gênero oral articulado à realização das atividades propostas nos eixos de leitura e/ou de produção textual.

Exemplo 01:

4. REÚNAM-SE EM GRUPOS E DISCUTAM AS QUESTÕES PARA CONSTRUÇÃO DE UM TEXTO COLETIVO ELABORADO PELO GRUPO COM A ORIENTAÇÃO DO(A) ALFABETIZADOR(A):

A) QUAL DEVE SER O PERFIL DE TRABALHADOR PARA INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO?

Resposta do(a) alfabetizando(a):

B) REFLITA SOBRE O MERCADO DE TRABALHO E RELACIONE OS MAIORES PROBLEMAS ENCONTRADOS PELOS TRABALHADORES PARA CONSEGUIR UM EMPREGO.

Figura 71: p. 240 do LA

Exemplo 02:

11. PESQUISANDO ESSE MESMO PRODUTO EM OUTRO LOCAL DE VENDA, VERIFIQUE SE A PROPAGANDA ACIMA NÃO É ENGANOSA E QUAL SERIA A MELHOR COMPRA. DEBATA ESSAS INFORMAÇÕES EM SALA DE AULA COM A TURMA E O(A) ALFABETIZADOR(A) E ESCREVA A SUA CONCLUSÃO ABAIXO.

Figura 72: P. 247 LA

Exemplo 03:

7. LEIA O QUADRO ABAIXO:

DINÂMICA DE VENDAS

- ESCOLHER UM PRODUTO PARA TRAZER DE CASA: RELÓGIO, JORNAL, LIVRO, CD, SAPATO, PENTE, ARTESANATO, MATERIAL DE LIMPEZA, ALIMENTOS, ETC.;
- OBEDECENDO A UM TEMPO PREVISTO APRESENTAR SEU PRODUTO À TURMA;
- DESCREVER AS CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO;
- ORGANIZAR ESTRATÉGIAS DE VENDA;
- DEFINIR PREÇO E PROMOÇÃO PARA VENDAS.
- FAZER A PROPAGANDA PARA TENTAR VENDER O PRODUTO;
- CONVENCER OS COLEGAS A COMPRAR O SEU PRODUTO;
- DISCUTIR OS RESULTADOS ALCANÇADOS POR TODOS.

8. PARA CONCLUIR DISCUTAM, EM GRUPO, A SEGUINTE QUESTÃO:

QUAIS SÃO AS MELHORES OPÇÕES PARA O EMPREENDIMENTO DE VOCÊS?

SUGESTÃO: ELABOREM UM PAINEL INFORMATIVO TRAZENDO O RESULTADO DESSA PESQUISA PARA O CONHECIMENTO DE TODOS.

Figura 73: p. 267 do LA

Consideramos que, o trabalho com a oralidade precisa ser mais explorado como um importante aliado do processo de alfabetização, visto que muitos dos aspectos de base da semântica, da pragmática, da morfologia e da fonologia

presentes nas construções dos gêneros de oralidade favorecem o processamento da leitura e da escrita, na medida em que eles incentivam o desenvolvimento da consciência linguística.

A trajetória linguística que o alfabetizando adulto tem de falar, ouvir e entender não pode ser ignorada e nem responsabilizada por qualquer tipo de dificuldade ou insucesso nas tentativas de escrita desse aprendiz. Como o processamento da leitura e da escrita exige uma base de consciência fonológica, sintática e semântica, o desenvolvimento da linguagem oral juntamente com as habilidades linguísticas darão maiores possibilidades de melhor atuação nas atividades de apropriação do sistema de escrita.

Por isso, é necessário que aconteça esse intercâmbio verbal afim de favorecer e ampliar a competência linguística que perpassa também pelas vivências de oralidade, além do contato com matérias de leitura e escrita.

Enfim, ressaltamos que na importância que tem a oralidade para o desenvolvimento do processo de alfabetização, nessa proposta de trabalho em especial, ela se destaca pela capacidade de ir além da interação face a face, com a presença de gêneros específicos da modalidade, mediando várias atividades de produção escrita e/ou de leitura e nessa mediação, propiciando (re)construções da própria competência linguística do alfabetizando.

5.2 – Material didático do Programa Encuentro

Diante do fato de o Programa Encuentro não utilizar apenas o livro didático para as aulas de alfabetização inicial, tivemos necessidade de analisar cada um dos três elementos que formam o conjunto do material didático utilizado pelo alfabetizador. São eles: o livro para o alfabetizador, o vídeo e a agenda do alfabetizador.

Logo no início da leitura do material, pudemos perceber que os indicadores constantes da ficha de avaliação do PNL D EJA não poderiam ser analisados em tópicos individualizados porque, como não é um único elemento para análise, os indicadores estavam tendo, ou não, aparição na diversidade dos três materiais. Quer dizer: cada indicador da Ficha de Avaliação aparecia em um ou em mais de um dos

materiais, e os itens de composição dos indicadores também por sua vez, puderam ser vistos ou não, em um ou mais de um dos materiais.

Isso foi o que nos levou a apresentar os resultados da análise organizando por cada material ao invés de cada indicador, dessa maneira ficou mais específica a correlação das ocorrências com os indicadores, quando tiveram aparição. Porque não ocorreram todas as situações descritas pelos indicadores; as ocorrências contemplam a legenda apresentada pela ficha de avaliação, mas não necessariamente que todas tenham sido SIM. As possibilidades na ficha estão representadas em legenda, como: Sim (S), Não (N), Parcial (P) e Ausente (A).

E assim vimos que o indicador primeiro - Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética - todo ele somente ocorria no livro para o alfabetizador; o indicador Natureza do Material Textual tem sete itens para identificação e todos eles estariam presentes na Agenda del Alfabetizador, assim como o indicativo Práticas de Leitura; já o indicativo Produção Textual, dos oito itens apresentados, apenas três se realizaram nas atividades do livro para o alfabetizador e os demais não tiveram nenhuma aparição; o último indicador, Práticas Oraís – tem seis itens, sendo que dois estão no livro para o alfabetizador e os demais aparecem no vídeo.

Sistematizando essas ocorrências, apresentamos:

5.2.1 – Libro para el Alfabetizador

Um dos materiais disponibilizados para o trabalho é o “Libro para el Alfabetizador”. Não se trata de uma coleção, é apenas volume único. É um livro grande, encadernado, tem capa da cor amarelo e um desenho que reproduz uma cena do processo de ensino.

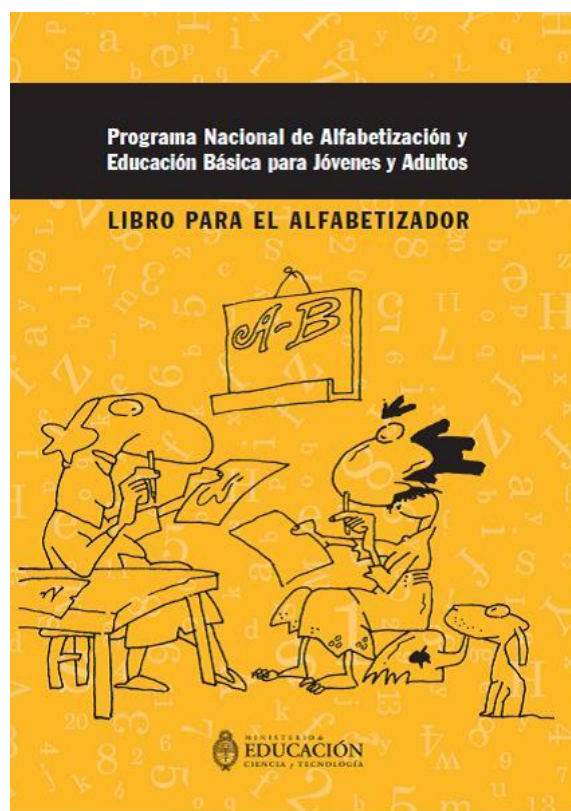


Figura 74: Capa Libro para el Alfabetizador

Nele não há nenhum tipo de apresentação do material nas páginas iniciais, que são distribuídas com a capa onde vemos o nome do programa e a logomarca do Ministério de Educación; a contra capa, novamente o nome do programa e os autores do livro; a 3ª é a página da ficha catalográfica e junto a ela um quadro informando ser o livro uma versão adaptada de um programa anterior desenvolvido em 1998, pelo governo da província de Chaco.

Essa informação está nessa 3ª página inicial do livro, com o seguinte texto:

El presente libro es una adecuación del “Libro Simple para el Alfabetizador voluntario” publicado por el Gobierno del Chaco en 1998 para apoyar su Plan Provincial de Alfabetización. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología agradece a la autora del libro la cesión del mismo para que sea utilizado, con algunas modificaciones, como material de apoyo para los alfabetizadores y al autor de Inodoro Pereyra, la gentileza de ceder las ilustraciones realizadas especialmente, en el marco del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (MONTENEGRO, 2004, p. 4).

A autoria do livro é de Olinda Montenegro, ilustrado por Roberto Fontanarrosa, e como já vimos trata-se de uma versão atualizada do “Libro Simple para el

Alfabetizador Voluntario”⁶⁵, publicado pela Província del Chaco, como parte integrante do próprio Plano de Alfabetização.

A escolha desse livro se apoia no fato de ele abordar temas considerados como de interesse ao público da EPJA, como também é significativa à abordagem da lectoescritura do idioma castellano, conforme prescreve a Res. N°686/04. Acrescentamos que, nesse livro, a própria autora fez exigência que no processo de atualização da obra que fossem mantidas as referências à província de Chaco, que é região de origem dela. Portanto, sempre que há indicação geográfica ou nomeando algum lugar é a região Chaco.⁶⁶

Tendo em vista essas primeiras considerações, reiteramos a importância de analisar o livro didático por considerá-lo uma das ferramentas pedagógicas de apoio ao “ensino e a formação do professor da EJA”, conforme estudo das autoras Kleiman e Signorini (2001), e que em muito pode favorecer a construção, reflexão e prática do processo de construção da leitura e da escrita.

Ao longo dos anos no contexto histórico da educação, o livro didático vem se constituindo como uma importante ferramenta capaz de promover mudanças e aprimoramento na prática pedagógica do professor. Mas, o livro didático não pode ser considerado como um instrumento de informações prontas, que solicite do aprendente apenas respostas às perguntas elaboradas ou complementação de um conhecimento simplificado que, quase sempre, pode não está conectado à realidade a qual o aluno está inserido.

De acordo com Lajolo, a importância atribuída ao livro didático em toda a sociedade faz com que ele acabe “determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva o que se ensina e como se ensina o que se ensina”. (Lajolo, 1996, p. 4) Em outras palavras, o livro didático é intencionalmente estruturado para compor um processo de aprendizagem e a utilização dele assume diferentes nuances de acordo com as condições, lugares e situações em que é produzido e utilizado nos espaços escolares.

⁶⁵ Nossa análise recai apenas sobre a versão atualizada do Libro para el Alfabetizador utilizada no Programa Encuentro a partir de 2004.

⁶⁶ Essa é a informação que nos foi passada pelo Prof. Sérgio de La Vega com quem mantivemos contato na cidade de Buenos Aires, em outubro de 2016. Ele foi Alfabetizador e integrante da equipe de Coordinación Educativa del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adulto de 2004 até o ano de 2015.

E sobre a relação do professor com o livro didático, é ainda Lajolo quem nos diz ser esta uma relação importante e que precisa ser bem cuidada tanto na qualidade que deve ter o livro, quanto ao uso dele por um bom professor, visto que:

[...] não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem (LAJOLO, 1996, p. 8).

A proposta estética desse livro é simples, apresentando o início da unidade em uma única página, o nome LENGUA, centralizado e ao alto; o restante do espaço é preenchido com o mesmo tipo de desenho da capa, o tipo *cartoon*, em preto e branco, evidenciando a imagem de um adulto com algumas letras soltas em volta dele.

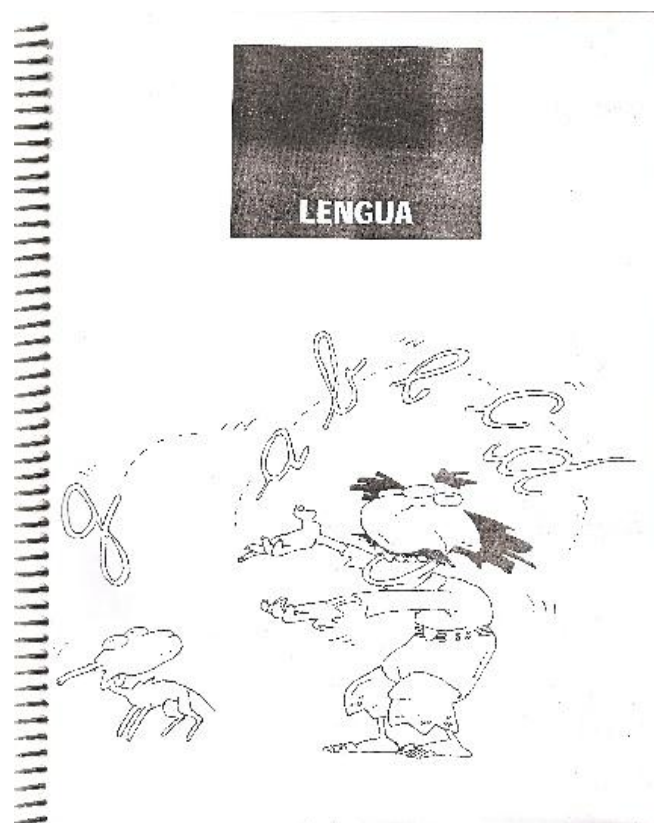


Figura 75: Capa da área de estudos de língua

A composição do livro é feita por duas unidades de estudo: Lengua e Matemática, com um total de 111 páginas, organizadas em 45 lições (que o livro denomina Encuentro), as quais 32 são destinadas ao ensino da leitura e da escrita e as 13 restantes ao ensino de matemática. Essa diferença quantitativa entre as áreas de língua e matemática talvez possa ser justificada pela especificidade do programa

na versão inicial (Res. AR nº 686/04) ter apenas o eixo de alfabetização linguística, e depois com a Res. AR nº 193/08 passou a ter nova estrutura e organização e uma dessas foi introduzir “el cálculo”.

Dando início aos estudos linguísticos, vem o Encuentro 1. Na mesma página da lição estão as orientações para o alfabetizador, que vão desde o objetivo do encontro, sugestão de procedimento, incluindo quando deve escrever, e também em algumas lições, aparece uma pequena mensagem de motivação e / ou de feedback do que foi trabalhado na aula anterior. Diferentemente do que ocorre com o livro do Brasil, não há em separado um manual ou encarte com orientações específicas e/ou sugestões de atividades.

As unidades de linguagem se iniciam sempre com uma “frase de la vida”, juntamente com uma imagem (as mesmas das lâminas, Anexo 03), que serve como elemento motivador para reflexão sobre o tema sugerido; e a cada lição, uma nova letra ou sílaba é introduzida para estudo. E na página 81, tem início a unidade de estudo da Matemática, onde a página inicial traz a mesma estética de apresentação da unidade Lengua.

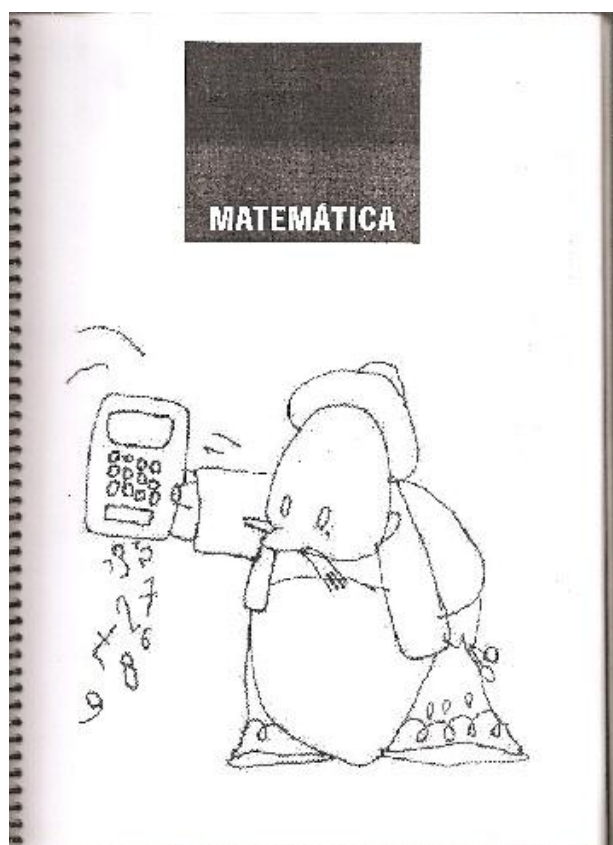


Figura 76: Capa do tópico de estudo Matemática

Esse livro apresenta uma estrutura que remete à clássica tipologia defendida por Alain Chopin e apresentada por Rojo (2005, p. 4) como sendo um livro didático ou um manual “utilitário da sala de aula”, uma obra produzida para dar suporte no ensino de uma determinada disciplina por meio de um conjunto extenso de conteúdos, que vão sendo apresentados de modo progressivo em forma de unidades ou lições (Encuentro, no caso argentino).

A maneira como as atividades se apresentam não nos parecem criar uma atmosfera de integração onde o aprendiz possa ter desenvolvida sua capacidade de produzir e ler os textos de circulação social e também porque há uma extensa quantidade dessas atividades que se concentram na exploração de conhecimentos acerca do sistema de escrita que estão em todas as lições do livro.

O modelo de trabalho apresentado na organização do livro está bastante focado na atuação de um alfabetizador ativo – aquele que propicia a aprendizagem, para quem não sabe, nesse caso, o alfabetizando, que recebe passivamente e responde aos estímulos dados. Cabe ao alfabetizador desenvolver e controlar o processo de ensino aprendizagem a partir das instruções que estão presentes em todas as lições.

Do que conhecemos sobre o material, não nos foi possível identificar quando o alfabetizador planeja. O livro traz as atividades, o vídeo simula a aula que pode ser dada, e o planejamento em função dos caminhos que se podem seguir visando o objetivo da alfabetização inicial? O caminho já estaria traçado nessa composição? Como acreditamos que na prática pedagógica os caminhos também são construídos no caminhar das atividades, inquieta-nos se haveria flexibilidade para atender à uma demanda que se apresente na turma durante à realização das atividades.

Na forma de organização de cada lição, prevalece uma individualização do ensino para cada um responder por si, e no decorrer do livro não encontramos situações interativas que possam promover intercâmbio de conhecimentos; as atividades são individualizadas e pontuais; além de as palavras e as frases não fazerem necessariamente referência à temática trabalhada anteriormente. A partir do 5º encontro, tem-se sempre *feedback* com enfoque no estudo das letras ou sílabas.

Esse é um livro para uso do alfabetizador, pois como já foi dito, o alfabetizando não recebe livro, recebe um caderno comum, pequeno, do tipo brochura, onde faz as atividades propostas pelo alfabetizador a partir do livro. E muitas vezes vemos no caderno que o enunciado da questão do livro está reproduzido pelo alfabetizador. Um exemplo de como o alfabetizando utiliza o caderno⁶⁷ para realizar as atividades propostas pode ser visto na imagem abaixo:

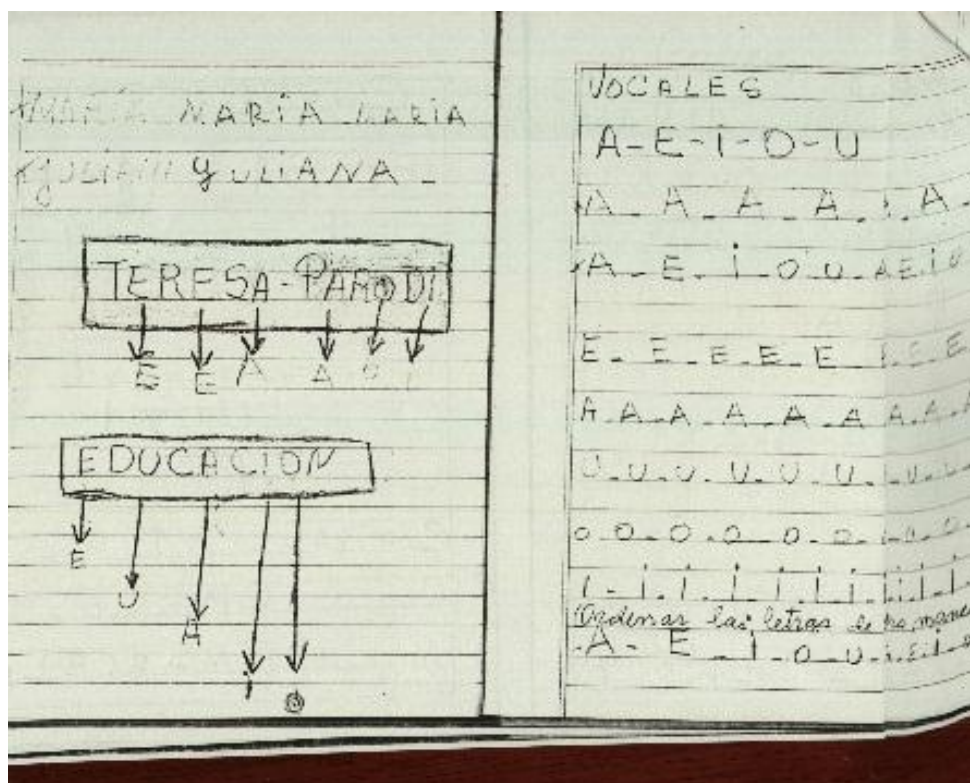


Figura 77: caderno do aluno

Nesse livro predominam instruções sobre os procedimentos a serem adotados pelo alfabetizador (“mostrar donde va la fecha..., escribir la lectura em el caderno, explicar para qué sirven las vacunas, conversar sobre lo que cada uno sabe hacer...”, são alguns exemplos), além de encontrarmos uma gama de atividades de memorização e discriminação de percepção motora - ver e reproduzir- (observa la lámina ;observar la palabra del cartel; leerla; escribirla). O processo transcorre de forma linear, com as atividades sendo desenvolvidas com base no mesmo principio

⁶⁷ Esta é a reprodução de um caderno original utilizado por um alfabetizando do Programa Encuentro, na cidade de Córdoba, Argentina, ao qual tivemos acesso, entre outros materiais, durante o estágio sanduiche, com supervisão da Profa. Dra. María del Carmen Lorenzatti da Universidade Nacional de Córdoba, UNC, AR. Não faz parte da nossa pesquisa a análise desse material. Utilizamos apenas com intenção de enriquecimento sobre as circunstâncias que envolvem o uso do material do trabalho.

teórico de sequenciação letra – som – sílaba – palavra – frase – e aparece somente no final do módulo, a produção de pequeno texto do gênero carta pessoal.

Mesmo havendo uma única proposta de produção textual para o final do trabalho, os conteúdos no decorrer das lições do livro estão definidos e sistematizados de acordo com o objetivo da aprendizagem de aquisição do sistema de escrita. Percebemos nele, pois, a organização das etapas que objetivam essa aprendizagem (uma atividade que prepara para outra atividade) as quais devem ser seguidas pelo alfabetizando até o ponto em que se supunha ter alcançado esse objetivo e, o fechamento do processo seria com a produção de uma carta pessoal.

Nesse sentido, observamos que o trabalho tende a se aproximar dos estudos de Schneuwly & Dolz sobre utilizar sequências didáticas para ensinar a expressão oral e escrita, visto serem elas um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 82) São elas que proporcionam uma relação primeira entre “um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 43)

Sobre a produção textual da carta realizada no final do trabalho, ser a possibilidade de uma avaliação, o Prof. Sérgio de la Vega nos diz que, de uma certa maneira poderia ser pensada sim, pois cada encontro deveria ser avaliado na situação em curso; há um final e um começo de cada etapa do processo; assim como a construção das palavras e frases de maneira grupal e individual também serem uma possibilidade de avaliação.

O Professor complementa dizendo que a carta é uma atividade como qualquer outra proposta pedagógica onde se necessita a intervenção do educador e que, em 1999 quando o livro foi elaborado na versão inicial, a tecnologia não estando tão desenvolvida, a carta era uma forma de comunicação a distância e o Libro del Alfabetizador (versão que analisamos) manteve essa proposta, mas que se propunha a outros tipos de atividades. Esses outros tipos não poderiam ser vistos já que não estão entre as atividades propostas pelo livro que o alfabetizador utiliza.

Considerando que outras atividades podem ser propostas, e elas não estão no Libro del Alfabetizador, vemos que recai sobre o alfabetizador a condição de atuar com procedimentos pedagógicos que vão ao encontro das especificidades da

alfabetização de pessoas jovens e adultas, criando com isso um ambiente propício às situações de aprendizagem. Isso ressalta a necessidade de uma formação adequada a esse alfabetizador, pela influência direta que essa formação terá nas etapas de planejamento e seleção de materiais didáticos específicos às práticas pedagógicas para alunos da EPJA.

Reiteramos então, que esse livro é um manual que procura sistematizar o ensino da escrita alfabética apresentando as letras, sílabas e as famílias silábicas através de atividades da escrita das palavras; a consolidação da correspondência grafia som, entre outras estratégias que se apresentam através das atividades, orientando as ações do alfabetizador. E o que está posto nessas atividades pode transparecer um âmbito mais estrito do aprendizado do sistema de escrita alfabética, se elas apenas se limitarem a tradução das letras em sons e vice versa.

A imagem logo abaixo pode ser vista como um exemplo da situação que inferimos. Vejamos a sequência das atividades:

 Letras aprendidas hasta hoy:

A - E - I - O - U

M - R - N - D - S - L - P - B - T C - Y - F - J - G

- V - H - CH

Grupos:

PL - BL - CL - FL - GL - PR - BR - TR DR - FR - GUE -

GUI - GÜE - GÜI

Sílabas:

GUE - GUI - GÜE - GÜI

- Escuchar la lectura:

Cuando hay democracia, el pueblo elige a los gobernantes.
Por eso los vecinos votaron para que don Gregorio sea concejal.
Es honesto y trabajador. Vive para ayudar a los demás.

- Comentar.
- Comentar quién elige a los gobernantes.
- Conversar sobre la importancia que tiene el acto de votar.
- Conversar sobre sus propias experiencias en las elecciones.
- Escribir las siguientes palabras y sílabas:

DEMOCRACIA

DE MO CRA CIA

GREGORIO

GRE GO RIO

Figura 78: p. 66 do Encuentro

- Leer las sílabas:

29

CRA	CRE	CRI	CRO	CRU
GRA	GRE	GRI	GRO	GRU

- Observar que llevan la **R** en el medio.
- Leer las sílabas.
- Escribir y leer las palabras y las oraciones:

chacra	loco	gripe	sangre	croto
cría	Lucrecia	negro	Cristina	crédito
credo	crin	alegre	Gregorio	gringo
Belgrano	cruce	agrado	grupo	grasa
cresta	crecer	criminal	crema	crespo
criatura	crisis	crítico	crudo	crujido
grano	gracioso	grande	agrio	grumo
gris	gratis	sangre	gramo	grueso

La madre le da la teta y su hijito crece sano.

El grupo ayudó a Cristina.

Era gracioso el cantor.

No lo achicaba la crisis.

Tendrá que cuidar la chacra.

Estaba engripado y solo.

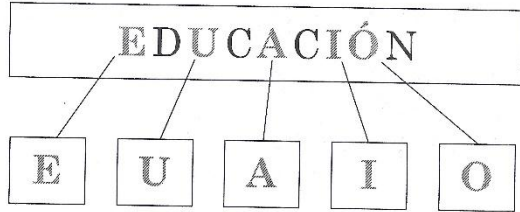
Figura79: p. 67 do Encuentro

Essas são atividades que, de acordo com os estudos apresentados por Morais, possibilitam a promoção da consciência fonológica, da qual (e com isso concordamos) não pode prescindir a aprendizagem da escrita, e requerem procedimentos que levem em conta que, a compreensão do sistema de escrita alfabética “exige o desenvolvimento de habilidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras, identificando, por exemplo, sílabas e fonemas iguais em palavras diferentes”. (MORAIS, 2014)

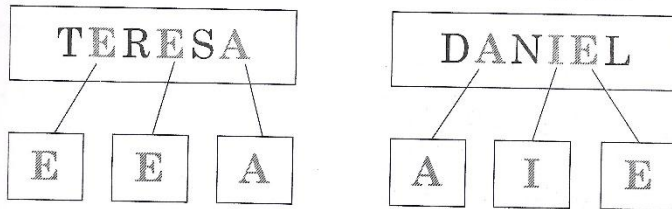
A despeito desse tipo de atividade citada por Morais, há ocorrência nesse livro, e pode ser vista na l. 3 (p.10); é uma atividade de comparar nomes e depois associar às vogais presentes, explorando a relação de igualdade. Reproduzindo:

Atividade centrada na análise da estrutura fonética das vogais; (redução de tarefa)

- Separar las letras (las vocales):



- Comparar con sus nombres y marcar las vocales.
Por ejemplo:



- Escribir las vocales en el cuaderno:

E:
U:
A:
I:
O:

- Ordenar las letras de otra manera: A-E-I-O-U

- Leer y escribir varias veces.
- Escribir el nombre y marcar las vocales.
- Buscar vocales en diarios y revistas.
- Recortar y pegar vocales en el cuaderno.

10 Libro Simple para el Alfabetizador

alfab escreve o nome nome
de cada um nos cadernos
e as letras pediram copiar

→ escrever com feedback de
aula

Figura 80: Encontro 3 do Livro para el Alfabetizador

Para esse autor,

A promoção da consciência fonológica (e não só fonêmica) pode ser realizada num marco mais amplo de reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético, sem assumir o formato de “treino” e deve beneficiar-se, obviamente, da “materialização” que a escrita das palavras (sobre as quais reflete) propicia ao aprendiz (MORAIS, 2006, p. 12).

Esse procedimento deve está presente nas ações pedagógicas promotoras da alfabetização tanto para as crianças quanto para os adultos, nos diz ele. Em outras palavras, não parece que essa questão deva ser vista apenas como a aplicação deste ou aquele método de alfabetização. Estaria muito mais sobre a metodologia de ensino utilizada poder proporcionar uma reflexão progressiva sobre o sistema de escrita, e nesse aspecto reside nossa preocupação sobre como o alfabetizador se utiliza dessas condições de trabalho que lhe são oferecidas nesse programa e que oferece esse tipo de livro, contendo essas atividades?

As atividades precisariam então, ser operacionalizadas de modo a pensar que se a alfabetização é um processo de apropriação da escrita alfabética, ela “constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado” (MORAIS, 2006, p. 3), atuando na composição de novas palavras, fazendo associações para estabelecer novas relações com o que já possui no seu repertório, daquilo que traz disponível consigo.

E para que isso ocorra, o alfabetizando precisa “compreender como funciona esse sistema e aprender suas convenções”. “Em outras palavras, requer saber que ‘princípio alfabético’ (isto é, de que, em nossa escrita, as letras substituem segmentos sonoros pequenos, os fonemas) não se reduz a memorizar quais letras substituem quais fonemas”. (MORAIS, 2014) Essa seria uma perspectiva que difere da simples memorização das correspondências grafofônicas que se apoiam no trabalho de base silábica com artificialidade de textos fragmentados e palavras chave desprovidas de relação com o cotidiano do alfabetizando.

No caso desse livro, as palavras mesmo não sendo selecionadas pelos alunos, a maioria, faz parte do contexto existencial deles, tanto social, cultural como laboral, porém a manutenção de uma prática metodológica sempre sustentada na análise

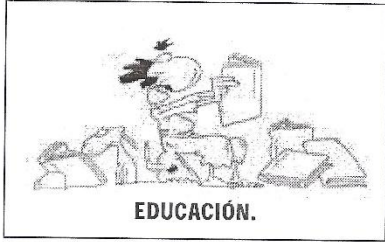
fonética pode dificultar ou inviabilizar a reflexão, tão importante para a solidez do processo que se busca compreender. Com tão pouca ação construtiva e participativa desse sujeito, como fica a lógica da construção de quem está aprendendo, se não há embate ou enfrentamento das questões que naturalmente são suscitadas durante o processo de construção da escrita?

Procurando incorporar na proposta de construção da escrita o domínio desse sistema, as atividades do livro se utilizam também de palavras com representações mais generalizadas, como na lição 03, EDUCACIÓN é a palavra; na lição 04 para introduzir o estudo das vogais, a palavra é AMOR.

Vejamos:

Encuentro **3**

metodología → estructuralista,
o sujeto debe dar respuesta a partir
de estructuras dadas



EDUCACIÓN.

- Intercambiar los cuadernos para que vean escrito los nombres de todos los integrantes del grupo.
- Pedir que digan el apellido y el alfabetizador lo escribirá junto al nombre en el cuaderno. Por ejemplo:

TERESA PARODI *conocida cantante argentina*

- Escribir en el cuaderno varias veces su nombre y apellido.

obs para escribir apellidos se puede ser o contenido de que estos escritos.

Recordar que firmen sólo, si pueden leer el contenido del texto.

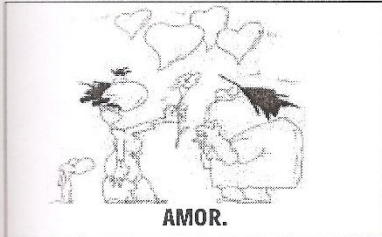
- Observar el cartel:

EDUCACIÓN

método de ensino
→ Abadagem → estructuralista (lingua)
→ behaviorismo (aprendizagem)
→ projeto → análise fonética (identificação de letras)
atividade de aprendizagem
aluno responde; professor papel central

Lengua **9**

Figura 81: Libro para el Alfabetizador



Letras aprendidas hasta hoy:

A - E - I - O - U

→ voyais (ausi dire pua hua)

- Volver a leer el cartel con la palabra, a modo de repaso:

EDUCACIÓN

- Repetir las vocales. (reparar)
- Leerlas en el cartel.
- Leer las vocales de su nombre.
- Observar la lámina. —
- Observar y comentar la ilustración.
- Conversar que ayudar a otro es un acto de amor.
- Observar la palabra del cartel:

AMOR

- Leerla.
- Escribirla.
- Señalar las vocales conocidas: **A**, **O**.

Figura 312 p. 11 LA

Como exemplo, vemos a lição 06 trazer o mote para reflexão: DÍA DE ASADO. É uma temática ligada ao cotidiano na Argentina, visto ser uma prática cultural bastante difundida naquele país; já na lição 07, a motivação para o estudo da letra L

vem da frase EL SOL ME ILUMINA; assim como na lição 13 a frase é LA ABUELA ESTÁ DE LUTO é o incentivo para estudo da nova letra T; na lição 16 a frase é SOY RESPETUOSO DE LAS LEYES onde devem ser refletidos direitos e deveres dos cidadãos. São frases que mesmo não tendo sido selecionadas por iniciativa dos alfabetizando, pertencem ao contexto existencial da comunidade que o Programa assiste.

Entretanto, outras também se apresentam de uma relação muito subjetiva e sem a menor contextualização, como da lição 13, LA ABUELA ESTÁ DE LUTO. O que trouxe a presença dessa frase? O alfabetizador faz alguma introdução à temática, ou a frase está apenas como suporte para trabalhar uma nova letra, no caso a T? As atividades do livro centram-se na metalinguagem, isso já vimos, mas em se tratando da interlocução que deve haver para que o alfabetizando amplie seu domínio discursivo, como o alfabetizador faz essa exploração/contextualização temática?

Nossa preocupação reside no fato de que já reconhecemos que não se aprende apenas por exercício e sim, por práticas significativas. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas, afirma Geraldi. (GERALDI, 1999, p. 36) Há muito o mesmo autor argumenta em suas pesquisas que a prática escolar se institui de uma atividade linguística artificial, simulando uma relação de interlocução que acaba por comprometer a aprendizagem da língua. E uma das artificialidades apontadas por ele, é a simulação do uso da língua escrita, pois “essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua”. (GERALDI, 1999, p. 89)

E sabemos ainda mais que, as atividades do livro didático estão inseridas na situação pedagógica e são intermediárias entre o ensino e a efetiva aprendizagem, o que leva Ferraz (2010, p. 18) a dizer [...] “essa prática tradicional de alfabetização, na qual primeiro se aprende a ‘decifrar’ a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores e escritores” autônomos e críticos dos textos com os quais convivem.

A alfabetização precisa também contemplar os princípios do sistema de escrita alfabética com atividades de leitura da palavra, partição em sílaba das palavras (oralmente também), identificação de letras, juntura silábica, comparação quanto à

presença de letras/silabas iguais, contagem de letras e silabas, associação, além da escrita de palavras, como são as atividades distribuídas ao longo das trinta e duas lições do Livro del Alfabetizador. Porém realizar apenas uma dessas etapas no processo de alfabetização pode representar uma barreira à perspectiva do letramento, caso outras dimensões do trabalho pedagógico não se façam presentes.

Isso porque precisamos levar em conta que o adulto pode não ter conhecimentos do sistema de escrita, entretanto é um sujeito partícipe de eventos de letramentos no seu dia a dia, e que, mesmo assim esse é um conhecimento que, via de regra, não lhe garante autonomia para ler e escrever sem que tenha havido mediação de outra pessoa (autodidatas são situações atípicas).

Não existe nenhuma oposição em alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Para não promover exclusão, o ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriarem das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente (MORAIS, 2006, p. 12).

Mas se pensarmos que essa consciência fonológica⁶⁸ seja consequência da aprendizagem da escrita ou do amadurecimento da evolução psicogenética (sim, os adultos também as vivenciam) não haverá preocupação em explorar as reflexões linguísticas como um viés facilitador da aprendizagem durante o processo de alfabetização, e o resultado dessa ação pedagógica é o surgimento do analfabetismo funcional.

A partir de 1980 a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novos questionamentos, porém desta feita o foco das discussões era a emergência de novas concepções de alfabetização, baseadas em resultados de pesquisas na área da psicologia cognitiva e da psicolingüística que apontavam para a necessidade de se compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita, prevenindo-se desde o início da alfabetização o chamado analfabetismo funcional (REGO, s/d, p. 3).

Seria essa uma situação oposta ao que em verdade buscamos dominar para a realização de uma prática alfabetizadora, que é sobre dominar o funcionamento do

⁶⁸ As relações entre esta capacidade denominada de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido objeto de muitas controvérsias e a leitura de REGO, Lúcia Lins Browne, Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias traz um bom aporte teórico sobre essa questão. Disponível: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 23 set.2017.

sistema de escrita e a estrita necessidade de saber utilizá-lo em situações reais de interação social. E talvez tenha sido essa constatação que provocou a emergência de mais uma evolução conceitual no âmbito da alfabetização. “Nesse contexto, no Brasil, a partir da década de 1990, o termo alfabetização foi ampliado e passou a englobar outro fenômeno: o letramento”. (FERRAZ, 2010, p. 19) Eis que se apresenta uma nova proposição de modelo pedagógico com ênfase no processo de letramento.

Com isso, tornar-se alfabetizado passa a ser visto como ter domínio do sistema de escrita alfabética, o que se constitui um direito de todo cidadão, além de um conhecimento necessário para uma vivência de cidadania mais holística. As demandas da atualidade fazem com que as práticas de leitura e escrita sejam mais numerosas e complexas, exigindo mais que uma simples habilidade cognitiva, os usos efetivos dessa escrita em contextos diversos. Vivemos, portanto, um momento onde as práticas de alfabetização precisam perspectivar o letramento.

O Livro para el alfabetizador é um volume único que mesmo tendo formato de manual (bastante instrucional) assenta nas suas atividades um princípio teórico metodológico que sustenta a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, porém o mesmo não podemos afirmar em relação à articulação dessa proposta com a perspectiva do letramento.

Essa afirmação decorre do fato de que no livro para o alfabetizador as atividades de leitura (palavras e frases), escrita (de palavras e pequenas frases) e cópia de palavras e frases e orações simples, exercícios de juntura silábica e intervocálica e ênfase na análise fonética e algumas realizações fonológicas, se constituem as principais tarefas às quais os alfabetizandos devem realizar. São atividades que promovem a compreensão do sistema de escrita e conseqüentemente sua apropriação, porém aliar esse ensino sistemático com as práticas promotoras de letramentos não é possível dizer, visto o livro não trazer um repertório textual com gêneros de diferentes esferas a serem explorados nas atividades de leitura e produção textual, seja na modalidade oral ou escrita. Já que a presença de uma tipologia textual registra-se na “Agenda para el Alfabetizador”, como uma prática de leitura dele para com os alfabetizandos.

Abaixo, um quadro para melhor visualização de como estão distribuídas as lições no “Libro para el Alfabetizador”.

QUADRO 4**Divisão da área temática de língua em cada Encuentro do “Libro para el Alfabetizador”**

Frase de la vida (lectura y escritura)	Encuentros / letras
EDUCACION	Encuentro 3 , vocales
AMOR	Encuentro 4, repaso A, O
NIDO	Encuentro 5, repaso I, O
DIA DE ASADO	Encuentro 6, S
EL SOL ME ILUMINA	Encuentro 7, L
DON SOSA USA LA PALA	Encuentro 9, P
RAMON SALUDA A LA BANDERA	Encuentro 10, B
LA ABUELA ESTA DE LUTO	Encuentro 13, T
CUIDEMOS LA TIERRA	Encuentro 14, C
SOY RESPETUOSO DE LAS LEYES	Encuentro 16, Y
YA SE FIRMAR	Encuentro 17, F
CLAUDIO SACO SU DOCUMENTO	Encuentro 18, CL
EL PUEBLO PIDE JUSTICIA	Encuentro 19, J
LOS ABORIGENES SIEMBRAN ALGODÓN	Encuentro 21, G
GUÉMES FUE UN GUERRERO	Encuentro 22, GÜE-GÜI
CON EL VOTO ELIJO MI FUTURO	Encuentro 23, V
DEBO VACUNAR A MIS HIJOS	Encuentro 24, H
VIVO EN EL CHACO	Encuentro 26, CH
EL QUEBRACHO CRECE EN EL MONTE	Encuentro 27, Q
¿POR QUE NO DEBEMOS GOLPEAR A LOS NIÑOS?	Encuentro 29, Ñ
LOS CRIOLLOS BAILAN UN CHAMAMÉ	Encuentro 30, LL
EDUQUEMONOS PARA LA PAZ	Encuentro 31, Z
WALTER CON EL SULKY PASEA A LOS EXTRANJEROS	Encuentro 32, W, K, X

Fonte: Libro para el alfabetizador

De modo geral, essa configuração perfila todo o livro. Já em relação às lições, é possível descrevê-las com a seguinte organização:

A unidade é ordenada para o estudo linguístico inicialmente pelas vogais e posteriormente vêm as consoantes, que são apresentadas partindo da exploração do nome motivador na lição correspondente, porém não há seguimento em ordem alfabética.

Os encontros 01, 02, por exemplo, têm como objetivo a apresentação entre os integrantes do grupo e o alfabetizador, seguido da escrita do nome próprio. A sequência das atividades procura estimular a leitura/escrita de palavras que estejam no repertório familiar com nome do aluno, parentes, amigos ou vizinhos que participam das atividades no centro de alfabetização (estão na p. 5 a 10).

Um lembrete (sempre antecedido por um ícone, tipo flecha); logo abaixo as instruções de como desenvolver o encontro, inclusive com sugestão de perguntas que podem ser feitas.

E no final de cada lição há em destaque OBSERVACIONES PARA EL ALFABETIZADOR.



Antes de empezar cada encuentro hay que revisar los cuadernos. Cuando haya errores, señalarlos con respeto e intentar que escriban correctamente. Las palabras y oraciones que aparecen en este libro se sugieren a modo de ejemplo, pero pueden ser reemplazadas. Es importante, que los alfabetizandos digan, formen, escriban, y lean las palabras y oraciones que ellos dicen.

Essa organização obedece a um padrão em todo o livro, quer dizer, é uma estrutura recorrente, mantendo-se inclusive quando da introdução de atividades para escrita. Trata-se de um livro instrucional, que dá ao alfabetizador cada passo que deve executar no desenvolvimento da aula.

Vejamos: No Encuentro 5, p. 11 do livro a palavra motivadora é NIDO(ninho). A reprodução da lâmina a ser utilizada está no canto esquerdo da página do livro, que traz a imagem de uma árvore contendo um ninho em um de seus galhos, sendo observada por um homem com um pequeno cão ao lado. Ao lado da imagem, à direita, está o ícone da flecha com o *feedback*: Letras aprendidas hasta hoy: A- E- I-O-U M-R.

Logo abaixo reproduzimos na íntegra essa lição com dois objetivos específicos: O primeiro é favorecer a apreensão visual da organização espacial do livro que é recorrente até a última lição da área de linguagem à p. 77; e segundo, favorecer uma compreensão global da estrutura metodológica do livro e o modo como se dispõem os procedimentos que o alfabetizador deve seguir. Vejamos:

Encuentro
15

Letras aprendidas hasta hoy:
A - E - I - O - U
M - R - N - D - S - L - P - B - T - C

En este encuentro se enseñarán las combinaciones **PL** y **BL**.
Se debe insistir en la escritura, más que en la pronunciación.
Generalmente olvidan colocar la **L**.

- Leer el texto:

Don Plácido está contento. En su pueblo todos mandan a sus
nenes a la escuela y cumplen con sus deberes. Él piensa, es
bueno tener un pueblo educado.

- Conversar con los alfabetizandos acerca de sus propias experiencias,
si asistieron alguna vez a la escuela o nunca pudieron hacerlo.

Ser muy cuidadoso al tratar este tema. El alfabetizador escucha, pero no opina y debe tener presente que la gente puede ser educada, sin haber completado la escolaridad, es decir que educación no es sinónimo de asistencia a la escuela. Si bien, es importante, concluir los estudios.

- Conversar sobre la importancia de estudiar y de mandar a los chicos a la escuela.
- Leer las palabras con ayuda del alfabetizador:

PUEBLO

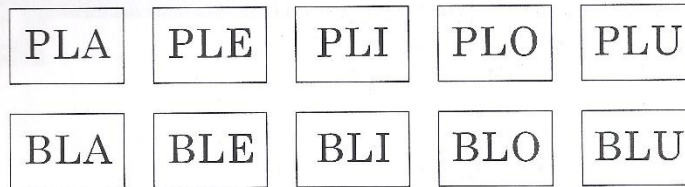
PLÁCIDO

CUMPLEN

36 Libro Simple para el Alfabetizador

Figura 83: Lição 15 p. 36 e 37

- Observar las sílabas nuevas:



- Remarcar la letra **L**.
- Leerlas.
- Escribirlas en el cuaderno.
- Formar palabras con **PL** y **BL**:

cable	blando	plástico	pueblo	plisada	soplar
Biblia	plato	blusa	ablandar	soplido	pluma
plomo	plato	Pablo	empleado	tabla	plata
mueble	planta	aplauzo	emplasto	blanco	

- Leerlas con ayuda del alfabetizador.
- Escribirlas en el cuaderno.
- Escribir al dictado:
 - Cumplo con mis deberes.
 - El pueblo se educa.
 - Plantemos árboles en el patio.
 - El resoplido del toro la asustó.
 - Cecilia limpió los muebles.
 - El público aplaudió al domador.
 - Mi abuela me puso un emplasto en el moretón.
 - Pablo y Blanca son empleados cumplidores.
 - Don Ernesto me dio sus espuelas de plata.



OBSERVACIONES PARA EL ALFABETIZADOR

Hay que insistir que es importante que los niños concurren a la escuela.
Para este encuentro, se deben preparar los carteles con las palabras:
PUEBLO PLÁCIDO CUMPLEN.

Figura 324 Lição 15 p. 36 e 37

Ainda sobre o modo como se organiza o livro nas orientações para o alfabetizador realizar as aulas, cada encontro é sugerido que se inicie com a exposição da lâmina (imagem em uma cartela de papel), servindo como motivação

para o estudo programado do dia. A exploração é feita com diálogo entre o alfabetizador e os membros do grupo, quando devem se colocar sobre as impressões da imagem, breve descrição, tecer comentários sobre a importância do elemento que esteja sendo mostrado e após esse momento de interação, observar o nome escrito correspondente à imagem vista e dar início às atividades de conhecimento linguístico.

Abaixo, reprodução de uma das lâminas utilizada pelo alfabetizador:



Figura 335 Lâmina do Encuentro 26 do “Libro para el Alfabetizador”

O trabalho no Encuentro 26, p. 62, traz essa lâmina que, após debate inicial, tem a sequência dos procedimentos a serem seguidos pelo o alfabetizador. Na íntegra, eles se apresentam no livro da seguinte forma nessa lição:

- Observar el mapa.
- Nombrar algunas provincias que conozcan.
- Comentar donde nacieron.
- Nombrar las dos provincias argentinas que se escriben con CH (Chaco – Chubut).
- Observar la frase del cartel: VIVO EN EL CHACO.

Considerando que o processo de aprendizagem se beneficia das relações de interação que possam ser estabelecidas, iniciar uma aula buscando motivar os alunos

pode vir a despertar em muito o interesse e o esforço em busca de novas aprendizagens. O diálogo inicial é uma oportunidade de expressão das ideias e a partir delas ser possível reflexionar e ampliar o que se pensa/sente/sabe sobre as experiências, e para se conseguir isso é necessário, em primeiro lugar, como nos assegura Zabala é necessário:

Gerar um ambiente em que seja possível que os alunos se abram, façam perguntas e comentem, através de situações de diálogo e participação, como meio para exploração dos conhecimentos prévios (ZABALA, 1998, p. 95).

Ademais, utilizar essas imagens pode ser uma boa oportunidade para que se produza um debate onde diferentes histórias e opiniões estarão presentes. E se assim for, haverá construção de saberes porque o debate é um gênero discursivo oral que tem predominância numa estrutura argumentativa. A situação em um debate pode ir além da simples troca de opinião, podendo-se pensar e refletir sobre a importância do tópico para aquela comunidade, em determinado contexto social, quando se posiciona sobre ele construindo argumentos.

A utilização dessas lâminas contendo uma palavra ou expressão para atender ao propósito de motivar o diálogo no início das lições, remetem à palavra geradora presente na experiência de Paulo Freire com alfabetização de adultos. Sendo essas palavras pertencentes ao universo vocabular do adulto, estão na base das discussões temáticas, para depois serem problematizadas com a mediação do alfabetizador.

Considerando que esse alfabetizando é portador de conhecimentos fundamentados na sua cultura e experiências, essas palavras encontram significado na realidade social que ele vive e a palavra escrita, então, se traduz. É um ponto favorável para a aprendizagem, nas palavras de Freire:

As palavras geradoras em seu contexto existencial ele as redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significativa, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo (FREIRE, 1987, p. 6).

Além das situações de debate que visam desenvolvimento do senso crítico reflexivo, as palavras das lâminas embasam as lições em busca de conhecimento linguístico ao sequenciar as atividades com o registro da(s) sílaba(s) no caderno, e o alfabetizando sendo incentivado a formação de novas palavras e compará-las para

identificar semelhanças e diferenças, além da percepção da relação de oralidade das vogais e das consoantes, levando ao reconhecimento dos sons das letras e das sílabas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

No livro em apreço, encontramos ao longo das 32 lições, os conteúdos letra, sílaba, abordagem sobre variação linguística, em que se consideram - entre outras coisas a oralidade e a escrita, dígrafos e encontros consonantais, encontro vocálico, sinal de pontuação. Conteúdos esses, todos estreitamente ligados com a escrita das palavras.

Há um percurso que vai da menor unidade, letra, para a maior unidade de extensão e sentidos que se apresentam nas atividades do livro, que é o texto (uma carta). O material dá início à análise, partindo de uma palavra ou frase geradora, que pode ser considerada como significativa porque há orientação para explorar suas representações, bem como é contextualizada, pois parte de um princípio existencial do alfabetizando. Por exemplo, na lição 7, p. 18 a frase EL SOL ME ILUMINA introduz a nova letra de estudo L; depois unir a nova letra com as vogais já conhecidas – LA, LE, LI, LO, LU, obtendo as sílabas; ler essas sílabas; escrevê-las no caderno e depois formar palavras com as novas sílabas. Mesmo que predomine o trabalho visando à apropriação do sistema de escrita, o alfabetizador poderá criar oportunidade de profícuos diálogos e reflexões a partir dessas palavras e ou frases.

Elencamos algumas dessas constatações, a fim de sermos mais precisos, a exemplo de:

As atividades das primeiras lições 1, 2 e 3 introduzem o trabalho para construção da escrita, procurando recuperar o conhecimento prévio a partir da vida pessoal, social e laboral dos alunos para reconhecimento de letras e palavras (nomes) desse repertório. Na I.1 (p.5 e 6) nome dos integrantes da classe de estudo (alfabetizador escreve na lousa, como mostra o vídeo); na I.2 (p.7 e 8) a escrita do próprio nome e reconhecimento do nome dos colegas e na I.3 (p. 9) além do nome, a escrita do apelido também é estimulada. Para a I.6 (p.16) o estímulo vem da palavra ASADO, uma prática cultural bastante difundida entre os argentinos. Na I.3 o mote das reflexões é o nome de uma famosa cantora argentina Teresa Parodi e uma das atividades no decorrer da lição é de comparar o próprio nome com a palavra TERESA

e nela identificar a presença da vogal, estendendo aos outros nomes dos alunos esse procedimento.

Muitas atividades com a junção silábica, procurando através da comparação/ associação levar à compreensão das correspondências gráficas podem ser vistas nas lições 3 (p.10), na 4 (p. 12) na 5(p.14), entre outras mais, e na lição 25(p.60) a atividade aparece como a única com orientação para ser realizada em equipe, enquanto as demais são individuais.

Na lição 08, p. 21, as atividades intentam a familiarização com as letras do alfabeto e os tipos com diferentes usos, explorando letra maiúscula, letra de imprensa e cursiva nas lições 16 e 29 (p. 44 e 68). Ainda a lição 29 (p.68), junto com a lição 31(p.73), as atividades com os sinais de pontuação de interrogação e exclamação procuram orientar sobre as convenções gráficas da escrita.

Nas páginas 43 e 57, (l.17e l.23), as atividades buscam favorecer a compreensão da correspondência escrita / pauta sonora como sendo grafema/fonema, atendendo às regras ortográficas de escrita. Vejamos: Llevar siempre diarios y revistas para la búsqueda de letras y palabras; realizar mucha ejercitación con letras cursivas y en especial con la letra F que aprendieron hoy (p. 43); hacer notar que algunas palabras se escriben con B y otras con V y que por eso deben escribirlas bien en el caderno, para no confundirse. (p.57). Esse é um movimento importante para ir além das instruções e ao buscar outras fontes para pesquisa da escrita, propor a produção de textos.

Na lição 32 (p. 75), as atividades correspondem às letras W, K e X como letras do alfabeto e a letra Y vem na lição 16(p.39) sozinha com as explicações fonológicas sobre o som de essa letra variar quanto à posição da sílaba inicial, medial ou final, que no uso na língua espanhola tem realização fonética diferente. Atividades de apontar nova letra, escrever palavra com a letra apresentada e ler, junto com o alfabetizador, palavras com K, W e X estão entre essas atividades. Já para a letra Y, as atividades sugeridas para que o alfabetizador realize vão além de apontar, escrever e ler juntos. Encontramos orientações específicas de o Y soar como i ou ye, a depender da posição, como podemos ver: (p. 39) “Recordar que la Y suena como i si está al final de la palabra o si está sola, entre dos palabras; mostrar que si está al principio o em el médio de uma palabra suena como YE”.

Outra constatação, ainda de orientação da correspondência grafema/fonema, podemos ver na l. 25, (p.60) com o uso do R medial na sílaba e atividade para pronunciar “las silabas marcando los sonidos”; na lição 30 (p. 70 e 71) o LL, dígrafo, enfatiza a necessidade de o alfabetizador sinalizar para os alunos que: “hacer notar que em algunos lugares del país la gente pronuncia la LL como YE”. Com essa observação, enfatiza-se a importância que tem uma realização fonológica para o processo de ensino que a proposta do livro apresenta.

No decorrer das lições, é bastante recorrente a prática da escrita de orações e frases curtas a partir das sílabas que estejam sendo estudadas, como nas lições 5 (p. 15), l.6 ((p. 18), l.9 (p.24), l.10 (p. 26), l. 13 (p. 32) e mais outras lições, até chegar no Último Encuentro (p. 77) com a proposta de uma produção textual. Não há progressão nas propostas de atividades de escrita, especialmente no que concerne à extensão: são sempre escritas palavras, orações e frases, quase sempre com articulação das sílabas em estudo. No livro revela-se apenas uma proposta de produção textual no último encontro com a produção de uma carta pessoal.

Essa última lição (p. 77) – Último Encuentro - acontece com a leitura pelo alfabetizador de uma pequena carta direcionada a um filho (Querido hijo), seguida de comentários para depois copiá-la no caderno. A próxima orientação está nas etapas da composição textual do gênero, seguida da solicitação da escrita de uma carta e por fim, as orientações do aspecto formal de como subscrever um envelope. Antes de passarmos à análise, vejamos como efetivamente se dá a proposta nesta sequência de três páginas do Libro para el Alfabetizador:



Puede ser que en encuentros anteriores la gente pida que se les enseñe a escribir una carta. Hay que ayudarlos para hacerla. En este momento pueden escribirla solos.

- Comentar que ahora pueden escribir cartas.
- Leer y comentar.

8 de setiembre de 2004

Querido hijo:

Tengo cincuenta años y es la primera vez que puedo escribirte una carta.

Ahora podré leer tus cartas sin pedir ayuda a los vecinos.

Estoy muy contenta porque aprendí a leer y a escribir. Pero voy a estar más feliz cuando vuelvas.

Esta es tu casa. Esta es tu tierra.
Te estamos esperando. Te beso.

Elisa

- Copiar la carta en el cuaderno.

Figura 86: p. 77 do livro

- Mostrar dónde va la fecha, dónde va el nombre, dónde se escribe lo que se quiere contar, dónde va la despedida, dónde va el nombre del que escribe.

Diagrama de un sobre con los siguientes campos etiquetados:

- LUGAR Y FECHA
- A QUIEN SE LE ESCRIBE
- LO QUE SE CUENTA,
LO QUE SE PIDE,
LO QUE SE AVISA
- LA DESPEDIDA
- FIRMA

- Escribir una carta.
- Enseñar cómo se escribe el sobre:

Diagrama de un sobre con los siguientes campos:

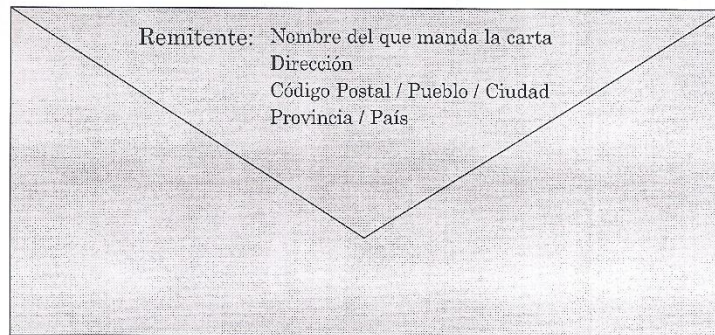
Sr.:

Nombre
Dirección
Código Postal / Pueblo / Ciudad
Provincia / País

78

Figura 347: p. 78 do livro

- Mostrar cómo se escribe el remitente:



- Escribirle una carta al alfabetizador.

Figura 35 p. 77, 78, 79 do livro

Nesse momento observamos que a proposta parece não atender na totalidade ao esquema da sequência didática, visto que a apresentação da situação se dá com uma carta para o filho e depois de orientar sobre a estrutura composicional vem a

proposta de produzir uma carta para o alfabetizador. A mudança dessas condições de produção e recepção precisaria ser explorada, pois uma carta para um filho não é “a mesma carta para o alfabetizador”. E ainda, não há no livro nada que indique que possa haver refacção do texto, nem na “Agenda para el Alfabetizador”, que está para o Programa como um material de apoio para planejamento e orientação das atividades pedagógicas.

Na proposta da sequência didática, a carta solicitada nessa última lição poderia ser associada à “primeira produção”, a inicial, elaborada pelo alfabetizando após a apresentação da situação – que seria a carta já escrita para o filho que o livro apresenta – que permitiria ao alfabetizador “avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios às possibilidades e dificuldades reais apresentadas.” Em seguida viria à sequência das atividades, módulos para Schneuwly & Dolz, oportunidades de o alfabetizando desenvolver as capacidades para melhor dominar o gênero em questão. Depois sim, produziria outro texto do mesmo gênero, a produção final, onde estariam em “prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 84).

Nesse caso, a carta que o livro traz atua na apresentação como uma forma de expor um modelo do que deverá ser realizado na produção final, favorecendo a identificação e localização dos aspectos da superestrutura⁶⁹ e da macroestrutura do gênero carta como está no enunciado da questão, e a produção do texto solicitado como atividade final da lição, que seria a produção inicial da sequência didática, encerra a proposta sem a possibilidade de “nos módulos trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 87).

Portanto, essa é uma atividade que apresenta clareza na redação dos comandos e orientações precisas da superestrutura, o que favorece à macroestrutura, porém não oportuniza, nem mesmo em lições anteriores, refletir sobre as propriedades do gênero em questão, visto serem produzidas até então palavras, frases e orações absolutas. Isso significa que não está assegurada a vivência da

⁶⁹ Superestrutura e macroestrutura definidas por T. A. van Dijk como sendo a primeira o esquema convencionalizado que fornece a forma global do conteúdo do texto, que corresponde por sua vez à macroestrutura ancorada numa sequência discursiva. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/microestruturas-macroestruturas-e-superestruturas-textuais/26266>. Acesso em: 31 outubro 2017.

produção escrita como um processo que implica planejamento, revisão, além da possibilidade de reescrever o já escrito.

Essas são algumas das atividades que estão no LIBRO DEL ALFABETIZADOR para serem desenvolvidas com a finalidade de favorecer a compreensão e o domínio do sistema de escrita. São elas uma das possibilidades que se apresenta para intervenção pedagógica, já que o Programa Encuentro conta com outros materiais, como pudemos ver no decorrer dessa análise.

É importante ressaltarmos que grande parte dessas atividades se apoia na reflexão sobre os aspectos gráficos / fonológicos da linguagem. Sendo essa uma etapa necessariamente importante a ser vivenciada no processo de aquisição da escrita por se tratar de uma reconfiguração da linguagem que o alfabetizando precisa efetuar a fim de apreender que a escrita não é mera reprodução da fala. Concordando com Scliar-Cabral (2003), consideramos que ter domínio da conversão que há de grafemas para fonemas na construção da escrita alfabética, é uma compreensão crucial para descobrir que as palavras escritas se constituem de unidades menores que a sílaba e responsáveis pelo significado da palavra, e elas que são representadas por sinais gráficos.

A predominância de atividades que exploram a relação grafema/fonema pode vir a contribuir sensivelmente à percepção desse aprendiz de que os segmentos da oralidade (e que ele traz na própria fala) se relacionam a diferentes possibilidades no registro da escrita. Reside aí também a importância de o alfabetizador ter uma prática pedagógica, que ao explorar esses conteúdos, possa promover reflexões sobre a representação da escrita e da linguagem em proveito desses alfabetizandos.

Verificamos também que nesse livro não é possível afirmar se a forma como o alfabetizador atuará durante as aulas contemplará a perspectiva do letramento, propiciando no desenvolvimento das aulas, que as reflexões, mediadas por ele, possam ir além do conhecimento metalinguístico.

Existe sim, um conjunto de materiais didáticos que está diretamente ligado à atuação do alfabetizador. Mas a forma como essa proposta pode ser desenvolvida está diretamente ligada à maneira como ele decide sobre as melhores estratégias de ensino para sua turma, e essa autonomia requer dele uma ação consciente. Isso não significa dizer ação solitária, individual; a socialização entre os pares do trabalho é

uma das maneiras de se procurar ter uma atuação que venha a promover transformações e coletivização de saberes.

O próximo material sobre o qual reflexionamos é o uso de uma série (total de 10) fitas de vídeo produzidas com a finalidade de apoiar os alfabetizadores na realização das aulas de alfabetização, pois eles são a representação de como operacionalizar uma aula do Programa Encontro com o uso dos materiais disponíveis.

5.2.2 – Vídeo

Não há como negar que a tecnologia vem se fazendo presente cada vez mais em nossas vidas, auxiliando nas tarefas diárias e otimizando muito do nosso tempo tão sobrecarregado de atividades. No âmbito educacional, a utilização de materiais audiovisuais é bastante difundida e se apresenta como um excelente recurso para auxiliar o processo de ensino aprendizagem, por envolverem os sentidos da audição e da visão, o que colabora na aquisição de conhecimentos e informações.

No caso dos recursos audiovisuais, os princípios metodológicos difundidos no Brasil, alocam o uso do vídeo, como uma excelente estratégia, se for considerada a sua praticidade e as diversas opções de uso que ele pode ter na prática pedagógica, tornando-se, dessa forma, um instrumento imprescindível para a realização de aulas mais dinamizadas.

A grande vantagem do uso do videocassete é a praticidade do sistema, que torna o processo mais rápido, contribuindo para a economia de tempo. Assim, uma cena gravada pode ser imediatamente reproduzida, analisada e, se for necessário, regravada sobre a mesma fita. O videocassete e o DVD são usados na escola como recurso audiovisual e instrumento didático dos mais versáteis (LOPES, 2007, p. 28).

A incorporação da tecnologia nas salas de aula em muito colabora com o processo de aprendizagem e o uso do vídeo também favorece que se trabalhe conteúdo em um espaço de tempo reduzido, aproveitando a permanência do aluno em sala de aula. Outro fator importante é a oportunidade de oferecer uma prática menos cansativa e mais motivadora para os alunos.

Os vídeos do Programa Encuentro foram planejados e produzidos com finalidade específica de darem apoio para o alfabetizador ver quais e como alguns procedimentos poderiam ser utilizados no decorrer das aulas, afim de realizar as atividades do Libro para el Alfabetizador. Todas as mídias (total de dez) correspondem às lições e simulam uma aula com todas as etapas previstas no livro. A gravação dessas mídias foi feita com um alfabetizador e alguns alfabetizandos vivenciando uma aula do programa.

Segundo o Professor De La Vega, os vídeos atuam como um suporte para o trabalho dos alfabetizadores; não é para os estudantes. Era um material que se usava para os coordenadores assistirem com os seus alfabetizadores, como uma maneira disparadora para discutir, pensar e ver a sugestão de como a aula poderia ser desenvolvida, disse ele durante nosso encontro.

Percebemos com isso, a importância da figura do coordenador não somente para acompanhar o projeto pedagógico, mas também para articular novas construções com esse alfabetizador, tornando-se um problematizador do papel desse alfabetizador. Com essa circunstância de uso, o vídeo tem um caráter formativo e, ao coordenador em parceria com o alfabetizador, cabe selecionar intervenções e encaminhamentos mais viáveis para esse processo de ensino aprendizagem.

A presença desses vídeos, portanto, atua como mais uma possibilidade de dotar o alfabetizador de um repertório amplo de estratégias a serem trabalhadas durante as aulas do Programa. O vídeo em si, materializa para esse alfabetizador como ele poderia estimular situações de diálogo articuladas à realização das atividades que são propostas pelo Libro del Alfabetizador.

Além do conteúdo curricular trabalhado, no vídeo são mostrados aspectos humanos, culturais e ambientais (locais de moradia, trabalho e convívio pessoal) dos alfabetizandos durante seus depoimentos, o que favorece o desenvolvimento da capacidade de se pensar o espaço como um coletivo a partir da sua própria relação com as realidades apresentadas.

A realidade dos alunos que buscam os programas de alfabetização reflete um processo histórico, cultural e social que lhes imbuí de valores e concepções, por isso qualquer mudança pretendida não pode ser feita de modo brusco e repentino. Buscar estratégias que contribuam para ampliar a visão de mundo deles é, portanto, fornecer

melhores condições para formação de um sujeito que valorize sua própria produção de conhecimentos, sua identidade e melhor compreenda sua realidade social.

Estariamos desse modo, na busca do que Morin⁷⁰ coloca como um dos saberes para se construir a educação do futuro que seria buscar na incompreensão o entendimento e a aceitação para se alcançar a compreensão, "evitar o egocentrismo e o etnocentrismo", ou seja, deixaríamos de compreender os outros partindo das nossas próprias crenças e valores e aprenderíamos a "tolerar os outros com sua diferença" (MORIN, 2000, pgs. 98-99).

Ao fazer essas reflexões, identificamos também o que nos diz Arroyo sobre construirmos uma concepção de educação que possa privilegiar a formação de um "sujeito ativo, crítico" [...], que ressalte a importância da participação desse sujeito para a construção de um processo mais democrático de vida em sociedade.

Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral e ética [...] democratizar o saber, a cultura [...] conduzir a criança, jovem ou adulto a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras [...] (ARROYO, 1998, p. 144).

Para a integração que deve ocorrer com o uso do vídeo como um material didático, Morán pontua que:

O vídeo ajuda a um professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional (MORÁN, 1995, p. 27).

Consideramos assim, que não basta apenas a presença de materiais didáticos com as concepções mais modernas, ou a inserção de uma nova tecnologia para se realizar uma prática que se distancie de parâmetros e concepções pedagógicas de cunho tradicional. O trabalho do alfabetizador, de que modo ele segue a proposta pedagógica do programa com os procedimentos adotados para uso de qualquer

⁷⁰ Edgar Morin coloca o ser humano como um sujeito complexo e compreender essa complexidade implica admitir uma construção cotidiana para esse homem a partir da razão, emoção, sentimentos, movimento, oralidade, percepções, corporeidade e espiritualidade. (MORIN, 2000)

material didático, a exemplo do vídeo, leitura dos textos e as atividades de apropriação do sistema de escrita têm grande relevância nesse processo.

As aulas nas turmas de alfabetização precisam provocar um movimento constante de ideias, inquietudes e reflexões, a fim de alavancar o crescimento cultural e pessoal do alfabetizando. Para tanto, é necessário que o desenvolvimento dessas propostas traga a contextualização da realidade com um currículo e uma prática metodológica voltada para o jovem e adulto, reconhecido como sujeito de conhecimentos e aprendizagens.

No processo de alfabetização inicial são importantes as habilidades da leitura e da escrita, assim como o cálculo matemático, tanto quanto é para esse aluno compreender o mundo em que está inserido, trabalhar o reconhecimento da sua realidade social, a fim de estimular o exercício da criticidade.

Uma proposta pedagógica com atividades que partam do conhecimento de mundo dos alfabetizados pode se revelar criativa e eficiente às demandas da vida cotidiana, “confirmando que a apropriação sistemática de saberes pelo letramento escolar é uma via crucial para a cidadania plena”, considera Mollica (2009).

Para Mollica, em verdade,

A etapa da alfabetização é o primeiro degrau da escada de um processo que perdura ao longo da vida. A formação de boa qualidade pelo maior tempo possível é o desejável, quando aliada à aquisição espontânea de conhecimentos e solidificada em situações reais de vida (MOLLICA, 2009, p. 35).

Para o alfabetizador, ter clareza desses conhecimentos, contribui para seu planejamento, ajudando-o “[...] através de situações de aprendizagem significativas, que ativem, ampliem e/ou transformem o conhecimento” (DURANTE, 1998, p. 59) . Um alfabetizador letrado escolar e socialmente terá grande influência no estímulo para que esse aluno prossiga em seus propósitos.

Esse papel social inserido no processo de aprendizagem é visto por Freire como:

Não, o aluno deve conhecer-se enquanto sujeito e conhecer os problemas que o afligem no dia a dia. Portanto, o aluno deve programar em parte o que num período ele quer aprender. E aprender não se aprende. Não é uma educação bancária. Não se aprende tentando depositar numa cabeça vazia uma porção de conhecimento. Conhecer é um ato que é aprendido

existencialmente, na existência, no cotidiano, pelo conhecimento local [...] (apud FREIRE, 1998, p. 10).

Nesse momento o saber fazer do professor está diretamente relacionado à complexidade do processo ensino aprendizagem, e nele se insere a prática pedagógica, uma categoria rica de valores e significações, complementando a questão metodológica tão importante quanto à construção do conhecimento.

5.2.3 – Agenda para el Alfabetizador

O Programa Encuentro oferece ainda como material didático a Agenda del Alfabetizador. É um pequeno caderno espiral que, nas 93 páginas que o compõem, podemos encontrar uma diversidade de elementos que integrados colaboram à prática reflexiva do alfabetizador. É um material com uma diversidade de elementos textuais, e as etapas de organização do trabalho pedagógico estão todas diretamente relacionadas às lições do Libro para el Alfabetizador.

O design dessa agenda atende a uma diversidade de elementos de composição e todos de cunho pedagógico. A estrutura macro é a divisão em quatro etapas, a saber: Confianza que vai dos Encuentros de 1 a 4, com tempo estimado de 2 semanas de trabalho; do Encuentro 5 até o 10 é a etapa Exploración, uma estimativa de 4 semanas de trabalho; a partir do 11º Encuentro até o 23º a etapa denominada Práctica, com tempo de 8 semanas para o trabalho; e por último, com estimativa de 6 semanas, a etapa Libre Expresión. O total de 20 semanas corresponde ao tempo de 5 meses de duração da etapa de alfabetização inicial prevista pelo Programa. A última lição, a de nº23 refere-se à produção de uma carta.

Agenda é uma espécie de diário de bordo (do inglês Log Book) onde podem ser registradas todas as etapas de desenvolvimento de um trabalho. Se inicialmente, seu uso era restrito à navegação para registro dos acontecimentos mais importantes, nos dias atuais está presente nos espaços pedagógico e escolar, indicando todas as informações que forem pertinentes ao processo, como a afixação de datas, locais, descobertas, testes e resultados entre outras coisas.

As principais características que devem conter num diário de bordo escolar são: detalhes sobre os fatos, processos, descobertas e indagações; os locais e as datas

das investigações; registro sobre todas as entrevistas realizadas; os testes e resultados obtidos, conforme definição apresentada pelo site www.significados.com.br.

O texto de apresentação da “Agenda para el Alfabetizador” a coloca “como facilitador para organizar estas 20 semanas” (p. 04) e diante do curto espaço de tempo poderá ela ajudar também no planejamento dos encontros. Para tanto, a agenda traz indicações, se utilizando das cores para cada etapa. São elas: a cor verde para etapa Confianza; vermelho para Exploración; azul para Práctica e o amarelo para Libre Expresión.

Conforme o próprio texto:

Las indicaciones a través de los colores intentan sugerir que hay que ir transitando momentos em el aprendizaje del grupo. Cada color se corresponde com um momento em el que predominan algunas acciones por sobre otras (Agenda del Alfabetizador, p. 04).

Utilizando-se da linguagem cromática⁷¹, a Agenda lança mão de mais uma estratégia para favorecer a participação, assimilação e também expressão de sentimentos, já que as cores têm a capacidade de liberar um leque de possibilidades criativas para quem com ela interage.

Isso porque as cores estão inseridas no universo das linguagens (neste caso não-verbal) e são consideradas como um importante recurso visual, mas não como uma simples percepção dirigida pelo cérebro.

Guimarães (2004) no livro *A Cor como Informação*, apresenta que a comunicação por imagens, por si só, possui enorme força apelativa e quando elas contêm um colorido têm uma força ainda maior. Este autor realizou uma pesquisa relacionada ao uso da cor como informação na mídia e os resultados demonstram que a cor é utilizada para transmitir informação e não como informação, pois a cor comunica, gera compreensão e informa, favorecendo a construção de significados. Consequentemente, as cores além de despertar o interesse pela beleza plástica que

⁷¹ Cromático como adjetivo referente a cores. Linguagem como sinônimo de comunicação efetiva, como qualquer forma de manifestação comunicativa, com várias possibilidades, assim, fala-se em linguagem verbal, não-verbal, das cores, gestual, sonora, iconográfica, plástica, musical, mimica, entre outras possíveis. Se a linguística é a ciência da linguagem verbal, a semiótica é a ciência de toda e qualquer linguagem. Maiores informações, ver: www.interpretaçãodetexto.com.br. Acesso em: 31 out. 2017.

proporcionam, elas favorecem a aprendizagem por ser uma presença carregada de significados e representações.

A agenda conta também com espaço para as anotações dos nomes dos integrantes do grupo; dados pessoais do alfabetizador; indicação de referência com a lição do livro, incluindo o rol dos dias da semana e o que terá como projeção do trabalho da semana (Propósito de la semana), que é acompanhado de um pequeno texto instrucional sobre a atividade em questão, e logo abaixo há um espaço reservado para o registro do que o alfabetizador pode destacar como sendo: Lo más importante; El grupo aprendió; Las dificultades son e Para la próxima.

O registro para quem dá aulas é muito mais que um roteiro de atividades. É a oportunidade de ao escrever, poder pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada em relação às necessidades dos alunos.

Registrando sobre o que acontece na classe, é possível questionar o que ocorreu, identificar as conquistas, além da possibilidade de acompanhar crescimento e dificuldades apresentadas em relação aos conteúdos curriculares trabalhados. "Ao escrever, é inevitável que surjam perguntas sobre se a organização da sala colaborou ou não para atingir os objetivos desejados. O saldo da avaliação serve de base para o planejamento de ações futuras", afirma Paula Stella, coordenadora pedagógica do Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC), São Paulo, em entrevista à Revista Nova Escola⁷².

O educador espanhol Miguel Zabalza discorre sobre os diários mais interessantes serem os que fazem referência às discussões críticas e conterem observações sobre o processo de ensino aprendizagem, em oposição àqueles que servem para anotar presenças e faltas, ou breves anotações temáticas, isto porque, considera esse autor, esses últimos são mais burocráticos e o seu valor tem pouco com a qualidade do trabalho docente; enquanto que os do primeiro tipo são os que permitem construir o círculo da qualidade de ensino: planejar, realizar, documentar, analisar e replanejar, completa (ZABALZA, 2008.p.11).

E ao longo de toda agenda há pequenos textos de relatos escritos em 1ª pessoa, como se fossem registros de memória da ação do alfabetizador, por exemplo:

⁷² <https://novaescola.org.br/conteudo/441/escrita-profissional>

“Intento plantear algo más una vez que los vi explorando textos, palabras, letras (p. 18); Retomo los pendientes que fui dejando cada semana(p.22); Les pregunto como se sienten con lo que han aprendido(p.22). São fragmentos que procuram esquadrinhar o que poderia ser expresso pelo alfabetizador em torno das memórias que ele estaria registrando sobre o processo de ensino que vivencia.

Esses escritos de memória são uma presença de pontos de referências que se fixam a partir da relação estabelecida entre os sujeitos e o seu espaço social nas experiências vividas. Uma estratégia que possibilita resgatar construções do passado, mas que robustece as percepções da vida no presente, que podem ser permanentemente reconstruídas.

Com essa perspectiva, Halbwachs fala sobre o processo de memória ocorrer por:

[...] reelaboração do passado, segundo solicitações feitas no presente e, sobretudo, a partir de outras reconstruções realizadas por indivíduos que são parte do grupo social do qual somos integrantes. A memória, neste sentido, “reconstrói reconstruções” a respeito de determinados fatos, [...] (HALBWACHS, 2006, p. 91).

Complementando sobre o valor da memória no processo de (re)construção das nossas identidades, é de Magalhães a assertiva com a qual coadunamos que, [...] a alusão ao tema da memória se torna fundamental para a discussão sobre os processos e contextos de socialização de experiências, de aprendizagens, cujas relações se sintetizam por meio da Educação (MAGALHÃES, 2007, p. 103).

O Libro para el Alfabetizador, os vídeos e a agenda, cada item que integra o material didático do Programa Encuentro se apresenta com a característica de conter múltiplas linguagens e isso consegue dar à aprendizagem um eixo de dinamismo e proximidade com o multiculturalismo presente nos dias atuais. Como esse material é para uso de alfabetizador, a preparação dele para atuar com a turma fica favorecida, pois ele vai adquirir novas maneiras e metodologias de ensinar, agregando interesse e entusiasmo à busca do saber de sua turma.

De acordo com Oliveira, o conceito de múltiplas linguagens se refere às diferentes linguagens presentes nas atividades pedagógicas que “possibilitam trocar observações, ideias e planos” e se constituem como “sistemas de representação” ao

estabelecerem novos recursos de aprendizagem, pois se integram às funções psicológicas dos aprendentes e as transformam (OLIVEIRA, 2008, p. 228).

Vygotsky (2008) nos estudos sobre a relação educação e linguagens nos diz que a cultura mediada pelas linguagens possibilita a transformação do homem de ser biológico em ser social, substituindo suas funções inatas e propiciando-lhe a utilização de instrumentos e técnicas culturais para além dos limites da natureza, desse modo a educação vem favorecer as potencialidades desse sujeito e o crescimento da cultura humana.

E com toda evolução que assistimos diariamente acontecer no âmbito das linguagens, não temos como prever um processo de alfabetização sem ocorrência de linguagem não verbal (gestos, imagens, cores, tecnológica, artística, etc). Consequentemente, há a necessidade de reconhecer as múltiplas linguagens como mecanismos de integração social (a linguagem como enunciação) e formas de expressões com as quais conectamos o mundo da aprendizagem. Saber explorar isso é importante para uma boa aprendizagem. E o professor, mesmo que esteja cumprindo etapas de um planejamento do qual ele não participou diretamente, como no caso dos programas pontuais de alfabetização, tem um papel fundamental nas “aproximações pedagógicas que poderão ser construídas no contexto da sala de aula” (MOLL, 2011).

Ainda na Agenda del Alfabetizador, as páginas seguintes vêm com a seção LECTURAS. São duas páginas com pequenos textos de tipologia e gêneros variados, de autores argentinos e outros conhecidos da literatura universal, como Víctor Hugo, Wolfgang Goethe, Oscar Wilde, Sartre, Martin Heidegger entre outros; escritores latinos de renome como Eduardo Galeano; políticos como Salvador Allende, Juan Domingo Perón e também Evita se faz presente com um fragmento de texto narrativo de memórias. A presença de Paulo Freire é recorrente nas páginas da agenda.

Os textos sempre trazem as informações sobre o contexto de produção com nome do autor, data e a fonte de onde foram retirados. Essa seção Lectura está presente em cada uma das 4 etapas que organizam a Agenda. São 20 seções de Lectura nas 93 páginas da Agenda, e para cada seção são 2 páginas, portanto, 40 páginas de diversidade tipológica e de gênero textual para dar suporte ao

alfabetizador nas reflexões que, poderão está no contexto do trabalho, além do próprio enriquecimento desse profissional.

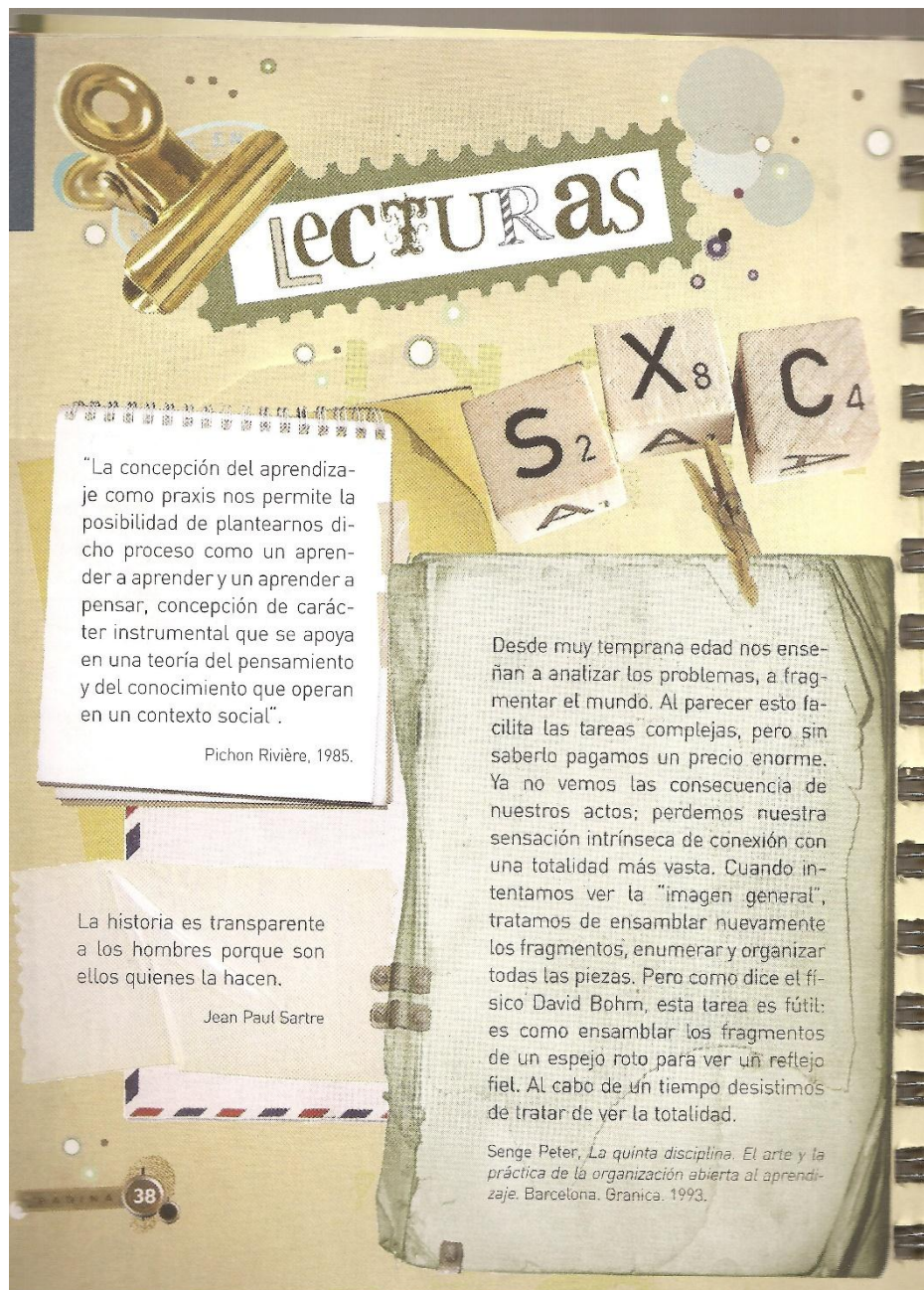


Figura 36 Agenda para el Alfabetizador p. 38

Sempre no início de cada Etapa, a Agenda apresenta uma introdução, com tópicos direcionados ao planejamento da seção. A estrutura é: Tempo aproximado; Acciones educativas necessárias; Por qué es importante esta etapa y lo que hagamos?; Cuándo passamos de esta etapa a outra?. Cada um desenvolve um

pequeno texto explicativo, de base pedagógica, em torno do que se espera com a próxima etapa de trabalho, sugestão de procedimentos, estratégias e uso de recursos variados que tendem a ampliar as possibilidades do trabalho desse alfabetizador.

Os textos que estão na Seção LECTURAS mantêm estreita relação de sentido com cada etapa que subdivide a agenda do alfabetizador; e mesmo que cada etapa corresponda à determinada lição do livro para o alfabetizador, as temáticas desses textos não correspondem às palavras que estão nas lâminas e que são mote de aprendizagem em cada lição; com isso, não é perceptível uma relação de intertextualidade. Em depoimento, o Professor entrevistado nos coloca que os textos da agenda sustentam uma prática de leitura por parte dos alfabetizadores para com os alfabetizados: “para los alfabetizadores pero para que lean a los estudiantes a manera(también) de práctica de lectura, diversidad de textos formatos y contenidos diversos. Práctica de lectura por parte de los alfabetizadores.”

Em pesquisa realizada por Leal et al (2010) fica clara a importância dada pelos jovens e adultos às habilidades da leitura e da escrita, por motivações várias, porém todas ratificando a função da leitura e da escrita como uma oportunidade de acesso à bens culturais e à valorização social. E o processo de escolarização, nele incluída a alfabetização inicial, tem a escrita e a leitura como uma tarefa complexa e responsável pelo desenrolar de outras aprendizagens.

Aprender a ler como razão de retorno ou início do conhecimento escolar, formalizado já que “por meio da leitura poderiam ter acesso a situações variadas” e proporcionar condições para que lessem “diferentes materiais escritos, em diferentes situações, para atender a diferentes finalidades” (ibidem, 2010, p. 74) já é motivo suficiente para inserir a leitura na rotina diária das aulas de alfabetização.

A leitura para turmas que não estejam alfabetizadas pode ocorrer em paralelo às atividades de apropriação do sistema de escrita, favorecendo a construção do próprio processo de aquisição do sistema, bem como à ampliação do repertório textual, provocando a curiosidade em buscar outros textos e a intimidade com os diferentes gêneros de ampla circulação no cotidiano de uma sociedade grafocêntrica.

A aprendizagem do sistema alfabético e da linguagem escrita – leitura (com compreensão) e produção de textos requerem uma ação pedagógica sistemática, planejada e com estratégias de intervenções bastante precisas, que por sua vez não

são lineares ou apenas menemônicas. Sendo leitura um processo de interação entre o leitor e o texto, como defende Solé (1998, p. 22).

A perspectiva interativa de leitura, segundo a autora, revela um processo de compreensão da linguagem escrita e nesta compreensão participam “o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” e para que se leia faz-se necessário:

Simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; ainda, envolve um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Não invalidando questões de estudos anteriores, novos conhecimentos a respeito de procedimentos e capacidades de leitura foram agregados com o desenvolvimento das pesquisas e estudos sobre leitura⁷³, que passou a ser vista como:

“um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos.”

O próprio texto da legislação argentina, o Anexo II EPJA- LCEPJA vincula a alfabetização à compreensão e desenvolvimento das quatro funções interdependentes e simultâneas da linguagem: falar, ouvir, ler e escrever que se materializam no contexto da vida cotidiana ao escrever que: La alfabetización como proceso supone una comprensión y un desarrollo holístico del lenguaje, en sus cuatro funciones básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en el contexto de la vida cotidiana.

Portanto, a linguagem precisa se apresentar para o trabalho pedagógico como forma de interação humana. Uma interação que se estabelece pela produção de efeitos de sentidos nas situações de uso entre os interlocutores e em um contexto sócio histórico e ideológico. Uma concepção clara de Bakhtin que diz:

[...] a verdadeira substância da linguagem não é a constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada,

⁷³ Ver, a respeito, Kleiman (1989^a, 1989^b, 1993); Chartier(1985);Solé(1998);Rojo(2004).

nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 1986, p. 123).

O trabalho com a língua pressupõe uma dinamicidade que só podemos encontrar quando do reconhecimento de que ela não é a simples tradução ou transmissão de informações; ela é atividade social, que sai da abstração para a concretude de construção de um texto qualquer, em outras palavras, é a ênfase no ato comunicativo dada por Bakhtin. Isso significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra; em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem.

Além da importância e as implicações que a leitura tem com o processo de alfabetização, e isso está bem refletido pela presença dos textos da Agenda del Alfabetizador, a tipologia e os gêneros com que eles se apresentam também nos apoiam a refletir sobre os elementos estruturantes do trabalho. E para melhor entendimento sobre a questão, esses dois conceitos trazidos por Marcuschi (2008) podem ajudar nas nossas reflexões: o conceito de tipo textual e gêneros textuais.

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, abrangem as categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2008, p. 22)

Enquanto que para gêneros textuais há uma noção propositalmente vaga para se referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos são poucos, os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

Em relação às observações teóricas acima, é interessante definir mais uma noção com as quais se deve ter o cuidado de não confundir texto e discurso como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os

textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, lbden, p. 24).

Logo, é importante a presença dos gêneros textuais como vemos na Agenda del Alfabetizador para que se possa favorecer a circulação de informações, a (re)construção de conhecimentos, criando a possibilidade de dialogar com múltiplas vozes, mundos e sentidos.

Nessa perspectiva, os sentidos do texto se constroem na interação, constituindo-se como uma atividade complexa onde o leitor precisa ativar as capacidades envolvidas no ato de ler. E isso é fundamental que ocorra, porque o processo de ensino aprendizagem na alfabetização deve está ancorado nas práticas de leitura e escrita.

Essa importância da leitura na alfabetização, Freire explorou bastante em muitas das suas obras, sobretudo como uma experiência vivida por ele mesmo no seu processo de alfabetização. E a leitura e a alfabetização são refletidas por ele sob o ângulo da “educação política, por entender toda educação como um ato profundamente político [...] como um ato de conhecimento, um ato criador”. (FREIRE, 2001, p. 09)

Diante disso, ele sempre enfatiza não existir uma educação neutra e a necessidade de se ter uma compreensão crítica do ato de ler. Partindo dessa premissa, Freire diz que:

“A alfabetização deve consistir em aprender a ler o mundo, a compreender o texto e o contexto”, de onde surge sua célebre afirmação de que ‘a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele’”. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE in KLEIN, 2010, p. 240).

Trabalhar com a leitura e a escrita é realmente uma atividade que transcende a simples codificação /decodificação, transmissão/recepção; é atuar face a face com a realidade das “leituras múltiplas – da vida e da escola- e letramentos múltiplos”, como nos ensina Rojo. (ROJO, 2009, p. 118) E diante disso, é importante o alfabetizador conhecer os textos, explorá-lo para ter uma diretriz dos questionamentos a serem feitos. Esse planejamento pode favorecer em muito que diferentes dimensões do texto possam ser foco de atenção e reflexão.

Em síntese, o conjunto dos materiais didáticos disponibilizado pelo Programa Encontro organiza-se em múltiplas linguagens, que dão ao alfabetizador a oportunidade de desenvolver um trabalho onde as práticas não fiquem alheias à diversidade de linguagens e culturas, que podem ser direcionadas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas (do ler/escrever), discursivas (o que/para que, quem /como), como também para que ele possa mediar junto ao alfabetizando uma postura reflexiva acerca do universo contextual dele.

Nas atividades propostas, encontramos os passos para a alfabetização através de um percurso que vai da palavra geradora até a produção de texto (carta, no nosso material). Um livro base para uso do alfabetizador, apoiado pela aula simulada em vídeo, e uma Agenda que, também dá suporte ao trabalho pedagógico com textos e orientações pedagógicas para serem desenvolvidas pelo alfabetizador.

Uma trajetória que sequencialmente pode ser vista:

- Uma palavra geradora, pela lâmina apresentada, vai fomentar o diálogo, exercitar a capacidade de relacionar situações da realidade e de interação com os demais.

Momento descrito por Smolka como “o diálogo se estabelece em torno de um desenho [...] é fundamental ao processo de elaboração, de produção compartilhada do conhecimento” (SMOLKA, 1988, p. 39).

Só que essas palavras já estão disponíveis e não são selecionadas pelos alunos, mas pertencem de certa forma ao universo vocabular deles. Paulo Freire assim explica que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. (FREIRE, 1989, p. 12)

Está dada para a alfabetização uma dimensão discursiva, onde o significado precede a forma da escrita, onde “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, como diz Freire. (*ibden*, p. 12) Como o alfabetizador conduzirá essa etapa, denominada por Freire de codificação, favorecerá o domínio de uma leitura e escrita com usos sociais, favorecendo a transformação da consciência ingênua em consciência crítica, ou a decodificação para Freire. Gadotti diz ser este um dos

momentos “mais importantes da alfabetização por se tratar do exame das palavras geradoras (ou código linguístico) para extrair os elementos existenciais nelas contidos”. (GADOTTI, 1989, p. 150)

- A seguir a análise e síntese das sílabas a partir da palavra geradora. Propicia ao alfabetizando descobrir que a palavra ali escrita representa a palavra falada e refletida por eles na conversação; as atividades do Libro para el Alfabetizador trazem a divisão da palavra em sílabas e apresentação de “nuevas letras ou letras conocidas, leerlas, escribirlas, señalar las letras conocidas, formar la sílaba con la nueva letra, escribir palabras [...]” conhecendo possibilidades de junção das sílabas para formar novas palavras e a presença da vogal como base de sílaba, proporcionando compreender as infinitas possibilidades de composição das palavras e o significado delas através da leitura e da escrita.

São atividades que procuram vincular a modalidade oral (palavra geradora falada, refletida, explorada) com o texto escrito e a palavra escrita com a falada. Reforça conhecimento do alfabeto, combinação e valor fonético das letras para colaborar na análise da palavra e suas famílias silábicas, a presença das vogais e consoantes. Nesse momento as variações, as ocorrências fonéticas e fonológicas são vistas no trabalho e o Libro para el Alfabetizador traz atividades desse tipo, como já apontamos no decorrer da análise.

- O Libro para el Alfabetizador traz sempre: “leerla, escribirla, señalar nuevas letras ou letras conocidas, pronunciarla marcando sonido...” por fim, a maneira de fixar a leitura e a escrita ao “combinar sílabas y formar palabras, comparar, poner las sílabas juntas y marcar las diferencias de sonido, observar el trazo de la letra de imprenta, cursiva, signos de pregunta y cuando se usan, escribir al dictado, redactar las oraciones, comentar la lectura”, são algumas das atividades em que deve acontecer a produção de frases e textos os mais próximos e significativos da realidade do alfabetizando.

Nessa etapa, os textos de tipologia e gêneros variados que se encontram na Agenda são de grande valia para o alfabetizador elaborar suas intervenções, além do livro, já que os alfabetizandos usam um caderno para as atividades. Na nossa análise, a produção de texto que pode ser identificada pelas atividades do Libro del Alfabetizador se limita a pequenas orações, que não apresentam textualidade e nem unidade semântica, como no Encuentro 10, p. 26, onde pela frase RAMÓN SALUDA A LA BANDERA, a palavra BANDERA é motivadora para estudo da letra B e ao final da etapa de fixação, encontramos uma atividade que não pode ser considerada de produção e sim, cópia sem nenhuma possibilidade de o alfabetizando usar estratégia de leitura ou escrita para um exercício de criação. Vejamos a transcrição da parte em referência:

:

Escribir las siguientes oraciones:

El barbudo besó a María.

Boris baila bien.

Bordé una boina.

El animal balaba.

Es mía la boleadora.

Para esse alfabetizador é disponibilizado uma gama de materiais didáticos com características variadas e em diferentes suportes, que podem ser utilizados nas suas atividades docentes. Podemos dizer que, são materiais que bem utilizados, podem enriquecer e sustentar o trabalho docente para construir com os alunos uma sólida aprendizagem do sistema da escrita.

Para tanto, é preciso que o alfabetizador conheça o projeto político pedagógico do programa e o que se espera com o trabalho de alfabetização na área de linguagem, a fim de que a sua opção metodológica venha a caminhar na mesma direção desses objetivos, inclusive identificando as limitações e condições de uso, sabendo como contorná-las. E os materiais irão assim, se integrar, se complementar, maximizando o seu aproveitamento. Seria o planejamento da utilização do material uma importante e

necessária etapa na formação desse alfabetizador. Como é que o material vai ser usado?

Reside na fragilidade, ou seria precariedade dessa proposta de produção textual, se esse trabalho pode promover a perspectiva de alfabetizar letrando. Não somente pela evidente ausência de uma proposta que nos permita essa afirmação, mas também porque a maneira como o alfabetizador irá operacionalizar essas atividades e se utilizar das orientações dos materiais, inclusive indo além delas quando sentir necessidade, requer que ele não tenha apenas uma sólida formação para atuar como alfabetizador, como também esteja em constante atualização sobre as teorias de aprendizagem, as teorias linguísticas de leitura e escrita, entre outras áreas de conhecimento que abarcam a educação de pessoas jovens e adultas, seja para alfabetização inicial e/ou processo de escolarização.

5.3 – Análise comparativa das configurações teórico-metodológicas do material didático dos Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro

A análise do material didático evidenciou uma configuração diversificada, emoldurando um contexto de diferenças e semelhanças e, no intuito de apresentá-las também contemplando a comparação como opção do percurso metodológico desta tese, recorreremos a construção deste tópico.

Para iniciar, reiteramos que os princípios conceituais e perspectivas para a alfabetização prescritos nas legislações analisadas nos capítulos 03 e 04, estão no cenário da América Latina, da qual fazem parte o Brasil e a Argentina, como reafirmação do caráter homogêneo que predominou nas políticas públicas educacionais no final da década dos anos 90 e que se mantiveram em grande parte nos anos 2000. E foram elas que, impulsionaram a implantação dos programas de alfabetização e, com eles, os materiais didáticos utilizados na prática pedagógica que figuram como a essência de nossa pesquisa.

Em outras palavras, interessa-nos analisar a base teórico-metodológica disposta nesses materiais didáticos, entretanto o contexto de surgimento de mais um

enfrentamento ao analfabetismo – objetivo dos Programas- também é revelador de importantes questões.

Desse modo, a análise das legislações nos direcionou à compreensão de quanto o Brasil e a Argentina estavam se comprometendo em assegurar que fossem atendidas as necessidades de aprendizagem da alfabetização inicial das pessoas jovens e adultas.

No que tange à alfabetização, está no corpo das leis de ambos os países o sentido e a perspectiva desse processo, e a título de exemplo, será apresentado apenas um, dentre as demais ocorrências, pois esta categoria já foi largamente explorada em capítulo anterior.

No Parecer CNE/CEB 11/2000, a educação é reiterada como um direito, incluindo o processo de alfabetização, conferindo-lhe a prerrogativa de corrigir desigualdades e desequilíbrios das oportunidades educacionais, pois:

Alfabetizar esses adultos “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela”, sem deixar de incluir a representação da força de trabalho, que dá suporte ainda nos dias atuais à “constituição de riquezas e elevação de obras públicas” (BRASIL, 2000).

O texto da legislação situa a educação como o centro das estratégias que proporcionam desenvolvimento no aspecto sociocultural e de trabalho e mais além, atribui à condição de estando alfabetizado, o sujeito encontre maior possibilidade de inserção nos espaços de convivência social de trabalho, o que resultaria em uma vivência mais consciente da cidadania.

Uma conquista também esperada, como podemos ver abaixo, pela promulgação da lei argentina:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollarlas capacidades de expresión, comunicación, relación y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática (LEN Nº 26.206, no Art. 48, AR).

Sendo esse o sentido e a perspectiva que ambas trazem para a alfabetização, e os Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro originarem-se a partir dessas prescrições, apresentar o material didático utilizado nesses programas é uma forma de conhecer a materialidade dessa organização no aspecto didático pedagógico.

Inicialmente, a característica que mais se sobressaiu foi diferença do quantitativo e à sua destinação. A Argentina apresenta um conjunto formado pelo livro, a agenda e a série das 10 mídias de DVD; e o Brasil oferece um livro. Contudo, a destinação do material da Argentina é para uso do alfabetizador, enquanto no Brasil, o livro único é para o alfabetizando, porém sem esquecer de que esse livro é o mesmo utilizado pelo alfabetizador, acompanhado do manual (MA).

Essa peculiaridade, remete à distinção apresentada em Ferreiro (2008, p. 32,33,34) que, nos diz ser “um fator frequentemente mencionado como necessário para facilitar as ações da alfabetização é a produção de materiais”, os quais classifica em três tipos:

- Materiais dirigidos aos professores como um modo de veicular uma proposta pedagógica e de fazer-lhes chegar informação atualizada que os ajudem a pensar criticamente sua própria prática profissional;
- Materiais para ler[...]qualquer tipo de material que contenha escrita;
- Materiais para alfabetizar.

E foi a partir dessa distinção que, buscamos situar a diversidade do material com que estávamos trabalhando. Em relação à Argentina, o livro para o alfabetizador seria, então o material para alfabetizar, e os outros dois tipos corresponderiam à Agenda para o Alfabetizador pelas características que lhe são próprias. Já o livro do Brasil agrega em um só volume as características dos três tipos; porquanto ambos os materiais apresentam configurações consideradas como apropriadas para auxiliar no processo de alfabetização.

Entretanto, o que se distingue nos materiais do ponto de vista dessa classificação é apenas o aspecto formal de composição. Essa distinção não assegura que os conteúdos selecionados e a fundamentação teórica de base sejam compreensíveis, isentos de equívocos conceituais e formas de abordagens inadequadas, ou ainda, nas palavras de Ferreiro (2008), que contenham “informação atualizada”. Avaliar na dimensão do que é necessário ensinar no processo educativo

e a partir daí tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados, exige um procedimento analítico.

Com isso, não podemos simplesmente dizer que, os materiais correspondem à tarefa de auxiliar no processo de ensino aprendizagem porque correspondem à uma dada classificação, precisamos ainda reconhecer o quê contêm essas formas nas suas partes menores e individualizadas, o conteúdo em si, que juntamente com a forma compõem o todo.

Trazemos duas inferências sobre o tipo de abordagem de ensino que podem ser suscitadas a partir da forma como se estruturam esses materiais: a primeira, é na proposta da Argentina o alfabetizador ocupar uma posição central, já que o livro é para uso dele. Como já dissemos, o livro, a agenda e as mídias, tudo é para uso do alfabetizador.

De modo vemos o professor, neste caso alfabetizador, no centro do processo e todas as situações de ensino partem dele para o aluno. Mesmo sendo um livro elaborado para uso do Programa e com a finalidade de atender ao propósito da alfabetização inicial, ele não é para uso direto do aluno. Nele estão as atividades e as instruções que o alfabetizador deve seguir para dar aula de alfabetização e os alunos responderem no caderno que é distribuído pelo programa.

No Brasil, o livro também é elaborado com a finalidade de atender à aprendizagem inicial da leitura e escrita só que, para uso do aluno e é consumível, ou seja, ele escreve no próprio livro. Podemos assim dizer com isso que, o alfabetizando é o elemento central desse movimento que se instaura desde o se pensar na produção desse livro até chegar às mãos dele, e que será manuseado em circunstâncias e finalidades várias.

O livro didático assumiria nesse caso, a função de ser um suporte pedagógico com uma multiplicidade de sentidos para o alfabetizando que, veria nele a possibilidade de, ao manuseá-lo de forma sistemática, ver a sua própria história se (re)construir e se (re)dimensionar.

E desse modo, o desenvolvimento cognitivo (necessário e válido) estaria acompanhado de uma abordagem com aspecto sócio cultural e personalista porque se criaria a possibilidade de uma real participação do alfabetizando na condição de agente construtor dos seus conhecimentos.

Ao se estabelecer esse tipo de relação, as situações de ensino tendem a ser mais diversificadas, porque cada alfabetizando estabelece um vínculo quase que pessoal com o próprio livro e, além do mais, cada um pode vir a responder de diferentes maneiras ao que está proposto nas atividades.

Por conta disso, o alfabetizador terá uma diversidade de situações pedagógicas para intervir, vindo a ser mais um mediador do que um instrutor. E a relação ensino aprendizagem se pautará com uma abordagem de ensino considerada como progressista (Libanêo, 1982), ou sociocultural (Mizukami, 1986) ou ainda situar-se nas Teorias crítico-reprodutivistas (Saviani, 1986).

O contrário também pode se estabelecer numa relação pedagógica, de o alfabetizador ser apenas um transmissor de informações, quando não se utiliza da dinâmica que existe nos atos de ensinar e aprender. Vemos um professor que sabe e determina o que o aluno deve fazer, estabelecendo uma abordagem pedagógica considerada como tradicional (MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 1986) ou conservadora (LIBÂNEO, 1982), onde cabe apenas e enfaticamente o cumprimento das atividades previstas com finalidade de instruir e dotar o alfabetizando de conhecimentos necessários para ler e escrever.

A segunda inferência, e ainda ser sobre o material para uso do alfabetizador, é a possibilidade de lançar um olhar para a formação inicial desse profissional visto que, independente da instituição que o forme, podem haver lacunas, seja no Brasil, na Argentina ou outros lugares, principalmente, para atuar com alfabetização. E isso se constitui um diferencial importante na prática pedagógica, porque implica um alfabetizador de frágil formação não ter muito como estabelecer quais os melhores caminhos na conquista de melhorias para sua prática pedagógica e tenderá a executar uma ação reprodutivista, seguindo apenas o que esteja claramente explicitado pelo livro.

Mesmo que esse livro não tenha uma abordagem considerada como tradicional, se o alfabetizador somente realizar o que está proposto a prática dele é que será reprodutivista; e ainda, considerando que, por melhor que um livro possa ser organizado, as adequações ao contexto micro da sua turma sempre podem existir.

Partindo desse pressuposto, podemos ter finalizações bem diferentes com a utilização desses livros, porque eles se pautam em princípios e concepções

metodológicas às quais a atuação do alfabetizador é determinante para um tipo ou outro de resultado ao final do processo de alfabetização inicial.

O que queremos dizer é que, a exemplo do livro da Argentina, se for apenas seguido à risca, sem que o alfabetizador estabeleça relações com o contexto linguístico e cultural do alfabetizando, vai haver aprendizagem sim, porém no limite de codificar e decodificar o sistema de escrita, restrito e metodicamente. Isto se não forem possibilitadas outras situações de aprendizagem além das estabelecidas pelo livro, bem como a não utilização de leituras como sugerem as fundamentações que estão na “Agenda para el Alfabetizador”.

Uma prática pedagógica pouco fomentada das relações interativas produz conhecimento, mas não saberes. As possibilidades de contextualizar as vivências sociais é que trazem a amplitude e a dimensão do letramento considerado como importante aliado da desenvoltura que esse alfabetizando necessita para (re)afinar sua realidade.

Já no livro do Brasil, se o alfabetizador com poucas condições de selecionar e estabelecer ações mais suficientes, apenas proporcionar a realização das várias atividades do livro, sem mediar ou intervir pedagogicamente quando necessário, o processo de aprendizagem pode proporcionar desenvoltura oral e alguns reconhecimentos de subjetividade, entretanto a aprendizagem do sistema de escrita alfabético poderá ser mínima nas capacidades de leitura e produção, porque essas são complexas e exigem sistematização das etapas de aprendizagem.

Como também poderá ocorrer uma prática onde o alfabetizador propicie a descoberta e o prazer da leitura, aliados aos conhecimentos linguísticos necessários a uma aprendizagem inicial e resultar em um processo de alfabetização linguística de amplo aspecto, envolvendo a função social da educação. Seria a perspectiva de alfabetizar com letramentos.

Isso significa dizer que, a aprendizagem da língua não é somente uma questão de qual método utilizar. Mesmo tendo um material didático que se estruture ou não em base teórica e princípios conceituais considerados mais ou menos atualizados, que partam de uma concepção esta ou aquela de língua e linguagem para orientar a aprendizagem inicial, são todas proposições que podem se alterar diante desta ou daquela prática do alfabetizador.

Pois que, não basta a existência de um método porque a sua materialidade, a prática em si, é fortemente influenciada por fatores externos (sociais, culturais, políticos, econômicos e sociais), não menos importantes a serem considerados no processo de alfabetização inicial. E sobre essa influência, as palavras de Soares esclarecem ao dizer que:

Os métodos[...] de certa forma, proposições decorrentes de teorias, alteram-se na prática do(a) alfabetizador(a) – afinal, quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a), sendo ele/ela quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo que acrescenta a eles, e sendo os alfabetizando aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e nas condições que ocorre (SOARES, 2016, p. 52)

Assim, não obstante as teorias e os princípios metodológicos fundamentarem as aprendizagens que se buscam na alfabetização, é necessário que o alfabetizador saiba fazer uso desses encaminhamentos para efetivar e/ou (re)tomar os caminhos seguidos para as metas da educação que se almeja. Dessa forma, na base da interrelação que deve se efetivar nos procedimentos entre alfabetizador e alfabetizando no processo de ensino aprendizagem, está o material didático como de extrema importância.

Quanto ao conteúdo das análises realizadas, confrontamos a partir de agora algumas interações metodológicas dos diferentes enfoques e incidências sobre nosso objeto de análise que, embora se conjuguem quanto à finalidade de alfabetizar pessoas jovens e adultas, na condição de alunos dos Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro, apresentam diferentes percursos.

No material do Brasil, o volume do livro para o alfabetizador traz um encarte como Manual do Alfabetizador(MA) onde estão os textos com os fundamentos teóricos e os princípios de organização do trabalho pedagógico que dão embasamento às atividades do livro. E para o material de trabalho da Argentina, puderam ser identificadas apenas as orientações que estão na Agenda para o Alfabetizador; o livro e as mídias não fazem nenhuma referência aos elementos estruturantes da proposta de trabalho.

Fundamentação teórica é a possibilidade de se fazer revisão ou até mesmo ter conhecimento sobre a área do assunto explorado através de textos e/ou livros na tentativa de compreender melhor o que se está estudando/desenvolvendo. Ela

consiste na seleção das leituras sobre a temática e na capacidade de se interpretar, discutir e dialogar com autores da mesma área.

Sendo assim, a presença dessa fundamentação no MA no livro do Brasil, deu-nos a oportunidade de duas ações diferentes, porém não menos importantes, que foram: primeiro identificar na organização das atividades qual a base teórica e depois buscar relacionar se elas correspondiam ao que o MA tinha como proposta de trabalho.

Já no material da Argentina foi uma ausência sentida, pois há muito pouco de fundamentação teórica. Somente algumas colocações na “Agenda para el Alfabetizador” pontuam sobre a perspectiva do trabalho em foco. O livro de atividades para o alfabetizador, bem como as mídias, não traz nenhum momento de construção teórica sobre a formação da proposta. Podem ser vistas no livro, rápidas informações de conhecimento linguístico sobre a aprendizagem específica da lição, não mais que isso.

Em relação ao alfabetizador poder contar com esse encarte contendo saberes de formação, dada a relevância que os conhecimentos teóricos têm para o exercício da prática do alfabetizador, constitui-se não apenas um suporte com função de auxiliar, pode ser ele o propulsor para o movimento de ação-reflexão-ação desse professor.

É no exercício da prática, que se poderá refletir sobre como esses saberes de formação colaboram com o processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que esses mesmos saberes poderão orientar sobre a gestão dessa prática, a organização do trabalho pedagógico, além do conhecimento linguístico que é fundamental para orientar a aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização.

E na condição de pesquisadora, contar com a presença da fundamentação teórica no encarte para o alfabetizador, foi agregador de sentidos e significados, ampliando muito o nosso olhar sobre a proposta de trabalho que se desenvolve através do livro, e uma importante aliada na orientação das análises, já que a interpretação dos dados parte sempre de uma teoria já existente.

A produção escrita está nas duas propostas como uma capacidade a ser adquirida pelo alfabetizando no decurso dos trabalhos, porém pelas atividades

propostas podemos ver os diferentes caminhos dessa busca e neles, de modo implícito, o que vem a ser um texto.

No livro *Alfabetiza Brasil*, além de o texto ser a unidade base do ensino, podemos ver que as produções vão de palavras, a frases, chegando aos textos completos. Entretanto, no *Libro del Alfabetizador*, o encaminhamento metodológico é para escrita e leitura de sílabas, palavras e frases. E nele, o uso de textos de tipologia e gêneros variados, como sugere a “*Agenda para el Alfabetizador*”, não é oportunizado.

Depreendemos então que, o texto é preocupação desse ensino, mas o que se entende por ele é variável visto que, no caso do Brasil as atividades são de natureza discursiva e as propostas de produção requerem que o alfabetizando se utilize de estratégias diversificadas para leitura e escrita, deixando-nos compreender que o uso efetivo da língua se concretiza nessas realizações textuais.

Apoiada nas palavras do MA, destacamos a concepção de texto que está na base desse trabalho:

Texto é todo enunciado portador de discurso, logo, estruturado de forma a veicular um sentido. Há textos de diferentes naturezas: visuais (composto de imagens), gestuais (gestos e expressões corporais), sonoros, verbais (constituídos de palavras) e viso-verbais (imagens e palavras) (MA, p. 25).

Nas atividades propostas pelo livro da Argentina, a oralização de sequência de letras e sílabas, a produção de palavras e frases mesmo que, partindo de um contexto de base (lâminas com palavras e expressões disparadoras), explorando a constituição da sílaba, juntura silábica para formação de novas palavras e na sequência e elaboração de frases, não possibilita a formação de leitor e produtor de textos com compreensão, além de nessas produções se registrar a ausência da discursividade.

Nesse material para alfabetizar, o texto em toda sua unidade significativa só pode ser registrado na última lição com a escrita da carta. Portanto, a concepção de texto ainda estaria associada ao que Marcuschi apresenta como sendo:

Texto era uma unidade abstrata em que se tinha em mente um fato linguístico “puro” sem suas condições de produção e fruto de um procedimento metodológico e epistemológico de identificar o objeto limitado a seus aspectos centrais imanentes à língua (MARCUSCHI, 2008, p. 82).

Se houver durante todo o processo de ensino somente essa atividade de produção trazida pelo livro, estará se perdendo a oportunidade de inserir o alfabetizando na dinâmica de funcionamento das relações sociais, já que interagimos através dos textos como unidades de sentidos e não por palavras soltas ou por famílias silábicas.

Não desmerecemos a produção do gênero carta que, se caracteriza como um ato comunicativo, apenas ressaltamos quantas oportunidades são dadas ao alfabetizando para nas suas produções expressar ideias, confrontar opinião, seja na escrita de textos para interlocutores, seja na oralidade.

Se contamos há muito com outra perspectiva de conceber o ensino aprendizagem da leitura e escrita (FERREIRO, 1986,1993; FERREIRO e TEBEROSKY,1979; TEBEROSKY e COLOMER,2003); LERNER,2002) é fundamental inovar o que se disponibiliza como situação de ensino para que o alfabetizando exerça o papel de agente de suas produções.

E em busca dessa inserção, é preciso colocar o alfabetizando também diante dos diferentes horizontes de significados, através da leitura. O Livro para el Alfabetizador não cria situações de leitura de textos senão com a concepção já analisadas (ler sílaba, palavra, frase). As indicações de leitura que estão na “Agenda para el Alfabetizador” consistem em suporte para o alfabetizador. Portanto, não foi possível identificar como a leitura para além da palavra possa acontecer, e se acontece, durante o processo de alfabetização do Programa Encuentro.

O material do Brasil, pela diversidade de gêneros abordados e pelas seções organizadas com finalidade de leituras (Leituras Interativas; Leituras em Debate e Leituras em Movimento) inferimos que podem ser proporcionadas atividades significativas se elas permitirem que o alfabetizando tenha acesso às informações e aos conhecimento produzidos.

De acordo com Freire (1989) antes mesmo de adquirir a leitura da palavra, já se tem a leitura do mundo, porém ela só se descortina e se completa quando há o domínio da palavra, decorre daí a importância de essas atividades acionarem os elementos que estão sempre presentes na relação leitor/autor, texto e contexto constituindo a produção de sentidos.

Se assim for, será dada permissão para que a leitura não seja somente decifração (necessária, mas não só), podendo ir além das palavras chegar à compreensão e a interpretação daquilo que está nas linhas e nas entrelinhas.

A leitura e a escrita parecem ocupar lugar de destaque nas duas propostas, porque o que se encontra de modo predominante nos materiais sobre a oralidade são as práticas de linguagem que envolvem a oralização dos discursos, ou seja, a fala e a escuta. São conversações típicas das relações de convívio social. Em relação a tomar a oralidade como modalidade da língua e seus gêneros em uso, não são tantas as situações.

Na Argentina, a oralização vai além somente quando é solicitado pelo alfabetizador que sejam feitos comentários acerca das tematizações das lições. É uma situação de oralidade que, orienta o falante para uma comunicação linguística referenciada em seu conhecimento comum, produzindo assim, um gênero na oralidade. Já no livro brasileiro, são várias as oportunidades de os gêneros de uso estarem presentes (debate, canto, relato são alguns exemplos) e também há situações onde esses gêneros atuam como suporte para uma atividade, e por essa situação de uso, tem-se a oportunidade de aprimorar o gênero quando em uso na situação específica da atividade.

Esse tipo de gênero é defendido por Marcuschi como sendo:

O gênero na oralidade seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identifica-los. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos (MARCUSCHI, 2008, p. 187).

As práticas de oralidade de conversar, explicar, produzir relatos pessoais e/ou culturais são uma forma importante de atuar na alfabetização porque são integrativas e socializadoras, e ademais, as atividades de expor, debater, opinar também são importantes para desenvolver a capacidade de produzir, compreender e interpretar os textos orais de uso nas esferas públicas como a participação em debates, encontros religiosos, seleção de emprego, palestras, todas são atividades relevantes para favorecer uma participação efetiva do alfabetizando na sociedade onde vive.

As atividades de conhecimento linguístico que se apresentam nos materiais do Brasil e da Argentina, decorrentes das orientações para aprendizagem do sistema de

escrita apresentam diversidades, assim como pontos semelhantes, podem ser vistas nas análises, mesmo que as duas propostas tivessem apresentado uma base de orientação com perspectivas diferentes.

A convivência nessa multiplicidade é absolutamente possível e vem mostrar que, para o processo de alfabetização não precisa haver a (des)valorização de um método⁷⁴ em detrimento de outro, e sim, a possibilidade de haver confluência ainda que com perspectivas de abordagem diferenciadas quanto às orientações para a alfabetização inicial.

Para explicar a possibilidade desse encontro diversificado, nos apoiamos na abordagem teórica apresentada por Soares (2016, p. 28), para quem essas perspectivas são denominadas de “facetas” e vêm revelar que no processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita elas disputam primazia de ensino, o que se reflete no(s) método(s) que a ser aplicado(s) e no objetivo estabelecido pela proposta de aprendizagem.

As facetas, segundo a mesma autora, consistem basicamente em três e correspondem ao seguinte esquema de distribuição:

- A faceta propriamente linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala;
- A faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens;
- A faceta sociocultural da língua escrita – os usos, as funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. (SOARES, 2016, p. 29-30)

E em decorrência dessas facetas, os objetos de conhecimento se diferenciam nos domínios cognitivos e linguísticos quando da ocorrência do processo de aprendizagem da língua escrita e, conseqüentemente, as competências a serem desenvolvidas estarão relacionadas ao enfoque predominante na proposta que se desenvolve.

⁷⁴ De acordo com Mortatti(2009): Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentenciação, historieta, conto.

Considerando os materiais didáticos analisados, podemos sistematizar a presença dessas facetas na organização do trabalho pedagógico que se intenciona desenvolver na proposta de cada país em foco, isto é, a proposta do Brasil e da Argentina.

A partir do livro Alfabetiza Brasil, consideramos haver, em uma escala de prioridade, que essa proposta de ensino está organizada com base sociocultural, interativa e por fim, os aspectos linguísticos necessários para aprendizagem inicial da leitura e escrita. É uma proposta que tem o texto como objeto de ensino. Sendo esse texto concreto e material (gênero textual), que se apresenta com discursividade e é resultado de uma relação interativa entre os usuários da língua.

Criam-se oportunidades de o alfabetizando se inserir nesses eventos sociais, através das produções lidas/escritas e nas realizações dos gêneros orais (não explorados como gêneros específicos), reconhecendo as diferentes formas de construção e os diferentes contextos de usos desses artefatos culturais, sem deixar de lado, contudo, as convenções que regulamentam a escrita alfabético-ortográfica nesse início de aprendizado.

Enquanto que, no material analisado da proposta argentina, estariam as facetas escalonadas na linguística, já que a ênfase do trabalho foi em contagem, partição, identificação, comparação, formação e exploração de letras, sílabas e palavras. Escrita e cópia de palavras e frases, todas as atividades foram realizadas tendo em vista à apreensão do sistema de escrita alfabético.

Em seguida, está a faceta interativa representada por uma limitada produção e compreensão de frases que, por sua vez, encarnam a concepção de ser um texto abstrato e descontextualizado das suas condições de produção, recepção e interpretação. E a faceta sociocultural, pode se apresentar relativamente nas oportunidade de exploração das palavras/expressões disparadoras que são apresentadas no início de cada lição do Libro para el Alfabetizador, já que elas são muito dependentes da maneira como o alfabetizador conduzirá essa exploração.

Reúnem, dessa maneira, os materiais dos dois programas, condições favoráveis ao processo de ensino aprendizagem da alfabetização inicial dentro das condições que lhes são dadas, levando em conta a estrutura composicional do material que será utilizado por esse alfabetizador. Todavia, o resultado dos dois

processos de aprendizagem poderão ser distintos, se analisado do ponto de vista das bases teóricas que os constituem.

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez o de mais concreto até esse momento de produção é poder dizer que de tudo que vi, li e apreendi, não há nada de conclusivo, porque tudo aquilo que uma realidade estudada possa revelar, se for preciso mudar, é possível. Nas palavras de Freire:

A mudança do mundo implica dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: **mudar é difícil, mas é possível**, que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...] (grifo nosso) (FREIRE, 1997, p. 88).

Os caminhos percorridos até aqui tiveram como objetivo analisar a caracterização da produção didática do material usado nos Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro em aspectos formais e de conteúdo, considerando sua base epistêmica.

Uma aproximação inicial com o tema revelou a necessidade de situar essa proposta para alfabetização de adultos nos dois países selecionados para estudo: Brasil e Argentina. Tratava-se, então, de compreender no contexto da América Latina as iniciativas oficiais que normatizam as políticas educacionais para a educação de jovens e adultos, e nela a alfabetização, quando poderíamos comparar as formas de atuação do poder público sobre a implantação dessas propostas na história recente dos dois países com as reformulações da política da EPJA, a partir dos anos 2000. E, com essa amplitude, chegar à composição do elemento central do nosso objeto de pesquisa, o material didático.

O material didático foi entendido e explorado na dimensão de ser tudo aquilo que apoia o professor na sua prática pedagógica e que nele poderia se identificar uma explicitação curricular relativa aos saberes que são veiculados para alfabetização inicial de jovens e adultos, de modo específico nos dois programas analisados.

E com esse objetivo, partimos em busca dos princípios que, na atualidade, orientam essas políticas para ao conhecer, identificar e compreender os fundamentos

dos referenciais político pedagógicos que estão na base da proposta alfabetizadora para Jovens e Adultos.

O primeiro lugar que aportamos foi no cenário da América Latina. Nesse movimento inicial foi muito importante ter cursado a disciplina Cenários e Políticas Públicas em Educação na América Latina por duas razões: primeiro, pelo sentimento de pertencimento à América Latina advindo das leituras e conversações, pois nunca havíamos pensado nessa inserção de modo tão presente e real; em seguida, reconhecer o Brasil e a Argentina como dois dos países que viveram as implementações da política educativa dos ajustes estruturais fortemente influenciados pelo processo internacional de produção do desenho global, em nome de desenvolvimento e modernização para as nações consideradas como pouco desenvolvidas.

Enveredamos nas leituras sociológicas de análise dos contextos de estudos, chegando aos anos 2000, quando se acenaram novas mudanças com os partidos mais progressistas assumindo os governos com uma política intervencionista e de caráter mais social, que procuravam minimizar a situação de milhares de pessoas em condições de inequidade e exclusão social.

Estando em Córdoba, na Argentina, cursamos na UNC, a disciplina Experiencias de Educación de Adultos en América Latina, que veio somar-se aos conhecimentos dessa problemática do acesso à cultura escrita dos adultos, enfatizando a alfabetização, através de estudos e discussões com abordagem histórico, política e social das condições de produção das políticas e das experiências alfabetizadoras de adultos na América Latina.

Conhecer e refletir sobre as legislações da Educação de Jovens e Adultos do BR e da Ar, foi muito importante, porque ampliou nossa visão contextual ao se revelarem as características de um discurso que traduz as decisões de uma política internacional e centralizada, que chegou a esses países trazendo propostas de mudanças para o processo educativo em nome de uma determinada concepção de futuro que se apresentava.

E a promessa dessa vez era para alfabetizar os adultos como reconhecimento de um direito e, com a reparação do que se denominava dívida social, estar-se-ia favorecendo a construção de capacidades necessárias para que, na continuidade do

processo de escolarização, esse adulto tivesse melhores condições para inserção laboral e social (nessa ordem). Crescimento e desenvolvimento seriam provenientes do conhecimento formal adquirido com o domínio da cultura escrita, é o que registram igualmente as regulamentações dos anos 2000, do BR e da AR para a EPJA e a alfabetização de adultos.

Vimos, com isso, a alfabetização de jovens e adultos ser uma questão centenária, na qual mudam-se os cenários, mas se mantém a mesma problemática no cerne da situação e ainda lhe acrescenta o peso de ser responsabilizada pelo fracasso educacional, como argumenta Gumperz:

Nos últimos 100 anos de escolarização universal, as taxas de alfabetização serviram como um termômetro da sociedade, de modo que o analfabetismo assume um significado simbólico, refletindo qualquer decepção, não apenas com o funcionamento do sistema educacional, mas com a própria sociedade (GUMPERZS, 2008, p. 13).

Mais uma vez, o lugar de destaque dado para a alfabetização faz reeditar o que Graff já criticava na década de 90, de ser ela apontada como causa de pobreza e subdesenvolvimento. Ver a alfabetização como a solução de todos os problemas, é uma visão distorcida de causa e consequência dessa situação social. O correlato da alfabetização, que é o analfabetismo, ele é resultado de um processo de exclusão. E continuar a ser visto como causa vai manter, o que Graff (1994), nos escritos do título “Os Labirintos da alfabetização: reflexões sobre o presente e o passado da alfabetização”, denominou de mito da alfabetização, ou seja, predominar uma visão linear de que havendo alfabetização haveria de se ter desenvolvimento.

A alfabetização nos documentos oficiais foi posta como dispositivo para fazer frente à desigualdade e à exclusão social, porque atribuiu-se a ela a responsabilidade pela garantia dos direitos humanos, a participação cidadã, o respeito e a valorização da diversidade cultural, com ênfase em valores éticos (solidariedade, respeito às diferenças, tolerância), além de sua natureza inclusiva – “caminho de todas as pessoas, de todas as idades”, como registra um dos documentos brasileiros.

Precisamos (re)pensar sobre a alfabetização como um fato que resiste à realidade no século XXI, porém é importante ter clareza de qual alfabetização queremos proporcionar. Levar em conta os contextos de recepção para que ela possa se efetivar como uma prática socialmente definida, que atenda de modo mais

específico aos grupos que a utilizarão com quaisquer das finalidades desejáveis. E o que encontramos de real são os Programas com uma dimensão transnacional serem alocados em uma estrutura de governança muito cambiável e com características específicas em cada país, para depois, com pouca ou nenhuma contextualização, serem executados.

O analfabetismo não é, portanto, um problema de ausência de política pública, não é um problema pedagógico, mas uma séria questão político social que ainda não teve explorada as suas reais possibilidades de equação.

E agora o que vimos em exercício, é uma política que, teoricamente, sustenta que se deve incluir a função social da aprendizagem, procurando elevar a alfabetização à “categoria de fenômeno socialmente construído” (GUMPERZ, 2008, p. 13), e não a simples capacidade de ler e escrever, como coloca Gumperz. Estaria assim se instituindo o letramento, ao se referirem em estender as ações de conhecimento até as práticas sociais como sendo também função da alfabetização inicial.

O conceito de alfabetização mais uma vez evoluiu e parece procurar atender a novas e outras possibilidades que o desenvolvimento das sociedades apresentam, mas o ponto de partida dessa questão que é alfabetizar – como escrever e ler, nunca saiu do lugar. Seja fazer o nome, escrever frase simples, escrever e entender textos curtos, não houve sucesso na tarefa de alfabetizar e isso os números provam, mostrando como se avolumou o contingente de analfabetos absolutos ao longo do tempo de formação dessas sociedades.

Entretanto, o que estamos vendo hoje é basicamente o mesmo modelo de trabalho aligeirado, subordinado às concessões de governo e parcerias e a atuação de um alfabetizador traspassada pela complexidade de uma formação específica para realizar essa tarefa que é difícil e de baixa rentabilidade. Quando em verdade, para esses Programas, caberiam decisões específicas que demandam uma participação mais ativa da gestão pública.

A alfabetização de adultos não sendo institucionalizada, ficará sempre à mercê das interrupções e cortes; ela precisaria instituir-se como uma política educativa e não um aparte da EPJA, principalmente para que se pudesse traçar um desenho do

processo pedagógico, já que em termos normativos e organizacionais, ambas as legislações fazem explicitamente.

A ausência de um delineamento didático pedagógico pode levar a uma desarticulação mesmo em se tratando de propostas que apresentem homogeneidade, porque em uma mesma localidade, porém em espaços diferentes, é possível encontrar diferentes maneiras de aplicar essas ações educativas, que podem resultar em situações inócuas para uma aprendizagem significativa.

É esperado que na alfabetização inicial possa ocorrer essa aprendizagem significativa, inclusive porque servirá de motivação para continuidade do processo. Ela também precisa de uma dimensão multi para atender às demandas inerentes à sociedade do conhecimento e da tecnologia com um domínio além da cognição de conteúdo, já que as relações na atualidade se (re)fazem a cada instante e os adultos precisam se sentir pertencentes a esse universo existencial.

Vimos com isso a alfabetização funcional ganhar destaque rompendo com a dualidade de apenas ler e escrever. Mesmo estando ligada aos conceitos de crescimento e produtividade econômica, os aspectos ligados à individualidade, à vida social e comunitária agora foram incorporados ao conceito de alfabetização. E, havendo essa dimensão multi que a alfabetização precisa apresentar, estaria a oportunidade de se ter uma ação pedagógica menos homogeneizante, podendo se instaurar ações educativas direcionadas às capacidades e habilidades mais específicas com o lugar de onde falam esses sujeitos alfabetizando adultos.

Explorar essas legislações foi favorável para vincular a situação local com o espaço geográfico, pois o compreendemos como meio utilizado e transformado pelas atividades humanas, na expectativa de encontrar o que está posto como conquistas para a alfabetização, ou melhor, para a EPJA e como parte dela, a alfabetização. Ou pelo menos, o que se revelaria como uma direção a ser tomada.

Ademais, foi também oportuno por que ao estabelecer a interrelação que o DLA busca construir entre os países latinos, utilizamos dos procedimentos da educação comparada, e estes foram precisos para que reconhecêssemos como os sistemas de ensino estão se organizando na globalização com temas que, sendo do mundo, como estão sendo tratados. Foi bastante proveitosa a aproximação, porque vimos um

modelo de programa semelhante difundido transnacionalmente, mas que em algumas etapas se decompõe em outras formas estruturais e com outro desenho pedagógico.

As legislações trouxeram avanços para a modalidade da EPJA sim, mas, em se tratando da alfabetização, muito pouco se modificou na atualidade, porque ao legislarem sobre os Programas o que pode ser visto é o mesmo daquilo que já se viu acontecer em outros momentos. Uma fórmula repetida de pleitear alfabetização em massa, convocar participação com solidariedade em nome de uma sociedade mais equânime e democrática, trabalhar com voluntarismo ou baixa remuneração, e ainda, a falta de formação específica para atuação como alfabetizador, são algumas das situações convergentes do Programa Encuentro com o Brasil Alfabetizado e com o que eles também apresentam de estrutura semelhante às campanhas doutrora.

No transcurso do que está posto na legislação para o que está em prática, podemos ver uma diferente estrutura estatal ser definida junto com outras condições diferenciadas que são dadas para o acontecer desses programas, demonstrando que esses Programas não estão no sistema de ensino desses países, eles estão para o sistema de ensino, atendendo-os em caráter pontual e emergencial. Como um dispositivo dessas políticas educativas que são, neles podemos identificar o atravessamento de um campo de influências das mais variadas que chegam até as práticas pedagógicas realizadas.

É desse projeto macro das políticas educativas a origem dos programas, aos quais detivemos nossa análise para melhor compreender sobre a circulação dos saberes e dos modelos pedagógicos perspectivados para a alfabetização de jovens e adultos. Ressaltando que os dois programas não foram uma construção inédita para as realidades educativas desses países, porque tanto o Brasil como a Argentina mantêm nos seus processos históricos uma longa trajetória de campanhas de erradicação do analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais.

Na profusão de termos (integração social, desigualdades, qualidade, inserção, equidade, são alguns exemplos) utilizados de forma recorrente no discurso das legislações educacionais identificamos um debate desejoso pela construção de um novo paradigma para a EPJA, instituído com características de uma educação “internacionalizada e confiada a uma grande organização, a Unesco”, como analisa Gadotti (2000, p. 04). A uniformidade dos objetivos e a forte semelhança das

estruturas básicas de organização e planejamento desses Programas marcam a presença dessa educação internacionalizada.

Os programas são, assim, integrados aos processos mais amplos de transformação política, econômica e social do qual também faz parte o tipo de educação pleiteada pelas políticas das agências internacionais. Cabe destacar que “a agenda globalmente estruturada compõe-se, sobretudo, tendo como ponto nevrálgico os grandes projetos estatísticos internacionais” (TEODORO, 2008, p. 19), como registrado em Teodoro.

São Programas que exigem ações específicas, estruturadas e diferenciadas de outras que já estejam no sistema de ensino, dito regular, cabendo para eles decisões que, além da legislação, envolvam o currículo a ser ensinado, a formação docente, a capacitação docente, os materiais (compra, distribuição, especialmente livros), avaliação e o compromisso firmado pela continuidade da escolarização. E isso significa se assumir a alfabetização de adultos com condições imediatas e específicas de ações, a exemplo da seleção, produção e distribuição do material didático.

Sobre esse aspecto, a Argentina traz, na Res. 686/04, ser necessário repensar a EPJA com uma organização que envolva a dimensão didático-pedagógica. Entretanto, ela reutiliza o “Libro para el Alfabetizador” e, mesmo que possam ter sido feitas atualizações, os contextos de uso e de recepção dessa produção na atualidade são outros; e isso interfere diretamente na operacionalização da proposta, ressaltando que, as abordagens conceituais para aprendizagem de leitura e escrita, sem dúvida, se redimensionaram ao longo dos seis anos que separam a data de produção do livro da sua utilização no Programa Encuentro, em 2004.

Enquanto isso, no Brasil, mesmo que os materiais didáticos sejam adotados via seleção de edital a cada dois anos, estando assim, de certa forma, atualizados em termos de abordagens conceituais, estão subordinados a uma seleção prévia. Além de existir o risco de ocorrer com inobservâncias das especificidades que a modalidade requer, convivem com as intempéries de uma política marcada por descontinuidades, conflitos de interesses partidários que geram atrasos interrupções e assujeitamentos de várias ordens que prejudicam enormemente as ações de ponta, aquelas que chegam (o que mesmo chega?) para o alfabetizando.

Nesses textos permanece enfatizada a necessidade da educação permanente com a proposta de que todo homem deve aprender ao longo de sua vida, como uma forma de demonstrar superação e da capacidade de aprender a aplicar conhecimento adquirido. Essa perspectiva de educação permanente ao lado da concepção mais funcional para alfabetização é uma proposição advinda também das agências internacionais e recebedora de muitas críticas quanto à forma naturalizada e adaptada com que isso poderia atender ao capitalismo.

Com a compreensão do que está posto na legislação, tornou-se ainda mais importante a tarefa de analisar o material didático, porque eles estão integrados a esses outros elementos que estruturam as condições adequadas de ensino. Quer dizer que, a provisão de condições adequadas para as ações educativas inclui os materiais didáticos selecionados, portanto, essas condições possibilitam avançar nas formulações teórico-metodológicas relacionadas à alfabetização, fomentando uma identidade político-pedagógica à proposta na qual estão inseridos.

E foi com esse sentido que analisamos os materiais didáticos adotados para uso nos Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro. Adentramos no universo de possibilidades desses materiais, procurando caracterizá-los acerca dos fundamentos epistemológicos para aprendizagem de leitura e escrita.

Levamos em conta as dimensões conceituais interpretáveis pela forma de organização como cada elemento está integrado no conjunto do material da Argentina que são em número de três (vídeo, agenda e livro para o alfabetizador) e do Brasil, no volume único do livro do aluno que, para uso do alfabetizador é acompanhado do Manual do Alfabetizador. Foram analisados os tópicos referentes aos indicadores da Ficha de Avaliação do PNLD EJA 2014, além da descrição de como se estruturam esses materiais.

E nesse conjunto, todos os que integram o material da Argentina, sendo para uso do alfabetizador, parecem revelar uma preocupação maior em assegurar a realização das atividades conforme planejado na simulação assistida nos vídeos, nos registros escritos de acompanhamento feitos na agenda, além das lições do livro serem todas instrucionais. Já o material do Brasil, disponibiliza um livro no qual o alfabetizando realiza as atividades, e, para o alfabetizador, este mesmo livro traz um

encarte contendo textos para leitura teórica e sugestões metodológicas da proposta do livro.

Os dois livros inicialmente apresentam uma caracterização bem próxima ao trabalho desenvolvido por Paulo Freire na sua experiência alfabetizadora com adultos e que, sistematicamente, apresentava-se com a sequenciação das atividades com uso da palavra geradora com uma escala progressiva de apresentação das famílias silábicas, a fim de ser compreendido o processo de formação das palavras.

O livro do Programa Encuentro traz esse tipo de organização na íntegra em todas as atividades, excetuando-se o fato de as palavras motivadoras serem previamente selecionadas, mas de certa forma pertencentes ao universo existencial do alfabetizando. Entretanto, o livro do Brasil faz toda abordagem com a palavra geradora através do texto, não há um trabalho exclusivo com as sílabas ou as famílias silábicas; elas são exploradas na construção dos textos de estudos com atividades de reconhecimento, associação, comparação, porém sempre com uma escrita contextualizada, as etapas de leitura e escrita sendo realizadas com ou sem ajuda do alfabetizador.

Em referência ao livro do Brasil, a perspectiva interacionista que predomina como base das atividades, requisitam o alfabetizando à uma participação ativa e de significados. O texto é a unidade de ensino e base das análises contextuais e situacionais que devem ser estimuladas a acontecerem e, nesse caso, têm sempre o referencial da palavra temática, oriunda do tema gerador da unidade de estudo; as questões com atividades que exploram a construção da escrita se caracterizam pela natureza discursiva e de construção interdisciplinar.

O trabalho do material argentino se pauta no uso do método silábico para alfabetizar. Por esse caminho, a construção do sistema de escrita é bastante abstrata, podendo gerar dificuldades de compreensão para formação de outras/novas palavras e aprendizagens, se as relações grafofônicas (som/grafia) não forem bem trabalhadas e/ou compreendidas pelo alfabetizando. Com apenas o reconhecimento das famílias silábicas e dos padrões de constituição das sílabas é pouco provável que haja reflexão ou enfrentamento de conflitos oriundos (naturais que são) da relação biunívoca entre som/grafia, porque o reconhecimento desses elementos se dá por atividades de repetição, de partição e de juntura silábica na formação de palavras e frases simples.

O processo de memorização tem uma forte preponderância nessa proposta e isso também pode ser um elemento dificultador para o adulto aprendiz.

Uma proposta na qual está implícita a concepção de ser a língua uma estrutura fixada em um conjunto de signos e através das atividades metalinguísticas toma a língua como conteúdo e tematização de todas as situações de ensino. O trabalho que se desenvolve a partir das atividades encontradas no “Libro para el Alfabetizador” privilegiam as “habilidades metafonológicas” (MORAIS, 2010, p. 49). São importantes como uma apreensão da consciência fonológica que o indivíduo precisa lançar mão para se alfabetizar, porque propiciam pensar sobre as partes sonoras que constituem as palavras.

Diferente de que se possa pensar ser essa consciência fonológica uma simples consequência da compreensão da lógica que organiza o sistema alfabético, nós defendemos que, se o alfabetizando tiver esse domínio, ela se torna uma estratégia que ele lança mão para exatamente criar as hipóteses de que se dispõe durante o processo de construção da escrita.

Seria a alfabetização com enfoque na faceta linguista, como diz Soares (2016), e nela o objeto de conhecimento é a aprendizagem do sistema escrito com suas convenções, demanda processos linguísticos específicos e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de ensino, como os que foram identificados no “Libro para el Alfabetizador”.

Uma alfabetização pensada como processo de codificação e decodificação, a concepção de língua partindo do pressuposto de uma realização de enunciados homogêneos que não prevê contextos de usos, nem situações de produção que desvinculem a relação direta fala/escrita. É um caminho que desconsidera os usos e as funções sociais da escrita.

E, refletindo sobre a concepção sociointeracionista dos encaminhamentos teórico metodológicos como base do material didático do Brasil, o livro didático especificamente, vimos que as atividades se constroem no entorno das linguagens, procurando potencializar as relações interativas do alfabetizando, sendo ele um sujeito adulto, com identidade e memória, consumidor e produtor de culturas.

E para possibilitar as (re)construções dos significados que essas vivências todas têm (isto é, a leitura), as atividades do livro estão organizadas numa perspectiva

da discursividade, por que os encaminhamentos metodológicos exploram os eixos da língua escrita, da leitura, da oralidade, tendo em vista o contexto de produção, a situação de uso, os interlocutores, as temáticas e os gêneros composicionais de alguma forma mantêm estreita relação com o cotidiano do adulto.

Teoricamente, é um trabalho que assume a linguagem a partir de necessidades reais de interação e, a língua então, passa a uma atividade social, vista na sua enunciação como um fenômeno heterogêneo. Daí ser importante que sejam também exploradas as variações linguísticas, sendo esta uma ausência sentida no livro em análise.

É a faceta interativa da língua escrita que, nos diz Soares (2016). A língua como processo de interação, expressão e compreensão de tudo aquilo que se têm a dizer, por diferentes modos de dizer e compreender. Presente também a faceta sociocultural com “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2016, p. 29). E essas duas facetas juntas, no ensino de língua são promotoras de letramentos.

O livro para o alfabetizador, da Argentina, não apresenta uma proposta para leitura de textos (enunciados contextualizados e providos de estruturação lógico semântica), além de frases simples para serem lidas e escritas. Não há indicação clara e objetiva de como o alfabetizando pode atuar como leitor produtor para além dessas atividades estão no livro e todas direcionam para a aprendizagem da escrita alfabética.

E, porque concebemos a leitura e a escrita como construções culturais, elas são dependentes de processos de ensino aprendizagem para que se tornem conhecimentos pessoais, por conseguinte, a alfabetização inicial precisa conter orientação para aprendizagem dessas habilidades que venham possibilitar interpretação e compreensão daquilo que se lê e escreve produzido por si e pelo outro.

Não podemos assegurar, com a análise desse material argentino, que a perspectiva do letramento venha integrar-se à apropriação do sistema de escrita, já que as atividades do livro se encaminham apenas para esta última apreensão, embora as regulamentações sinalizem para que possa haver uma formação com estreita vinculação com a práxis social do sujeito aprendiz, contextualizando ensino aprendizagem com as demandas sociocomunitárias local e regionais.

É um risco que se apresenta, posto que a alfabetização sendo processual, sua ocorrência desvinculada das situações interativas do cotidiano poderá produzir o analfabeto funcional de amanhã.

E em outra perspectiva, pode-se pensar uma proposta de alfabetização de adultos na qual haja uma junção da aprendizagem do sistema de escrita e uma forma de interação contextualizada com a diversidade cultural presente na sociedade em que o sujeito está inserido, como nos recomenda a proposta contida no livro do Brasil.

Não seria então essa a alfabetização apenas pelo ensinamento de conteúdos, mas aprender a pensar e decidir; o pensar certo de que nos fala Freire, que seria estar sempre em dúvida com as próprias certezas, a partir das observações sobre o mundo. Os ensinamentos iniciais da alfabetização podendo ser aplicados na vida cotidiana com integração de saberes, favorecendo mudanças pessoais e coletivas, à medida que se compreenda a educação como uma forma de intervenção no mundo.

Esses foram os aspectos da alfabetização analisados que estão estreitamente relacionados com as políticas educativas e o tipo de alfabetização que se planeja e tem se executado nas ações dos programas que delas derivam. Os materiais selecionados nessa investigação resultam coerente com a perspectiva: foram elaborados para atender à necessidade do jovens e adultos na alfabetização inicial, atendendo cada um às dimensões que foram assinaladas.

E a partir dessas conclusões extraídas, se colocou em evidência o impacto desses programas sobre o debate de quais seriam então os aspectos a serem considerados para realização de uma alfabetização bem-sucedida. Em linhas gerais para que se possa refletir, não como conclusão, e sim instigar a outras buscas, que reafirmamos ser preciso reconhecer a alfabetização como atravessada por um campo de influências que chega até as práticas. Institucionalizada ou não, ela está no campo da educação e é fortemente influenciada por questões econômicas, políticas, culturais que a condicionam e estabelecem suas ações.

E, sendo assim, o fazer pedagógico não se restringe ou se demarca com adoção desta ou aquela teoria simplesmente. Uma teoria ou princípio sozinhos, mesmo arregimentados em boas condições materiais não executam uma prática pedagógica. Portanto, quem é esse alfabetizador, que conhecimentos traz de sua formação para (re)conhecer e (re)colocar o que se apresenta como necessário para a

complexa tarefa de ensinar leitura e escrita, está como uma, entre outras condições importantes para a composição de um quadro favorável ao desenvolvimento de qualquer proposta alfabetizadora.

E o porquê dessa inquietação é porque pensamos a alfabetização de adultos como proposta de vida, fundamentada em uma educação que responda com prioridade às necessidades humanas e não às necessidades do capital, do mercado de trabalho, da instrução que notabiliza, mas que pode ser esvaziada de sentidos. E isso nos exige na condição de professor pesquisador construir e encarar novas formas de conhecimento.

Assim sendo, muito ainda está por vir, certamente.

***“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...”***

Cantares. Antonio Machado.

<http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo Bispo de Hipona. *Confissões de Santo Agostinho*. Trad. De Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

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

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. FERREIRA, Andrea Tereza Brito. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 02 nov.2017.

ALVARENGA, Márcia Soares de. *Sentidos de cidadania: políticas de educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

ARGENTINA, Ministério de Educación. Presentación Institucional y Líneas de Acción, ENCUENTRO, Programa Nacional de Alfabetización, Ministério de Educación, Buenos Aires, 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz. *O Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da reforma do Estado*. Educ. ver. N.38, Curitiba, Sept. / Dec.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 30 de out. 2017.

BECATTINI, Natália. *Você sabe o que é etnocentrismo e relativismo cultural?* Blog 360meridianos, Coluna de opinião Natália Bacattini, 14 de março de 2016. Disponível em: <http://www.360meridianos.com/2016/03/etnocentrismo-relativismo-cultural.html>. Acesso em: 16 de abr. 2017.

BEISIEGEL, C. R. *Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 84, n.206/07/08, p. 34-42, 2004. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/beisiegel-c-r-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-desafios-do-seculo-21-revista-brasileira-de-estudos-pedagogicos-brasilia-v-84-n-2060708-p-34-42-2004/>. Acesso em: 28 de abr. 2017.

BEREDAY, George. *Método comparado em Educação*. Trad. José de Sá Porto. São Paulo: Ed. Nacional e Ed. da USP, 1972.

BOLETIM EMPRESAS. *Na Ponta do Lápis*. Ler e Escrever: um processo contínuo de aprendizagem. Disponível em: <http://redenacionalderadio.com.br/programas/na-ponta-do-lapis>. Acesso em: 16 de mai. 2017.

BONDÍA, Jorge Larossa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº19.

BONDÍA, Jorge Larossa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº19.

BRASIL, Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC/INEP, 1998. Disponível em: inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset.../id/485349. Acesso em: 02 de set. 2017.

BRASIL, TODOS PELA EDUCAÇÃO. *EBC Agência Brasil*. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-02/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-liam-ou-escreviam-uma-frase-simples-em>. Acesso em: 28 de abr. 2017.

BRASIL, TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Pnad 2014*: país ainda tem 13 milhões de analfabetos. 13 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/35956/pnad-2014-pais-ainda-tem-13-milhoes-de-analfabetos/>. Acesso em: 22 de jan.2017.

BRASIL, TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Pnad 2014*: país ainda tem 13 milhões de analfabetos. 13 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/35956/pnad-2014-pais-ainda-tem-13-milhoes-de-analfabetos/>. Acesso: 22 de jan.2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). *Parecer CEB11/2000* - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB1/2000* – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio, Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: portal.mec.gov.br/.../17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnld-eja-novo. Acesso em: 02 set.2017.

BRASIL. *Ministério da Educação. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASILIA. *Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO, 2016.

BRASILIA. *Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO, 2016.

BUENOS AIRES, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución CFE Nº 118/10, 2010.

BUENOS AIRES, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Ley de Educación Nacional Nº 26.206, 2006.

BUENOS AIRES. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución CFE Nº 118/10. Anexo I – EPJA - Documento Base, setembro, 2010.

BUENOS AIRES. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución CFE Nº 118/10. Anexo II – EPJA – Lineamientos Curriculares, setembro, 2010.

BUENOS AIRES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. RESOLUCIÓN Nº 686, 2004.

BUENOS AIRES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Resolución nº 193, 2008.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASASSUS, Juan. *A Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização*. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 7-28, novembro / 2001.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni de. *Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação*. Série Textos para Discussão. Disponível em: http://www.senado.gov.br/conleg/textos_discussao.htm. Acesso em: 14 de jun. 2015.

CHARTIER, R. *La lecture: une pratique culturel*. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In: *Pratiques de lecture*. Paris: Rivages, 1985.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. 3. ed. 4ª reimpressão. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2013.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOPPIN, A. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, set-dez, 2004.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Sociedade, cultura, matemática e seu ensino*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.) Edinéia Fátima N. Chilante e Juca Gil. *Políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos na Argentina, Brasil e Chile: um exercício de análise e comparação*. São Paulo, Brasil - Dezembro de 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0638134.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. *A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas*. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 de mai. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; VOLVIO, Cláudia; ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 2008.

DIJK, T. A. Van. *Microestruturas, macroestruturas e superestruturas textuais*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/microestruturas-macroestruturas-e-superestruturas-textuais/26266>. Acesso em: 31 de out. 2017.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAVERO, Omar. *Educação de Jovens e Adultos – ainda inadequado*. In: Revista Educação | Educação de jovens e adultos | Edição 205 | Maio/2014. Publicado por: VIEIRA, Ester. et al. Disponível em: www.revistaeducacao.uol.com.br/textos/205/ainda-inadequado-311363-1.asp. Acesso em: 22 de jan. 2017.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs). *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRO, Emília. *Com todas as Letras*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Práticas de Numeramento nos Livros Didáticos de Matemática voltados para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: www2.rc.unesp.br/.../matematica/.../250-1-A-AdelinoFonsecaTrabalhoXI. Acesso em: 24 de ago. 2015.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos*. Disponível em: www.sbemrasil.org.br/files/ix_enem/.../palestranumeramentotexto.doc. Acesso em: 24 de ago. 2015.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. *Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 72,

Agosto/00. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf. Acesso em: 02 de mai. 2017.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise do Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRAQUELLI, Antônio Carlos. *A Argentina nos anos 90*. In: Revistas Eletrônicas FEE. Disponível em: revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/viewFile/1809/2176. Acesso em: 21 de mar. 2015.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: sua vida, sua obra*. Texto elaborado a partir da palestra “Vida e obra de Paulo Freire”, no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, em 25 de abril de 1998, no Recife/PE. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/663/546>. Acesso em: 29 de set. 2017.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. 15. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. Ideação Revista do Centro de Educação e Letras. UNIOESTE, CAMPUS FOZ DO IGUAÇU, v. 10 - nº 1 - p. 41-62, 1º sem. 2008. Disponível em: revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143. Acesso em: 03 de nov. 2017.

GADOTTI, Moacir. *Brasil inalfabetizável*. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/31764>. Acesso em: 15 de ago. 2015.

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

GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos como Direito Humano* -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4). Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso: 15 de jun. 2013.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos como Direito Humano*. EJA EM DEBATE, Florianópolis, Ano 2, n.2.Jul.2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 25 de mai. 2017.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: *Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem*, 2013. Disponível em: www.pmf.sc.gov.br/.../14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2. Acesso em: 16 de maio 2015.

GATTI, BERNARDETE A. *A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios*. RBPAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066/23315. Acesso em: 16 de set. 2015.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. Disponível para download: <http://booktoday.ru/A-falsifica%C3%A7%C3%A3o-do-consenso--simulacro-e-imposi%C3%A7%C3%A3o-na-reforma-educacional-do-neoliberalismo--or--cPablo-Gentili/2/cbcaebg>. Acesso em: 02 de mai. 2017.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Edneia (coord). *Alfabetização Solidária, 13 anos – Percursos e parcerias*. São Paulo: Alfabetização Solidária, 2009.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o presente e o passado da alfabetização*. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Ates Médicas, 1994.

GUIMARÃES, L. *A Cor Como Informação*. São Paulo: Annablume, 3. ed. 2004.

GUMPERZ, Jenny Cook-. Et al. *A Construção Social da Alfabetização*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

GVIRTZ, Silvina, VIDAL, Diana, BICCAS, Maurilane. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: *Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução: Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

IRELAND, Timothy D. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. Rizoma freireano • Rhizome freirean - n. 13 • 2012 • Instituto Paulo Freire de Espanha. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/educacao-de-jovens>. Acesso em: 16 de mai. 2017.

- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KAWAMOTO, Elisa Mári; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. História em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do ensino fundamental. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 20, n. 1, p. 147-158, 2014. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=307. Acesso em: 24 de jul. 2015.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989b.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1993.
- KLEIMAN, A. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989a.
- KLEIMAN, Ângela B., SIGNORINI, Inês [et.al.]. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- KOCH, Ingedore V. *A Inter-ação pela Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOLL, Marta de Oliveira. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.
- KRAWCZYK, Nora Rut & VIEIRA, Vera Lúcia. *A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo: Xamã, 2008.
- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. *A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina*. In: KRAWCZYK, N. R; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em Debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. *Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 673-704, set/dez 2006.
- LEAL, Telma Ferraz, BORGES, Eliana Correia de Albuquerque, MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Estudos em EJA)
- LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 5. ed. Série Princípios, São Paulo: Ática, 1991.
- LIBANÊO, J. C. *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*. In: *Revista da Ande*, nº 06, 1982.

LOPES, Adna Maria de Lima. Percepção dos alunos e professores da Escola Estadual do Ensino Fundamental “Efigênio Leite” / Adna Maria de Lima Lopes – Bananeiras-2007. Monografia (Especialização) CFT/UFPB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_percepcao.pdf. Acesso em: 30 de out. 2017.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Educação comparada* / Manoel Bergström Lourenço Filho; organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004.

MACHADO, Antonio. Poesia Cantares. Disponível em: <http://passeandopelocotidiano.blogspot.com/2010/10/grandes-poetas-antonio-machado.html>. Acesso em: 03 de dez. 2010. Tradução de Maria Teresa Almeida Pina.

MACIEL, F. I. Pereira. Alfabetização de Jovens Adultos. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

MAGALHÃES, L. D. R. Educação, História e Memória: uma aproximação do estudo geracional. In: *Revista HISTEDBR online*. Campinas: UNICAMP, 2007. Num. 28. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art07_28.pdf. Acesso em 28 de set. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. CELESTE; PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. T. Telles. *Didática do ensino da arte: poetizar, fruir e conhecer arte*. Editora: São Paulo: FTD, 1998.

MELGAR, Sara. *Una metodología para el compromiso con la alfabetización de adultos.*_2 de mar. 2015. Disponível em: <https://www.caja-pdf.es/2015/03/02/una-metodolog-a-para-el-compromiso-con-la-alfabetizaci-n-deadultos-melgar-1/>. Acesso em: 05 de jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as aprendizagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLLICA, Maria Cecilia; LEAL, Marisa Leal. Da escola para a vida: a importância do letramento escolar. *Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.mocambras.org>. Publicado em: março 2007. Acesso em: 29 de set. 2017.

MOLLICA, Maria Cecilia; LEAL, Marisa Leal. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

MONTENEGRO, Olinda. Libro simple para el alfabetizador. 1. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación: Organización de Estados Iberoamericanos, 2004. 112 p.; 28x20 cm. ISBN 950-00-0483-6 1. Alfabetización de Adultos I. Título. CDD. 374.012

MORAIS, Artur Gomes. Apropriação do sistema de escrita alfabética. In: Glossário CEALE; Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em: 25 de set. 2017.

MORAIS, Artur Gomes; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. (orgs.). Alfabetizar Letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*. São Paulo, v. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso em: 27 set.2017.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Repensar a reforma repensar o pensamento. 6. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORTATTI, M.R.L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, v.3, 2009. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 20 de nov. 2017.

MOURA, T. M. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais*. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.

NOSIGLIA, María Catalina. *El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional Nº 26206: continuidades y rupturas*. Facultad de Ciencias Humanas. Praxis Educativa, nº 11, 2007. Disponível em: www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a11nosiglia.pdf. Acesso em: 14 de jun. 2015.

NÓVOA, A. *Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa*. In: *Educação Comparada: rotas de além mar*. Donald Bello de Souza e Silvia Alicia Martinez (orgs.); Ângela Martins. et al. São Paulo: Xamã, 2009

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, José M. de R. et al. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *R. Bras. Est. Pedag.*, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: BRASIL. MEC. Salto para o Futuro.TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14, agosto 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>. Acesso em: 15 de set. de 2017.

REGO, Lúcia Lins Browne. Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 23 de set. de 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. *As estatísticas da alfabetização*. In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 25/08/2013.

RIVAS, Axel. *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2015.

RODRIGUEZ, L. M. La Educación de Adultos em la História Reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martinez, p. L. y Navarro Garcia, C. (coords.) *Perspectivas históricas de la Educación de personas adultas*. Vol. 3, nº1, 2009. Universidad de Salamanca. Disponível em: www.usal.es/efora/efora03/articulosefora03/n301rodriguez.pdf. Acesso em: 28 de mai. 2017.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP-SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever-Desafio de Todos, CENPE/SME-SP. SP: SEE-SP,2004. Disponível em: http://web.mac.com//rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C35A7o_Blog/Espa5C35A7o_Blog.html. Acesso em: 23 de set. 2017.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. MATERIAIS DIDÁTICOS: ESCOLHA E USO. In: BRASIL. MEC. Salto para o Futuro. TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14, agosto 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>. Acesso em:10 de set. 2017.

RUMMERT, Sonia Maria. VENTURA, Jaqueline Pereira. *Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola*. Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR. Disponível em: ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/8664/6026. Acesso em: 19 de out. 2015.

SAFORCADA, Fernanda. VASSILIADES, Alejandro. *Las leyes de educación en los comienzos del Siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington em América del Sur*. Educação & Sociedade, vol. 31, n. 115, abril-jun. 2011, pp 287-304. Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092003>.

SALES, S. *Avanços e retrocessos: refletindo sobre a educação de jovens e adultos na década de 90/1990*. In: Souza, D.B. de e FARIA, L. C.M. (org). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DPLA, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade, o currículo integrado*. S/D. Disponível em: www.uniesc.com.br/dl_file.php?arquivo=download. Acesso em: 02 nov.2017.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B. D. Materiais didáticos. (Texto do III Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP, Curitiba, de 23 a 27 ago. 2010 – Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2010.) Disponível em: [http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio AV/01ConsueloAlcioni.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio_AV/01ConsueloAlcioni.pdf). Acesso em: 26 de set. 2017.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed., Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SCLIAR-CABRAL L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Lêoncio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 Nº 25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 16 de ago. 2015.

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

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

STRECK, Danilo R.. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. (ORGS.) *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. ver. amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Trad. Neto Machado. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

TEODORO, Antônio. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas: evidências e possibilidades. In: _____; SCOCUGLIA, Afonso C. (orgs.). *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos ibero-americanos*. Brasília: Líber Livro editora, CYTEC, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. 1. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

TORRES, R. M. Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe. In: UNESCO. *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: Unesco / Ministério da Educação, 2009.

TORRES, Rosa María. Melhorar as qualidades da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; Warde, Mirian Jorge; Hadad, Sérgio (orgs.). In: *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVERSIANI, Clarice Salete. Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um. Tese Doutorado. Repositório Digital UFRGS, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13257>. Acesso em: 22 de mai. 2017.

UNESCO. América Latina y el Caribe: revisión regional 2015 de la Educación, 2007. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf. Acesso em: 22 de mai. 2017.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA, 1996.

UNESCO. Os desafios para alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012, 2009. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf. Acesso em: 22 de mai. 2017.

VALLES, Miguel S. *Técnicas cualitativas de investigación social – reflexión metodológica e practica profesional*. Madri: Editorial Sintesis, 1999.

VÓVIO, Claudia Lemos. *Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção*. In: Sampaio, M. N. e Almeida, Rosilene Souza, *Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VÓVIO, Cláudia Lemos; MANSUTTI, Maria Amábile. *Viver, Aprender: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2007. 2ª Reimpressão.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Art Med, 1998.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed Editora, Reimpressão 2008.

ZACCAGNINI, Mario César. JOLLIS, María Dolores. *Reformas educativas: espejismos de innovación*. OEI - Revista Iberoamericana de Educación, número 24, Septiembre-Diciembre, 2000. Disponível em: rieoei.org/deloslectores/338Zaccagnini.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2017.

ANEXO

Práticas de Leitura Indicadores de Análise	S	P	N	A
80. Observe informações sobre o contexto de produção dos textos lidos (época, lugar, autor)?				
81. Traça orientações quanto às finalidades da leitura?				
82. Promove a ativação de conhecimentos prévios que auxiliem na compreensão dos textos lidos?				
83. Oportuniza a localização de informações apresentadas exploratoriamente nos textos?				
84. Explicita os gêneros textuais trabalhados?				
85. Propõe reflexões sobre as características composicionais e linguísticas dos gêneros textuais apresentados?				
86. Promove a utilização de estratégias de leitura, a partir de situações indicadoras do texto?				
87. Ensaja a identificação do tema, de "mensagem", do ponto de vista entendido pelo autor do texto, de modo a promover a apreensão, pelo aluno, dos sentidos gerais do texto?				
88. Possibilita a elaboração de inferências, pelo aluno, valendo-se de suas experiências anteriores?				
89. Promove a interpretação do significado de frases, expressões e palavras, considerando o contexto em que foram utilizadas?				
90. Propõe experiências de intertextualidades nas situações de leitura, trazendo a comparação entre diversos textos, quanto aos seus conteúdos e formas composicionais?				

Produção Textual Indicadores de Análise	S	P	N	A
91. Apresenta atividades de produção de textos para o desenvolvimento de competências e habilidades em escrita?				
92. Evita situações de produção textual descontextualizadas, com a ausência reflexiva de ligação com o momento da escrita?				
93. Apresenta clareza na redação dos contextos para as atividades de produção de textos, indicando o assegurando diversidade de destinatários e finalidades para a escrita dos textos?				
94. Propõe uma diversidade de gêneros textuais a serem produzidos pelos (as) alunos (as) da EJA?				
95. Faz o reflexo sobre as propriedades dos gêneros textuais indicados nas atividades de produção de textos, em situações anteriores à escrita?				
96. Assegura a vivência da escrita como um processo, o que implica planejamento, revisão e reescrita de já escrito?				
97. Traça orientações quanto ao planejamento à revisão e a reescrita de textos?				
98. Propõe atividades de reflexão sobre pontuação, concordância, segmentação e paragrafação?				

Práticas Oraís Indicadores de Análise	S	P	N	A
99. Estimula situações de diálogo, com socialização de experiências, articuladas à realização das atividades propostas?				
100. Propõe situações diversificadas quanto aos gêneros orais?				
101. Oportuniza situações reais, em que os (as) alfabetizados (as) são convidados (as) a vivenciar a prática de gêneros orais diversificados?				
102. Comenta as atividades de uso da linguagem oral em situações formais e informais, estimulando a reflexão dos alunos sobre as diferenças de uso de oralidade em tais situações?				
103. Promove a reflexão sobre as variações linguísticas?				
104. Faz o reflexo sobre as relações entre fala e escrita (semelhanças e diferenças), entre gêneros orais e gêneros escritos, valendo-se da aproximação à produção escrita unitária?				