



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
POLO MACAU – RN**

**ENSINO DE EJA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA E LITERÁRIA DO
ENSINO AO LONGO DO TEMPO**

EDILENE VIRGINO DE SOUZA OLIVEIRA

**NATAL – RN
2016**

EDILENE VIRGINO DE SOUZA OLIVEIRA

**ENSINO DE EJA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA E LITERÁRIA DO
ENSINO AO LONGO DO TEMPO**

Artigo Científico apresentado ao Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do Professor Ms. Rodrigo Slama Ribas.

NATAL – RN

2016

EDILENE VIRGINO DE SOUZA OLIVEIRA

**ENSINO DE EJA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA E LITERÁRIA DO
ENSINO AO LONGO DO TEMPO**

Artigo Científico apresentado ao Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação do Professor Ms. Rodrigo Slama Ribas.

BANCA EXAMINADORA

Ms. Rodrigo Slama Ribas (UFRN)

Professor Ms. Leonardo Medeiros da Silva (UFRN)

Professor Ms. Severino Ramos dos Santos Maia

RESUMO

Percorrer a história da nossa educação sobre a metodologia e a literatura aplicadas na EJA – Educação para Jovens e Adultos é o que se apresenta nesse trabalho dentro de uma perspectiva freiriana onde foi buscado abordar os aspectos inerentes à educação popular no Brasil. Primeiro, trataremos de políticas públicas, lutas, campanhas e movimentos em prol da educação de massas que não conseguiram acompanhar os seus processos de capacitação no ensino regular de acordo com a idade e tempo delimitado pela legislação. Discorreremos sobre fatos que marcaram as décadas de 1930 e 1940 no Brasil, sendo essas datas marcantes na reestruturação curricular do país. Em segundo lugar, abordaremos a trajetória do Ensino de EJA no Brasil, dialogaremos com autores como Beleiz Júnior (2012), Haddad e Pierro (2000), Aquino (2012) entre outros como Paulo Freire através das suas obras: Pedagogia da Autonomia, Pedagogia do Oprimido e O ato de ler. Apoiaremos-nos também na lei de Diretrizes e Bases e nos PCNs - Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao tratar do que é alfabetizar nos reportaremos a Soares (2004) e Ferreiro (1985). No que tange a relação entre literatura e vivência dos alunos, utilizaremos como aparato teórico Gonçalves e Cunha (2014), Eiterer e Abreu (2009), Santos e Freitas (2016). Em terceiro, faremos uma análise abrindo espaço para outras discussões, como é o caso da metodologia que deve ser usada em cada modalidade de ensino. A qualificação dos professores, o enquadramento teórico norteador das propostas da escola, enfim, os eixos centrais adotados para o bom funcionamento do processo, apresentando os vieses políticos e ideológicos contidos no procedimento de ensino. Enfim, teremos a oportunidade de refletir sobre o tema que ao se apresentar foram fundamentais para a transmissão dos conhecimentos no exercício pedagógico e, conseqüentemente, pensar sobre o aprendizado do ensino de jovens e adultos no contexto atual.

Palavras chave: Educação. História. Políticas públicas e educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

Going over the history of our education methodology and literature applied in EYA - Education for Youths and Adults is presented in this work within a Freirean perspective where it has sought to address the aspects of popular education in Brazil. First we will address public policies, fights, campaigns and movements for mass education that failed to follow their training processes in mainstream education according to age and time defined by law. We discuss events that marked the 1930s and 1940s in Brazil, these landmark dates in the curricular restructuring of the country. Secondly we discuss the trajectory of EYA Teaching in Brazil, dialogue with authors like Beleiz Junior (2012), Haddad and Pierro (2000), Aquino (2012) among others as Paulo Freire through his works: Pedagogy of Autonomy, Pedagogy of the Oppressed and the Act of Reading. We will also support us in the Guideline Law and Bases of National Education and PCNs - Youth and Adult Education (EYA). When dealing with that is literate in will report to Soares (2004) and Ferreiro (1985). Regarding the relationship between literature and experiences of the students we will use as theoretical apparatus Gonçalves and Cunha (2014), Eiterer and Abreu (2009), Santos and Freitas (2016). Third will be analyzed making room for other discussions, such as the methodology that should be used in every type of education. The qualification of teachers, the guiding theoretical framework of school proposals, finally, the central axes adopted for the smooth functioning of the process, with the political and ideological biases contained in the teaching procedure. Anyway, we will have the opportunity to reflect on the topic to be presented were fundamental for the transmission of knowledge in the pedagogical exercise and, consequently, think about learning the teaching young people and adults in the current context.

Keywords: Education. History. Public policies and youths and adult education.

ENSINO DE EJA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA E LITERÁRIA DO ENSINO AO LONGO DO TEMPO

Edilene Virgino de Souza Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Os conteúdos são escadas que levam os educandos a galgarem os degraus dos conhecimentos necessários a sua estruturação social. Nesta perspectiva não podemos condensar tais conhecimentos apenas a palavras simbolizadas em um papel, elas transcendem o mundo escrito, sendo vividas, tocadas, sendo parte das experiências de seus autores e da recepção de cada leitor. Como bem frisa Paulo Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do oprimido* afirma que o homem aprende em contato com o meio em que vive.

A percepção freiriana será uma das mais difundidas na atualidade a cerca do ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas não a única. A história do ensino de EJA em terras brasileiras perpassa por um conjunto de percepções dicotômicas associadas a fatores como colonização e chegada da industrialização no país. Nesta perspectiva, o presente artigo pretende fazer uma análise do contexto histórico e educacional no qual surgiu a educação popular no Brasil.

Abordaremos, portanto, a trajetória das políticas públicas, lutas, campanhas e movimentos populacionais em prol da alfabetização e do letramento das massas mediante as necessidades de escolarização implicadas pelo progresso².

Discorreremos sobre fatos que marcaram as décadas de 1930 e 1940, no Brasil, sendo estas datas marcantes na reestruturação curricular do país. (BRASIL, 2013). Neste período as políticas educacionais passam a ser repensadas mediante o número de jovens e adultos que não sabiam ler ou escrever, considerando que estes eram a força de trabalho que o mercado nacional exigia.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia, modalidade EaD, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Termo utilizado para definir o início do processo de industrialização do Brasil.

Em contrapartida a esse contexto o Estado assume uma nova postura voltando-se para a implementação de programas voltados a alfabetização de jovens e adultos. Essa era a sua justificativa.

Como explica Boleiz Júnior (2012, p. 109) que a

Justificativa para a mudança na maneira de focar a questão educacional no país situa-se no bojo de um processo mais abrangente de transformação do Estado, fortemente marcado pela Revolução de 1930 em que a burguesia liberal ascende concretamente ao poder.

São episódios primordiais para que em 1930 fosse criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e nos anos seguintes se reafirma as ações políticas para que, a educação de jovens e adultos se desenvolvesse.

Como podemos observar mediante os relatos de Beisiegel (1974, p.68) citados por Boleiz Junior (2012, p.109) que diz:

Constituição de 1934 afirmou-se a ideia de um plano nacional de educação; criou-se, dentro em 1938, criou-se dentro do Ministério De Educação e Saúde, O Instituto Nacional de Estudos pedagógicos; em 1940, os resultados do censo geral apresentam números gritantes de analfabetos vivendo nas grandes cidades, que passavam por um processo de crescimento embalado pela indústria; em 1942 foi implantado o Fundo Nacional De Ensino Primário, regulamentado em 1945; em 1947, finalmente, foi criado o Serviço de Educação de Adultos dentro do Ministério de Educação e Saúde, e foi promulgado um plano nacional de educação supletiva para adolescentes jovens e adultos analfabetos.

Esses planos caminhavam com muitos debates e entre aos anos de 1946 a 1947 se oficializou a primeira “Campanha de Educação de Adultos”, programa voltado a alfabetizar – ensinar a ler e escrever -- utilizando cartilhas com as concepções tecnicistas. Essa percepção de ensino irá perdurar até 1954.

Neste contexto surgem os pensamentos do educador Paulo Freire que desenvolve trabalhos direcionados a educação popular de jovens e adultos para os círculos de cultura³ (BOLEIZ, 2012). Sua proposta partia de princípios como conscientização e valorização da cultural, “para se alfabetizar desenvolvendo a

³ Paulo Freire foi um dos idealizadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) desenvolvido em parceria com o governo de Pernambuco, no ano de 1960. Procurava interligar os movimentos culturais e educacionais de forma que conhecimento fosse produzido dessa união (BOLEIZ JÚNIOR, 2012).

criticidade do sujeito, contextualizando as ações para que a população aprendesse a ler compreendendo o mundo” (FREIRE, 1989, p. 12).

Soares (2004, p.7-8) aponta que existe uma diferenciação entre a percepção da utilidade dos processos de alfabetização dos países desenvolvidos para os subdesenvolvidos, tomando o nosso país como exemplo, explica

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de *letramento* –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.

Partindo desta percepção compreendemos os processos de aquisição simbólica da palavra escrita, conceitos metodológicos que utilizam o conhecimento de mundo dos educandos para aproximarem o mesmo dos textos escritos. Ao longo deste processo nos propomos a compreender a ligação entre os textos literários e seus leitores, por meio da associação entre narrativas literárias e vivências dos educandos. Enfatizando a influencia de aproximação com o processo de alfabetização e letramento.

Para Gonçalves e Cunha (2014, p. 11)

Para além de construção de um conhecimento mecânico ou uma expressão forçada está a Literatura, a qual é também uma forma especial de conhecimento, já que proporciona aos leitores uma experiência muito próxima de suas realidades.

Dentro deste contexto o processo de alfabetização está interligado com a vida dos educandos, suas experiências enquanto aprendizes da própria existência. Assim consideramos significativo o uso da literatura no processo de aprendizagem da palavra escrita. No momento em que os educandos se deparam com as histórias

podem fazer associações a suas realidades e assim aprofundarem os interesses pelo próprio aprendizado.

Nesta perspectiva nossa pesquisa procura identificar quais literaturas contribuem efetivamente para formação cultural do sujeito leitor. Analisando o contexto histórico da EJA no Brasil desde os jesuítas, no período colonial, até os dias atuais, observando como se deu o processo de escolarização no Brasil.

Nossas análises se deram mediante revisão bibliográfica de obras que ofertam narrativas e reflexões a cerca da trajetória do Ensino de EJA no Brasil dentre as quais podemos citar Beleiz Júnior (2012), Haddad e Pierro (2000), Aquino (2012). Pensando no processo de ensino na perspectiva de compreensão do homem dentro do processo de aprendizagem nos respaldaremos em Paulo Freire, mais especificamente em três de suas obras *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia do Oprimido* e *O ato de ler*, nas quais o autor tece comentários e críticas a cerca do ensino de EJA no país. nas leis das Diretrizes e Bases, nos para PCNs Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas discursões trazidas por Freire (1970).

No que se refere à compreensão do que é alfabetizar utilizaremos os pensamentos tais como Soares (2004) e Ferreiro (1985). No que tange a relação entre literatura e vivência dos alunos utilizaremos como aparato teórico Gonçalves e Cunha (2014), Eiterer e Abreu (2009), Santos e Freitas (2016). Pesquisadores que discutem os processos de compreensão da palavra escrita por meio de diálogos com a literatura.

1. ENSINO DE EJA E SUAS DIRETRIZES

Melhor será que a situação concreta de injustiça não se constitua num
"percebido" claro para a consciência dos que a sofrem!

PAULO FREIRE

Educar, como missão, educar para a vida. Com essas célebres colocações Paulo Freire (1987) inaugura um espaço de reflexão sobre os processos de ensino com pessoas adultas. Há muitos teóricos falando das formas de se alfabetizar crianças, considerando estas o futuro da nação. Mas e quando esse futuro lhes é roubado na infância, o que fazer? O oprimido teria o direito de revidar as mazelas

sociais e adentrar nos muros da escola, construindo saberes e expressando os seus próprios?

Desvinculando-se da submissão, do controle social, dos padrões de comportamento e metodologias de ensino utilizadas nas escolas tradicionais. Paradigmas organizados dentro de um contexto que precisam da ignorância da maior parte da população para legitimar um sistema político voltado para as minorias, negando ao oprimido a chance de mudar sua situação (FREIRE, 1987, p.19).

De acordo com a exposição do relatório datado de 8 de outubro de 2008 a Câmara de Educação definiu as diretrizes operacionais para Educação de jovens e adultos (EJA). Tratando-se de um processo de construção de parâmetros norteadores das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a matéria foi discutida e aprovada pelos conselheiros Cesar Callegari e Maria Izabel Azevedo Noronha votaram a favor da mesma (BRASIL, 2013).

No entanto como está contido no relatório da LDB, no dia 29 de outubro o parecer foi encaminhado para o gabinete do Ministro, para fins de homologação, mais isso não ocorreu, tendo assim o processo retornado ao conselho de origem no dia 8 de janeiro de 2010, juntamente com a nota técnica nº 38/2009/DPEJ/SECAD.

Diz a nota (2013, p. 339)

Trata a presente Nota Técnica de análise do Parecer CEB/CNE nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e sobre a proposta de Resolução que o acompanha, da conselheira Regina Vinhaes Gracindo, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

I – ANTECEDENTES DO PARECER CNE/CEB nº 23/2008 Cabe receber referência, inicialmente, ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e à Resolução que o acompanha, nº 1/2000, de autoria do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assim como aos Pareceres CNE/CEB nº 36/2004 e CNE/CEB nº 29/2006 e às respectivas propostas de Resolução, de autoria do conselheiro Arthur Fonseca Filho. O primeiro teve homologação por parte do Ministério da Educação, enquanto os dois últimos retornaram ao CNE, com solicitação de reexame [...]

O Parecer CNE/CEB nº 23/2008 e sua proposta de Resolução dispuseram-se à revisão do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução nº 1/2000, no que tange a algumas diretrizes operacionais, retomadas pelos Pareceres nº 36/2004 e nº 29/2006, retornados ao CNE. A Comissão Especial designada pela CEB para elaborar novas Diretrizes Operacionais sobre EJA teve como

primeira tarefa “identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais”. Três temas foram identificados:

- (1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos;
- (2) idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos;
- (3) a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos.

É perceptível o papel fundamental do conselho Nacional em suas ações voltadas a implantação de leis fundamentadoras da necessidade da normatização da educação nas diversas esferas da vida do cidadão (infância, idade adulta, terceira idade). Diante destas demandas o Ministério da Educação apresenta posicionamentos que incentivam o diálogo visando à consolidação de políticas públicas no país.

Para isso, o MEC (2013, p. 241) alega que

Há também que se considerar a existência de um grande desafio que é contribuir para que todos os brasileiros e todas as brasileiras, independentemente de idade, possam, no mínimo, concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social à educação como direito de cidadania, assegurado pela Constituição de 1988. Daí a necessidade de se oferecer o maior número possível de oportunidades para que os jovens de 15 a 17 que não concluíram o ensino fundamental possam escolher entre as diversas possibilidades, vindo, no caso da escolha pela EJA, não uma forma de aligeiramento, senão um aproveitamento dos conhecimentos adquiridos e das suas potencialidades.

Nesta perspectiva educação seria um direito de todo cidadão, independente da idade ou classe social.

A lei nº 9.349 de 1996 (LDB) garante aos jovens e adultos o direito a educação de forma gratuita, para aqueles que não conseguiram estudar no período certo. Em virtudes das dificuldades que enfrentaram e os impossibilitou de estudarem ou concluírem seus estudos no ensino regular em tempo apropriado, o § 1º do art. 37 é claro: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas (...)” (BRASIL, 2013, p. 345).

Dessa forma o sistema Curricular de Diretrizes Nacionais voltados para a EJA oportuniza um novo olhar sobre novas práticas pedagógicas que refleti nas novas concepções de ensino, direcionadas a públicos diversificados, com um leque de

conhecimentos prévios que devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de cidadão que não cumpriram os seus estudos no ensino e na época regular está garantido pela lei, como diz a citação a seguir (BRASIL, 2013, p. 345).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram-na como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental, posição (...) consagrada, em seguida, em lei nacional. Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais. A Educação de Jovens e Adultos representa outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente.

De acordo com “A constituição brasileira de 1988 que tomou a educação um princípio e uma exigência básica para a vida ativa que ela se tornou direito do cidadão e dever do estado.” (BRASIL, p. 345).

Abrindo espaço para outras discussões, como é o caso da metodologia que deve ser usada em cada modalidade de ensino. A qualificação dos professores, o enquadramento teórico norteador das propostas da escola, enfim, os eixos centrais adotados para o bom funcionamento do estabelecimento tomam espaço nesse trabalho. Apresentando os vieses políticos e ideológicos contidos no processo de ensino, teremos algumas apresentações temáticas.

Sobre esse assunto Freire (2015, p, 26) afirma que:

Quando vivemos a autoridade exigida pela prática de ensinar – aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade.

Colocações que nos chamam atenção para o papel socializador e politizante da escola. Conjuntamente, não podendo dissociar suas metodologias, conteúdos e matrizes curriculares dos processos econômicos, políticos e culturais que estão em ebulição nos espaços alternativos da sociedade contemporânea.

Afunilando essa proposta especificamente para o ensino de EJA, se torna evidente a necessidade de profissionais capacitados para lidar com esse público uma vez que requer mudança na postura do educador, necessitando de

sensibilidade aguçada, pois a grande maioria desses jovens e adultos trazem marcas profundas da vida, muitos são estigmatizados ou rotulados pela sociedade. Alguns chegam às salas de aula desmotivados, apáticos diante dessas realidades. Fatores que exigem do professor alfabetizador maior dinamismo proporcionando aos educandos um ambiente propício ao aprendizado.

Como bem enfatiza Paulo Freire para ensinar é preciso levar em consideração o conhecimento prévio dos educandos, ou seja, seu conhecimento de mundo. “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2015, p. 25).

Dependendo do nível no qual eles se encontrem de escolaridade possibilitar o acesso dos mesmos ao conhecimento e na medida em que se apropriam desses conhecimentos conseguem transformar suas realidades. Deixando de lado a postura de sujeito passivo e tornando-se um sujeito ativo nas diversas esferas da sociedade. De acordo com Freire (2015 p.28) “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e na sua submissão”.

2. O ENSINO DE EJA NO BRASIL

Ao abordar o ensino de EJA percebemos fases distintas de tratamento desta modalidade. No princípio sua função estava ligada a fatores religiosos, podendo-se afirmar que foram os jesuítas que iniciaram o ensino de adultos no Brasil.

Haddad e Pierre (2000) afirma que com a expulsão dos jesuítas em 1759, estabeleceu-se uma grande desordem no sistema de ensino. Os jesuítas realizavam diversas funções, além de ensinar a fé católica, direcionavam seus ensinamentos a normas comportamentais, além dos ofícios, trabalhos necessários ao bom desenvolvimento da economia colonial. Ocupando papel primordial no processo de ensino e aprendizagem dentro das colônias e, posteriormente se responsabilizando pelas Escolas de Humanidades, entidade voltada à escolarização dos colonizadores e de seus filhos.

Nesta modalidade de ensino o conteúdo era a fé, a moral e o trabalho. A participação dos alunos se limitava a aceitação dos conteúdos e a cultura e os conhecimentos prévios eram abandonados em detrimento das novas percepções ensinadas.

Na passagem da Colônia para o Império ocorrerá no país mudanças no que se refere às estruturas físicas e organizacionais passando, a partir de então, a responsabilidade do Estado. Souza (2016, p. 1) afirma que “Com a chegada do Marques o ensino passa a ser responsabilidade da coroa Portuguesa sua ideia de educação consistia, não apenas catequizar, mas forma os grupos de indivíduos que não deixasse o poder fugirem das mãos da elite.” Fundamentando um sistema de privilégio às elites e manutenção da realidade social vigente.

Aquino (2012, p.11) afirma que as primeiras escolas voltadas à educação de adultos datam do final do século XIX, sem recursos ou investimentos da coroa. Mesmo assim passou a ser uma exigência social para exercer o direito ao voto ou ao pleito de um cargo público.

A escolarização passa a se tornar critério para o progresso social, somente, com a lei de 1881, Lei Saraiva, incluída na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, em que se limitava o voto e a candidatura àqueles que dominam a técnica de leitura e escrita, e não somente pela renda, como ocorria anteriormente.

Haddad e Pierro (2000) apresentam que diante dessas exigências e das pressões internacionais o Brasil teve de investir na alfabetização dos Jovens e Adultos. Considerando que países cuja maioria da população é analfabeta não atende as demandas do mercado industrial e, conseqüentemente, dos interesses capitalistas.

No que se refere aos direitos legais, a primeira constituição brasileira, de 1824, sobre forte influência europeia, firmou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109), inclusive os adultos.

Haddad e Di Pierro (2000) apontam que em 1891, baseados na concepção de federalismo, a educação inicial passa a ser de responsabilidade dos municípios e províncias. A União, por sua vez, passa a responder pelo Ensino secundário e

Superior, distanciando-se proporcionalmente dos problemas existentes nos sistemas de ensino regular.

Assim a manutenção das escolas ficava restrita as províncias que deveriam cuidar da qualidade do ensino e da estrutura física dos estabelecimentos. Essa tarefa, no entanto, tornou-se dispendiosa, uma vez que a federação não mandava recursos para o desenvolvimento da função a eles atribuída.

Com essa atitude as desigualdades sociais entre as elites e as camadas menos favorecidas economicamente, marginalizadas, aumentou circunstancialmente. O sistema educacional não seguiu rumo diferente, sem os recursos federais não havia possibilidade de garantir educação a maioria da população brasileira. Dessa forma muitos chegavam a fase adulta iletrados. Por outro lado as elites tinham o direito a educação garantido, sendo assistido pela União.

Essa problemática é discutida em um contexto mais amplo que dialoga entre cidadania e cidadão. No Brasil da época, poucas pessoas eram consideradas cidadã, pois o uso do termo estava atrelado a direitos que não eram desfrutados por todos.

Sobre isso trata Haddad e Pierro (2000, p. 109)

No primeiro lugar no período Imperial só possuía cidadania uma pequena parcela da população a elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo lugar, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando a instancia administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente.

Percebemos, desta forma, o ensino voltado a camadas abastadas da população, continuava a vigorar um sistema educacional voltado para homens, negando esse direito a maioria das mulheres que continuavam excluídas do processo de escolarização. Haddad e Pierro (2000) apresentaram que no final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos eram analfabetas.

Como diz Aquino (2012, p.11)

Com a reforma pombalina, e a expulsão dos jesuítas, ocorrida em 1879, começa então, os registros históricos da difusão do ensino noturno para adultos, ou de educação popular. Mesmo em 1876 um relatório do ministro

José Bento da Cunha Figueiredo apontava a existência de 200 mil alunos frequentando as aulas noturnas.

Com o advento da República o ensino de EJA, é repensado. Haddad e Di Pierro (2000, p.109) apontam que o “período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico.” Nesta perspectiva a educação de jovens e adultos começa a ganhar forma em seu pensamento pedagógico.

Tornando-se assunto de rodas de conversas, debates referentes aos rumos do ensino no país. Nessa época percebe-se que ainda não existia uma concepção formada sobre educação de EJA. É percebido o preconceito envolvido nos assuntos referentes a esta modalidade de ensino, a maioria dos pensadores e políticos estava mais interessados no investimento na intrusão de crianças.

A partir da década de 1920 surge às primeiras vertentes metodológicas voltadas para o ensino de EJA. Movimentos organizados por educadores que juntamente com a população lutavam pela ampliação das escolas e que o ensino ofertado fosse de qualidade. Oportuniza-se então a construção de novas políticas públicas.

Haddad e Pierro (2000, p. 110), assinalam sobre a temática

[...] Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto do mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da primeira República está ao processo de mudança social inerente ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil.

Entre 1930 e 1945, durante o governo Vargas, são implementadas mudanças significativas nas estruturas organizacionais do país, investindo na industrialização. Provocando transformações nos campos econômicos, políticos e sociais. Consolidando a implantação do capitalismo durante a criação do chamado Estado Novo.

A respeito desse aspecto Grego, (2010 apud Aquino, 2012, p. 12) assim se expressa

As reformas ocorreram a partir de 1930, no contexto do Estado Novo, período em que se iniciaram reformas estruturais, em decorrência do declínio do poder agrícola e pelas novas etapas de desenvolvimento do modo de produção capitalista urbano-industrial.

O trabalho industrial começa então a exigir mão de obra qualificada, para o trabalho industrial, era o início das exigências referentes a escolarização dos trabalhadores nos conhecimentos mínimos aos exercícios de suas funções. Exigindo processos formativos voltados ao mercado de trabalho e a inclusão social dos brasileiros; sendo percebida enquanto problemática de cunho político somente no final da década de 1940.

Ainda sobre isso assevera Haddad e Pierro (2000, p.111):

Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida.

Desta forma, para dar prosseguimento ao processo de industrialização foram desenvolvidas políticas de incentivo aos estudos na fase adulta. Seguindo as mudanças, a concepção de ensino no Brasil ganha nova roupagem, sendo compreendida enquanto proposta efetiva de ensino na constituição de 1934.

Aquino (2012, p. 12), diz que:

A constituição de 1934 estabelece que seja dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional, a oferta de ensino básico e gratuito estendeu-se a, praticamente, todos os setores sociais.

Assim a educação passa a ser vista como mecanismo de ascensão social, uma vez que condiciona o domínio, mesmo que simplório, dos símbolos linguísticos da nação, a inclusão no mercado de trabalho.

Analisando esse cenário percebemos que a educação brasileira sofreu muitas mudanças. Dentre as quais podemos elencar as teorias do educador Paulo Freire. Pensador que propôs o desenvolvimento de uma educação para todos, alicerçada nos conhecimentos prévios dos alunos e em metodologias que contextualizassem as

vivências dos alunos aos conteúdos ministrados nas aulas, provocando diálogos a respeito dos conhecimentos que se pretendia construir e da significação que os educandos dão ao mesmo. “[...] o projeto educativo de Paulo Freire foi projeto libertador que valorizava a interdisciplinaridade, tendo como princípio metodológico a promoção da aprendizagem global, não fragmentada.” (NASCIMENTO e GUIMARAES, 2002, apud MAIA, 2012, p. 45).

Freire (2015) discute a necessidade de um ensino libertador, afirmando haver diferenças entre os atos de alfabetizar e decodificar símbolos mecanicamente.

Levando-os refletir sobre sua importância na sociedade oportunizando aos mesmos se expressarem mediante atividades propostas pelos alfabetizadores. Levando os oprimidos a experimentar a liberdade do pensamento crítico e reflexivo, contribuindo para que muitos se percebessem enquanto agentes de transformação social e política. Para Maia (2012) o método freiriano desafia o alfabetizando a se apropriar do código escrito e se politizar, partindo da totalidade da linguagem de mundo.

Dessa forma, os conteúdos abordados em sala de aula teriam significado real na vida dos aprendizes. Ou seja, não basta ensinar que o Brasil é o maior exportador de banana, é preciso compreender quem produz essa banana, em que local, o porquê dessa prática, como o Brasil chegou a esse patamar. Fazendo isso o aluno poderá se reconhecer no conhecimento que está sendo estudado e a partir dele significá-lo e trazê-lo para a vida.

Freire (2015) afirma haver uma necessidade de se pensar o processo de educação como forma de libertar o homem, de forma que ele possa se apropriar dos rumos de sua história, por meio da compreensão da mesma, do entendimento de sua função na sociedade. Pensamentos que se tornaram divisor de águas na educação de jovens e adultos.

Sobre esse método, Nascimento e Guimarães, citados por Maia (2012 p. 44) afirmam que:

A Primeira experiência do método freiriano se deu no nordeste brasileiro, na cidade de Angicos, no estado do Rio grande do Norte, 1962, um período em que a cultura do silêncio prevalecia com grande intensidade. Os resultados obtidos do Movimento de educação popular de Paulo Freire causaram impressões significativas e profundas na opinião pública, quando 300

trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias, com um método de alfabetização diferente criado por Paulo Freire.

De acordo com os relatos de Boleiz (2012, p.114) Paulo Freire, juntamente com um grupo de estudantes voluntários do SEC, no ano de 1963, a convite do governo estadual do estado do RN, na época governado por Aluízio Alves (1961/1966) e tendo como patrocinador o programa ALIANÇA PARA O PROGRESSO, de observável origem norte-americana.

Freire (1987) afirma que o seu sistema de ensino visava não só ensinar a decodificar as letras e sons, mas principalmente alfabetizar e politizar os sujeitos. Utilizando para isso a metodologia de Temas Geradores, no qual os conteúdos de ensino eram norteados por situações reais da vida dos educandos. Buscando, desta forma, significar os conhecimentos. Esse foi um dos pontos principais onde o golpe militar/capitalista de estado de 1964 ocorrido no Brasil, caiu em cima para massacrar as suas produtivas ideias.

Sua equipe buscava valorizar os conhecimentos prévios dos educandos de forma bem humanizada, o foco era esclarecer os cidadãos de sua importância, fazendo-o refletir o seu papel social, deixando de ser oprimidos pelas elites dominantes na medida em que eles começam a buscar o conhecimento.

O programa deveria durar dois meses, com uma carga horária de 40 horas. As aulas eram à noite e aconteciam em barracões a luz de lamparinas em situações precárias, os alunos levavam suas cadeiras de casa, eram agricultores, donas de casa, trabalhadores das cerâmicas, jovens e adultos que queriam aprender a ler e escrever.

Foi uma experiência revolucionária, conforme atesta Boleiz (2012 p.114 apud GERMANO, 1997, p.389)

[...] fazer com que os participantes aprendessem a ler e escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíam os objetivos fundamentais das experiências. Isso despertou enorme curiosidade, motivo pelo qual o trabalho de Freire e dos estudantes do Rio Grande do Norte correu o mundo.

Eram aulas simples, porém produtivas. Os alfabetizadores contavam com os retroprojetores, ferramenta que os auxiliavam nas aulas. Os alunos associavam as

palavras trabalhadas as imagens projetadas. Assim, por exemplo, se muitos alunos trabalham em cerâmicas, fazendo tijolo, é de se supor que este saiba qual o processo de fabricação produto, bem como seu preço de mercado e a utilização do mesmo dentro da sociedade. O aluno conhece a palavra, como o fazer, mas os códigos simbólicos utilizados para representa-lo na escrita lhes são desconhecidos. É preciso aprender a escrever o tijolo que eles produzem, que é usado na construção de suas casas. Acontecendo assim uma grande troca de conhecimento entre alfabetizando e alfabetizador.

Todavia, é importante ressaltar que entre os anos de 1969 e 1985 toda essa discussão voltada ao EJA será interrompida. O regime militar suspenderá vários dos programas voltados à alfabetização de adultos em um viés crítico e de valorização cultural. Utilizando instrumentos coercitivos exilou pensadores como Paulo Freire por acreditar que suas ideias de politização do indivíduo através da educação fossem coercitivas.

Foi uma grande destruição de uma ideia de desenvolvimento para a educação dos adultos e jovens, sobre essa temática assevera Haddad e Di Pierro (2000, p. 113)

A repressão foi à resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de alfabetização de adultos cujas ações políticas contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a "normalização"

Neste período surgiram alguns programas como a Cruzada da Ação Cristã (ABC), idealizado por evangélicos norte-americanos, tratava-se de uma ação assistencialista, considerado um programa semioficial, mas que de muitas formas legitimava o poder do Estado. Movimentos como este procuravam preencher as lacunas deixadas pelos centros de culturas e movimentos de alfabetização que havia sido interrompido no âmbito nacional. Não tendo muito êxito, o programa durou de 1970 a 1971, sendo alvo de inúmeras críticas (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Durante esse período o Brasil sofreu repressões estrangeiras, que não viam com bons olhos o retrocesso no ensino de EJA, era preciso reavivar essa modalidade de ensino. Na busca de soluções cabíveis, afinal os militares não

gostariam de perder o controle da situação, um grupo interministerial cria a fundação MOBRAL no dia 15 de dezembro de 1967, que se alicerçava na Lei 5.379. Sendo um paralelo aos programas assistências que ainda existam de forma discreta na época.

Porém se efetiva com mais vigor. Haddad e DI PIERRO (2000, p. 114) parafraseando Paiva (1982) afirmam:

Como esses instrumentos, o economista Simonsen e o então ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, passaram a propagandear o MOBRAL junto aos empresários, convencidos que estavam que o programa “livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do ‘status quo’, permitindo às empresas com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada”

Além da criação do Mobral a posteriori surgiu, também, o ensino do supletivo em 1971. Pois a Lei Federal 5.692, é promulgada e reestrutura as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus.

Por ser pressionado pela opressão do regime militar, o Mobral passa a ser direcionado para os aspectos pedagógicos. Lançam-se as campanhas de massa, onde não existiam mais propostas de caráter técnico para a população. Existiam dois vieses que norteavam esse programa, pois deveria atender com uma resposta positiva as ditos marginalizados do sistema escolar e atender circunstancialmente aos objetivos políticos do referido governo militar. (HADDAD e DI PIERRO. 2000, p. 116).

Em relação ao desenvolvimento social e econômico a necessidade de mão de obra letrada continuava a existir bem como os altos índices de analfabetismo

Os retrocessos no Ensino de EJA se mesclavam as repressões sociais no Brasil da época; um retrocesso nas ações pedagógicas que se voltam, mais uma vez, para o ensino tradicional, memorizador e mecânico. Nesse contexto o Mobral se firma.

[...] funcionando como uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação reedita uma campanha em âmbito nacional conclamando a população a fazer sua parte: você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto sede de saber. O Mobral surgiu com força e muitos recursos. Recrutou alfabetizadores sem muitas exigências: repete-se assim a despreocupação com o fazer e o saber dos docentes – qualquer um que saiba ler e escrever

pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa.

Após o fim da ditadura militar ocorrerá uma nova abertura aos processos democratizantes no país. Com isso o ensino de EJA ganhará novamente espaço como ferramenta emancipadora do indivíduo. Os pensamentos de Paulo Freire voltaram a ocupar as universidades e suas metodologias voltarão a ser instituídas nas escolas. É evidente que essa volta não se configura como resolução do problema do analfabetismo, mas torna-se um passo importante para tal fim.

Ao longo da História percebemos que o ensino sempre é pensado mediante os interesses de uma classe dominante, o pensar na maioria da população surge na visão de alguns teóricos, como é o caso de Paulo Freire. Mas, nas políticas públicas observamos que esta inquietação só surgiu quando passou a ser uma necessidade do mercado.

Essa nova abordagem nos remete a uma visão crítica a respeito do analfabetismo, pois Freire criou uma proposta dinâmica e inovadora na qual ele valorizava o diálogo e as experiências de cada indivíduo, que fazia parte daquele experimento educacional. Na perspectiva de dar vez e voz aos que vivem a margem da sociedade. Tendo sido referência, haja vista ter feito um recorte histórico da educação de jovens e adultos. O referido método consiste em alfabetizar como palavras geradoras.

Juntamente com essa exigência surgiram teorias que fundamentaram o conceito de alfabetização. Tais pensamentos, como verão adiante, transcenderá a esfera da pura decodificação de símbolos. Sendo associada a outro processo que embora diferente seja complementar, o letramento.

Para Soares (2004, p. 14), esse processo é:

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*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse *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.

Assim, cantadores de cordel, iletrados no papel, cantavam ao mundo a beleza da diversidade. Essa forma de ensino pressupõe uma compreensão de que a leitura começa no mundo e depois vai para o papel (FREIRE, 1981).

Mas a educação nem sempre percebe o que o outro tem a dizer, ela é pensada por e para um grupo de pessoas. Suas estruturas transmitem os pensamentos sociais vigentes.

Não foi, por exemplo - costume sempre dizer -, a educação burguesa a que criou ou enformou a burguesia, mas a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação. Os burgueses, antes da tomada do poder, simplesmente não poderiam esperar da aristocracia no poder que pusesse em prática a educação que lhes interessava. A educação burguesa, por outro lado, começou a se constituir, historicamente, muito antes mesmo da tomada do poder pela burguesia. (FREIRE, 1981, p. 16)

Mas dentro das escolas essa teoria de leitura de mundo será negada por muito tempo, como anteriormente mencionado o ensino durante muito tempo, no Brasil, esteve ligado as necessidades dos setores industriais, aqueles que não se adequavam a esse sistema era excluídos. Não se considerava as leituras de mundo que as camadas populares faziam; não se levava em consideração suas tradições, culturas e religiosidades. Na maioria das vezes transmitida na oralidade de geração em geração.

Como faziam os negros descendentes de humanos escravizados e os demais que compoñham a população menos favorecidas e iletrada do nosso país.

Freire (1981, p. 20) afirma que:

[...] A sabedoria popular não existe, as manifestações autênticas da cultura do povo não existem, a memória de suas lutas precisa ser esquecida, ou aquelas lutas contadas de maneira diferente; a “proverbial incultura” do povão não permite que ele participe ativamente da reinvenção constante da sua sociedade. Os que pensam assim e assim agem, defendem uma estranha democracia, que será tão mais “pura” e perfeita, segundo eles, quanto menos povo nela participe. “Elitizar” os grupos populares com o desrespeito, obviamente, de sua linguagem e de sua visão de mundo, seria o sonho jamais, me parece, a ser logrado dos que se põem nesta perspectiva. Contra tudo isso se coloca a posição crítico-democrática da biblioteca popular.

Assim a educação de EJA foi submetida a sistematizações bancárias, cujos objetivos consistiam em apresentar ao indivíduo técnicas de aprendizado que teriam como meta principal o ensinar a ler e escrever. Neste processo muitos fatores foram relegados à última instância (quando não excluídos totalmente) como é o caso da cultura. Distanciados da realidade muitos educandos acabam por não compreender o significado da palavra escrita, nem da necessidade de aprendê-la. Não existia a preocupação com a contextualização.

Essa vertente de pensamento mudará juntamente com a compreensão do ato de ensinar. Norteada por pensadores como Paulo Freire o ato de ensinar passa a ser enraizado nos preceitos de aprender para a vida, o ensino deve ser significativo para o educando, seja na educação infantil ou na educação de jovens e adultos. A leitura tem que se tornar prazerosa aguçando a curiosidade dos mesmos, mexendo com seus sentidos, e interpretando os textos com coerência, atribuindo significado ao que se está lendo.

Assim atesta Freire (1981, p. 9)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

E preciso despertar nos educandos o prazer de ler, para que eles possam compreender de maneira crítica e reflexiva o mundo a sua volta. Portanto no que se diz respeito à alfabetização de jovens e adultos o método freiriano nos reporta a concepção do construtivismo, pois os educandos se aproximavam do seu objeto de estudo na medida em que os temas geradores, que eram extraídos do seu cotidiano. A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura (FREIRE, 1981, p. 15).

A dinâmica educacional aplicada em seu método contribuiu efetivamente para a alfabetização das camadas populares. Além de estar presente até hoje na

estrutura organizacional de programas criados pelo governo federal como O BRASIL ALFABETIZADO, MOVA BRASIL.

Para Freire (1981, p.13)

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizandos com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou "leitura" resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo.

Compreender essa abordagem é importante para o direcionamento deste trabalho, que tem como eixo central a alfabetização de adultos dentro numa perspectiva de empregabilidade da palavra aprendida, ou seja, não basta entender o conteúdo, é preciso saber utilizá-lo.

3. LITERATURA ENQUANTO RECURSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em uma perspectiva de globalização, avanços tecnológicos e científicos a educação passam ser vistos como ferramenta de ascensão social, como já mencionado anteriormente as novas estruturas mercadológicas começam a exigir capacitação dos seus funcionários. Para incentivar o crescimento econômico o governo investe na área.

Diante da demanda de analfabetos no país foram criadas inúmeras campanhas visando à erradicação do analfabetismo. Para isso foram criados programas (40 horas de Angicos, Mobral, etc.), tecidas teorias sobre as melhores metodologias a serem empregadas para o público adulto. Paulo Freire em obras como Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia e o Ato de Ler acaba por apresentar significativos fatores para o processo de erradicação do analfabetismo. Dentre as soluções apresentadas pelo autor está a conscientização de que a educação não ocorre somente na escola, trata-se de um processo muito mais complexo, envolve diversos fatores (econômicos, sociais) e conta com muitos

personagens (professores, alunos, familiares, etc.) capazes de transformar uma nação.

Cioppo (2000, p.15) enfatiza que:

As formas de relacionamento do homem com a natureza e com a cultura sempre estiveram ligadas as modificações socioeconômicas e políticas. Muitas teorias da educação não priorizam essa relação, o que leva a um ensino descontextualizado.

Para Freire (1989) afirmar que a leitura de mundo e a leitura da palavra se interligam de forma a significar os conteúdos aos aprendizes, que neste caso não são só os alunos, mas também os professores, acreditando em uma troca de diálogos pertinente ao processo de ensino e aprendizagem.

Se pensarmos nesta perspectiva ler é interpretar o mundo, entendê-lo e assim poder agir dentro dele. Não diferente alfabetizar será um processo que considera não apenas a leitura correta, mas a compreensão do que se lê, afinal só podemos usar uma informação que entendemos. Essa problemática dará a vazão a discussões a cerca dos processos de alfabetização e letramento (SOARES, 2004).

Conceitos amplos que ganharam conotações diferentes de acordo com o país que os utiliza. Segundo Soares (2002, p.18), citada por Eiterer e Abreu (2009, p.154)

O conceito de letramento surgiu no Brasil, em contraposição ao termo *literacy* em uso em países de língua inglesa ou o termo *literacia* em Portugal, a partir da necessidade de nomear o fenômeno constituído pelo conjunto das práticas sociais de leitura e escrita. O conceito indica uma capacidade, ação ou processo: Letramento é ,pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Enquanto cidadãos escolarizados fé preciso que a leitura torne-se parte de nossa vida. Para que as pessoas possam desenvolvemos uma leitura cidadã, partindo de uma criticidade mediante o contexto sociocultural a qual estamos inseridos.

O termo letramento surgiu da necessidade de alguns países em avaliar dentro do processo educacional as práticas da leitura e escrita. De formas mais complexas e avançadas do que as práticas do ler e do escrever resultante da aprendizagem do

sistema formal de escrita. A preocupação em compreender e nomear as fases da leitura e escrita se apresenta em vários países simultaneamente.

Soares (2004, p.26) notifica que:

Nos anos 80 o letramento tornou-se o foco de publicação de muitos artigos e livros referentes a essa temática no âmbito mundial. Começando assim a operacionalizar em diversos programas, nos quais foram desenvolvidos, a avaliação de níveis de competências de leitura e escrita da população.

Em sua obra, Rojo (2002, p.1) aborda a questão de letramento e formação de leitores.

Ler é melhor que estudar. Esta é uma opinião quase unânime e compartilhada pela população letrada e pertencente às elites intelectuais brasileiras: intelectuais, professores do ensino fundamental, médio e universitário, jornalistas, comunicadores da mídia. No entanto, a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio. Isso, se dá em boa parte, porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos.

Crítica que nos faz refletir sobre a prática de leitura dentro da escola. Afinal, ler tem que provocar satisfação e não repulsa, mas como despertar no educando o gosto pela leitura. Como utilizar a essa leitura um elo entre o aluno e a escrita? Procurando responder esse questionamento refletimos um pouco melhor sobre o papel da leitura dentro do contexto escolar.

É preciso ler para operar as máquinas nas fábricas. É preciso ler para se informar e politizar. Mas, não basta ler é preciso compreender, esse será um dos fatores preponderantes para o diagnóstico de um analfabetismo funcional.

No Brasil existe o Instituto Paulo Montenegro que em parcerias com ONGs educativas é responsável pelo (INAF - Indicador de Analfabetismo Funcional -

Instituto Paulo Montenegro) que realizar pesquisas para medir o índice de analfabetismo funcional no país. Tendo como objetivo investigar o nível de analfabetismo entre a população de 15 a 64 anos.

De acordo com assessora de projeto-Ação Educativa, Vera Masagão Ribeiro (2005) “é considerado analfabeto funcional a pessoa, que mesmo sabendo ler e escrever algo simples, ainda não possui as habilidades de leitura, escrita, cálculo que são necessários para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Portanto para não ser considerado um analfabeto funcional é preciso que o indivíduo ao longo da sua vida escolar tenha desenvolvido competências e habilidades de leitura, escrita e cálculos entre outras que contribui para o seu desenvolvimento pessoal. Dessa forma, ao ser inserido no mercado de trabalho seja capaz de exercer sua função produtivamente e sem provocar desperdícios, principalmente no setor industrial.

Em virtude dos fatos aqui exposto, percebemos a importância do letramento efetivo vivido no período escolar, para combater ao analfabetismo que a priori era identificado como absoluto, na atualidade perde espaço para o funcional observamos os comentários de Rojo (2002, p.1) que diz:

Ser letrado ler a vida e na cidadania é muito mais é muito mais que isso: é escapar da literatura dos textos e interpreta-los, colocando-os em relação com outros e discursos de maneira situada na realidade social. É discutir com os textos, replicando-as e avaliando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Nesta perspectiva, em que ler é “vida”; logo os processos educativos deveriam adotar mecanismos que propiciassem, por meio da palavra, um encontro de vidas. Para isso a literatura se torna um elemento significativo no processo de aprendizagem.

A literatura na EJA é fundamental pra desenvolver diversas competências dos educandos, pois ela os afasta do senso-comum e começa a aguçar a criticidades, podem-se trabalhar diversos gêneros textuais. Desde um texto informativo, livros de receitas populares, música regionais e da atualidade até receitas de bolos etc. Todas essas leituras são precedidas da palavra escrita, se aprende ouvindo,

vivendo, assim o conceito de letramento, que significa a utilização da palavra escrita na vivência, está ocorrendo, embora a decodificação linguística não.

Para Eiterer e Abreu (2009, p.154)

O termo letramento indica uma gama de práticas sociais no âmbito da cultura escrita nas quais os sujeitos podem se engajar. Podemos falar na presença de diferentes níveis de letramento numa sociedade, pois o conceito cobre uma gama de usos e graus de interação com a cultura escrita. Por exemplo, ainda que não haja alfabetização, ou seja, mesmo que não haja um domínio do código escrito, nossa sociedade, tipicamente letrada, coloca os sujeitos em constante interação com textos em diversos formatos e diferentes suportes.

Essas vivências são fundamentais para que o sujeito se aproprie de conceitos e torne a leitura algo com significado. A literatura toma lugar singular nesse processo, por meio das narrativas os educandos se percebem enquanto leitores (FREIRE, 1989, p?).

Compreender a importância do letramento para a alfabetização principalmente no que se refere a educação de jovens e adultos, é fundamental para não reproduzir-se o analfabetismo funcional. Livrando-se de preconceitos relacionados ao termo educação. Reconhecendo a importância dos saberes prévios dos alunos e de sua inter-relação com a literatura popular, como, por exemplo, a literatura de cordel, que chega aos educandos na voz dos cantadores, se tornando significativa antes de ser lida pelos educandos.

Mas não é qualquer literatura, é preciso ter conhecimento da realidade dos alunos e então escolher literaturas adequadas para o público. Desenvolvendo estratégias como o clube da leitura, a roda de cantadores, enfim, estratégias que permitam ao educando se perceberem enquanto leitores.

Como nas palavras de Eiterer e Abreu (2009, p. 157).

A proposta então tomou forma, ler sem compromisso com notas ou cobranças quanto à interpretação, ou compromisso com uma leitura perfeita; pretendia se ler buscando o prazer que o texto literário pode despertar ler pela arte de um texto bem escrito, ler porque enriquece nosso repertório, “abre nossa mente” para outras perspectivas e assim aprendemos a lidar melhor com nosso próprio cotidiano.

No primeiro encontro, levamos um conto de Machado de Assis, conversamos sobre o vocabulário diferenciado que encontraríamos no texto, sobre a época que o autor viveu sua maneira peculiar de escrita e as dificuldades que alguns alunos apresentaram com leituras anteriores do mesmo autor.

Na aula descrita acima percebemos a utilização, por parte dos docentes, metodologias que envolvem o aluno na busca por conhecimento e na perspectiva de abordagem de significação do que se está lendo. Conhecendo quem escreveu, aprendendo sobre a realidade do autor e das influências que o levaram a escrever. Utilizando ainda, na pesquisa desses dados, textos como jornais, revistas, biografias, enfim uma infinidade de elementos textuais que forneçam tais informações. O que enriquece a aula e permite ao professor trabalhar de forma dialogada com diferentes gêneros textuais, partindo de um, que seria o texto norteador, no caso o literário.

Entendemos então, a visão de Gonçalves e Cunha (2014. pag. 6) ao se expressarem sobre o tema.

Por meio de tais objetos, o professor consegue trabalhar diversos elementos no processo de aprendizagem dos estudantes com a escrita, linguagem, gramática e também, por meio da leitura literária, possibilitar aos estudantes um instrumento que lhes ajudará a resolver conflitos pessoais e lhes permitirá a participação crítica dos processos culturais e sociais do país através da interação com o outro.

Esse tipo de enfoque permite o direcionamento da aula para mostrar que somos influenciados pelo meio para que a palavra escrita se concretize e, da mesma forma, eles, após dominarem os símbolos linguísticos, também poderão reproduzir, com palavras sua cultura.

Nesta perspectiva a utilização da literatura dentro do EJA permite o enriquecimento da aula. É uma ação que extrai sentido da leitura. Além de tornar o conhecimento significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos compreender o processo de ensino aprendizagem no EJA, ao longo do tempo no Brasil percebemos que nem sempre a concepção de ensino estava associada às necessidades dos educandos, ao contrário, são perceptíveis os interesses sociais envolvidos em cada etapa desta modalidade de ensino.

Dentro desta perspectiva foi possível vislumbrar que muitas metodologias foram utilizadas para ensinar adultos, dentre as quais podemos destacar os temas geradores utilizados por Paulo Freire no programa 40 horas de Angicos. Um dos que obtiveram maior sucesso pelo fato de significar os conhecimentos que eram levados aos educandos, favorecendo, desta forma a própria alfabetização.

Diante de toda essa discussão percebemos a utilização da literatura enquanto instrumento norteador do processo de alfabetização no momento em que se interliga ao letramento. Nesta perspectiva o ensino se torna associado às vivências dos indivíduos no cotidiano dos aprendizes e assim, acessível ao entendimento dos mesmos. Proporcionando, ao mesmo tempo uma abordagem alfabetizadora e uma conscientização política.

Constatamos, assim, que os processos de ensino no EJA sempre estiveram em transformação e que as esferas sociais interferem diretamente nesse processo. E o uso da literatura, dentro deste contexto é importante, considerando seu caráter dialógico.

Sendo percebida enquanto prática prazerosa, sem cobrança no sentido de atribuição de notas. Lendo e significando o mundo que os rodeia, adentrando na narrativa e assim aprendendo que as palavras são representações simbólicas do que existe e vice versa o processo de alfabetização se concretiza. Portanto, percebemos as múltiplas possibilidades de ensino utilizando livros literários. Freire (1989) afirma que o Ato de Ler representa um momento único na vida dos indivíduos que se tornam capazes de vislumbrar outras realidades e contextualizar a sua própria vida diante.

Educar como prática libertadora defendida por Paulo Freire torna-se um instrumento pedagógico na essência da busca por metodologias que envolvam o educando em processos de aprendizagem que transcendam decodificações simbólicas, mas interliguem os sujeitos em atividades que lhes permitam compreender a sociedade, tornando-se cidadãos plenos, conscientes e críticos.

Enfim, essa pesquisa em seu contexto educacional e informativo foi de grande valia. Não pretende ser uma argumentação fechada em seu aspecto informativo, muito pelo contrário, apresenta-se como uma ação do micro para o macro, através do seu resultado. Desta forma, concluo em clima de esperança que

esse trabalho em sua tentativa, sirva de aporte para futuros pesquisadores dessa temática e que contribua significativamente para o desenvolvimento da educação enquanto paradigma informativo, formador e reflexivo.

REFERENCIAL

AQUINO, Marta Aurora Mota. **Histórico, Legislação da Educação de Jovens e Adultos e Políticas Públicas**. In: LOPES, Lailson dos Reis Pereira; MAIA, Mânia Mareistane Neves Silveira; AQUINO, Marta Aurora Mota. Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos. Montes Claros/MG: Editora UNIMONTES, 2012.

BOLLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Freinet e Freire: Trabalho pedagógico como trabalho humano**. 2012. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102012-104534/pt-br.php>>. Acesso em: 12 março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 março de 2016.

CIOPPO, Elias Mariza Del. **Do Emílio a Emília: A trajetória da Alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.

Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

EITERER, Carmem Lucia; ABREU, Juliana Valéria de. **O letramento Literário e a Educação de Jovens e Adultos**. Rev. Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 26,

jan./abr. 2009. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=154.Acesso>>.

Acesso em: 09 março de 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

...**Pedagogia da autonomia**. 52ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

...**Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

...**Uma biobibliografia**. GADOTTI, Moacir (Org.) São Paulo: Cortez, 1996.

(UNESCO: Instituto Paulo Freire) Disponível em:

<http://seminariopaulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf>. Acesso em 09 de março de 2016.

FERREIRO, Emília. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cad. Pesq., São Paulo (52): 7-17, fev. 1985.

GONÇALVES, Gicélia; CUNHA, Jaisse M. Souza. **ENSINO DE LITERATURA NA EJA E SUA RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO DOS EDUCANDOS**. Revista Discentis. 3ª Edição. Dezembro de 2014.

Disponível em: <<http://www.dcht16.uneb.br/revista/3edicao.html>>. Acesso em:

HADDAD, Sérgio, PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Nº 14, mai/jul./ago. 2000.

MAIA, Mânia Maristane Neves Silveira. **Proposta para a educação de jovens e adultos – EJA**. In: LOPES, Lailson dos Reis Pereira; MAIA, Mânia Mareistane Neves Silveira; AQUINO, Marta Aurora Mota. **Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos**. Montes Claros/MG: Editora UNIMONTES, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Analfabetismo Funcional**. Integra da entrevista com Vera Masagão Ribeiro. Instituto Paulo Negreiro/IBOP. Publicado em 17 de fev. de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WmfHGrdzfjU>>. Acesso em 26 de maio de 2016.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania**. 2002. Disponível <<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>>. Acesso em: 26 de maio de 2016.

SANTOS, Daliane do Nascimento dos; FREITAS, Alessandra Cardozo de. **IMAGINAÇÃO NA LITERATURA: A EXISTÊNCIA DO LEITOR PERSONAGEM**. Disponível <http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_05_2014_18_49_46_idinscrito_721_bae09138ee31d742a8d34e8a9fe5515c.pdf> Acesso em: 10 de março de 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: As muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan /fev. /mar /abr. 2004.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **"Reformas Pombalinas"**. Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/historiab/reformas-pombalinas.htm>>. Acesso em 18 de maio de 2016.