

**Governo do Paraná**  
**Secretaria de Estado da Educação**

**CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS  
NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS,  
ADULTOS E IDOSOS**



**Cadernos Temáticos  
da Diversidade**

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE  
COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

**CADERNOS TEMÁTICOS DA DIVERSIDADE**

**CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS NA  
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS  
E IDOSOS**

CURITIBA  
SEED/PR  
2010

## SÉRIE CADERNOS TEMÁTICOS DO DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme Lei Federal n. 10.994/04, de 14 de dezembro de 2004.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que seja citada fonte.

### Projeto Gráfico

MEMVAVMEM

### Diagramação

Ideorama Design e Comunicação Ltda. ([www.ideorama.com.br](http://www.ideorama.com.br))

### CATALOGAÇÃO NA FONTE

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado.

Cadernos temáticos da diversidade : concepções e experiências na alfabetização jovens, adultos e idosos / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. □ Curitiba : SEED □ PR., 2010. □ 123 p.

ISBN:978-85-85380-96-0

1. Alfabetização. 2. Educação-Paraná. 4. Educação de adultos. 5. Educação de Jovens. I. Programa Paraná Alfabetizado. II. Título.

CDD370  
CDU374(816.2)

### SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

#### SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

#### DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE

COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

AVENIDA ÁGUA VERDE, 2140 – VILA IZABEL

TELEFONE(XX41) 3340 1735 3340 8422

CEP: 80240-900 CURITIBA/PR

[www.pr.gov.pr](http://www.pr.gov.pr)

[www.paranaalfabetizado.pr.gov.br](http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br)

**DISTRIBUIÇÃO GRATUITA  
IMPRESSO NO BRASIL**

### Governo do Estado do Paraná

Orlando Pessuti

### Secretaria de Estado da Educação

Yvelise de Souza Arco-Verde

### Diretoria Geral

Altevir Rocha de Andrade

### Superintendência da Educação

Alayde Maria Pinto Digiovanni

### Departamento da Diversidade

Wagner Roberto do Amaral

### Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos

Izabel Cordeiro Ribas Andrade

### Equipe da Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos

Ciomara S. Amorelli

Edilson Gomes Costa

Franklin Santos

Haindy Krüger Albuquerque

João Carlos de Oliveira

Lia Burigo

Maria Devanir Estrela

Paulo César Bandeira Santos

Priscila Angélica Santos Sehnem

Zulsi Maria Teixeira Rohr

### Assessoria Pedagógica

Vera Lúcia Queiroga Barreto

### Organizadores

Edilson Gomes Costa

Izabel Cordeiro Ribas Andrade

Maria Daise T. Rech

Zulsi Maria Teixeira Rohr

# APRESENTAÇÃO DA SECRETÁRIA

O analfabetismo é um fenômeno social e uma realidade que, apesar da progressiva redução das taxas, se apresenta constante na história do nosso país e que atinge, fundamentalmente, as localidades marcadas pela pobreza e pela desigualdade sócio-econômica. Portanto, pode e deve ser superado. É obrigação constitucional e dever do Estado, em parceria com a sociedade civil organizada, garantir o acesso à leitura e à escrita a todas as pessoas. Esse é um direito de todos os jovens, adultos e idosos, ainda não alfabetizados, além de uma poderosa ferramenta para o exercício pleno e incondicional da cidadania e para a conquista de outros direitos que, historicamente, foram negados a esses sujeitos.

Segundo Paulo Freire, todos somos incompletos, já que precisamos uns dos outros; inconclusos, já que estamos em transformação; e também, inacabados, ou seja, imperfeitos. O cerne desse pensamento freireano está na insatisfação que move o ser humano para o “ser mais”, para o “esperançar”. Esperança de alcançar, algum dia, a emancipação, a autonomia e o protagonismo de suas próprias vidas e das transformações importantes na sociedade em que vivemos.

O processo alfabetizador, dessa maneira, deve afirmar e reafirmar a atualidade do aprender e do ensinar, reconhecendo, revelando e potencializando os educadores e educandos, enquanto sujeitos de suas trajetórias, experiências, linguagens, culturas e conhecimentos, como afirma o próprio Freire.

Este Caderno Temático reforça o compromisso da Secretaria de Estado da Educação com a melhoria da qualidade da educação, através da oferta da alfabetização e da escolarização a todos os jovens, adultos e idosos não alfabetizados e não escolarizados, como política pública de Educação de Jovens Adultos. Promove uma reflexão sobre o processo alfabetizador e a relação do educador com o conhecimento, com os valores culturais e, sobretudo, com a autonomia intelectual de si mesmo e de seus educandos.

Nosso desejo, ao disponibilizar este material, é que ele seja um aliado na formação dos alfabetizadores e coordenadores regionais e locais do Programa Paraná Alfabetizado, no processo ensino-aprendizagem, que é inerente ao ato amoroso de alfabetizar. Que ele se constitua como um instrumento de elaboração e socialização de conhecimentos e que esses, contribuam para ampliar a visão de mundo. Que dele, enfim, nasçam novas proposições e recriações alicerçadas nas práticas cotidianas das turmas de alfabetização, da realidade de cada educador e educando, do concreto de suas vidas.

**Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde**  
Secretária de Estado da Educação

# APRESENTAÇÃO

É com orgulho que apresentamos esta publicação, resultado da atenta escuta dos depoimentos de milhares de jovens, adultos e idosos alfabetizados nas cerimônias de certificação dos municípios paranaenses livres de analfabetismo, nas Caravanas da Alfabetização, nas festas de encerramento, nos Simpósios de Alfabetização, dentre outros momentos de celebração do direito e da cidadania.

Também se inspira na expressão de orgulho de cada alfabetizador/a e coordenador/a local ao reconhecer, junto com seus alfabetizados e alfabetizadas, que agora eles sabem ler e escrever. Tarefa que exige dedicação pedagógica, chamamento de casa em casa, sensibilização das comunidades locais, observação, estudo, pesquisa, debates, disposição para os encontros semanais ou quinzenais nas reuniões pedagógicas, bem como para participar dos cursos de formação em Faxinal do Céu. Este Caderno intenciona prostrar com cada educadora e educador sobre suas inquietações, dúvidas, dificuldades, descobertas, avanços e possibilidades no processo alfabetizador.

Junto com as demais publicações organizadas, produzidas e distribuídas pela Secretaria de Estado da Educação, esse Caderno fala da instituição, desde Agosto de 2004, do programa Paraná Alfabetizado. Um programa que nasceu da parceria com o Governo Federal, com os Governos Municipais e com diversas organizações da sociedade civil, constituindo uma rede interinstitucional de sustentação, apoio e mobilização permanente para chamar cada uma das pessoas não alfabetizadas no território paranaense para frequentar uma turma de alfabetização.

Essa publicação, articulada ao **Programa Paraná Alfabetizado**, apresenta-se num contexto de resposta institucional dos Governos Federal e Estadual para quitar uma dívida social e histórica para com os milhares de jovens, adultos e idosos ainda não alfabetizados. Após cerca de duas décadas de silenciamento da oferta pública e massiva de alfabetização de jovens e adultos no Brasil (com o fim do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, em 1984), e depois das diversas campanhas organizadas neste país na luta contra o analfabetismo, podemos, com orgulho institucional, relatar algumas experiências que realizamos por meio do Programa Brasil Alfabetizado e do Programa Paraná Alfabetizado nesses últimos seis anos.

Muitas reflexões, orientações, princípios e conceitos, apresentados nessa publicação e vivenciados na prática cotidiana do Programa, são inspirados pelos pensamentos de Paulo Freire e pelas experiências de educação popular desenvolvidas pela Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART) no Paraná, no período de 1992 a 2004. As experiências de alfabetização desenvolvidas com os trabalhadores assalariados rurais temporários (bóias-frias), com os povos Kaingang e Guarani, com os assentados e acampados da reforma agrária, com os posseiros, com os atingidos pelas barragens do rio Iguaçu, com as trabalhadoras do sexo, com

as crianças e adolescentes em situação de risco, com os jovens das periferias urbanas, dentre outros sujeitos e segmentos, inspiraram e influenciaram sobremaneira a possibilidade de se fazer um Paraná Alfabetizado. Alfabetizar todas as pessoas, reconhecendo e respeitando seus tempos, seus territórios, seus modos de vida, suas formas de organização, suas identidades culturais, suas lutas políticas, transformando-as em temas geradores do processo de reflexão, de curiosidade e de descoberta da leitura e da escrita.

Dessa forma, **o Programa Paraná Alfabetizado** apresenta-se no contexto da retomada histórica do investimento público nas políticas de educação de jovens e adultos, fundamentalmente das ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Insere, novamente, na pauta das políticas educacionais, o direito à educação de todos os jovens e adultos não alfabetizados e com baixa escolarização. Torna-se porta de entrada para o sistema público de educação por meio de um estratégico chamamento público que mistura compromisso, sensibilidade e amorosidade pedagógica e dever constitucional do Estado.

Nesse Caderno, encontraremos tematizadas muitas reflexões importantes: o papel político, pedagógico e histórico dos/as educadores/as articulado à necessária competência técnica, teórica e política em alfabetizar; os princípios do Programa Paraná Alfabetizado; a importância da oralidade e das histórias de vida na alfabetização; a avaliação da aprendizagem e o planejamento da ação pedagógica; a permanente formação das/os educadoras/es; o significativo pensamento de Paulo Freire nas experiências de alfabetização e de educação popular; o lugar institucional da alfabetização nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil; dentre outras discussões.

Os textos que compõem essa nossa publicação foram elaborados e organizados de forma especial pelas assessoras e assessores que vêm contribuindo conosco nos cursos de formação continuada ao longo desses seis anos de trajetória do Programa. As reflexões escolhidas para esse Caderno foram ouvidas, pautadas, debatidas, tensionadas e problematizadas, de forma coletiva, nos diversos momentos e espaços formativos. De forma didática, foram sensivelmente sistematizadas pelas assessorias que trazem, por meio desses textos, as diversas vozes inquietas, curiosas e orgulhosas pela nobre participação na história da alfabetização de jovens, adultos e idosos no Paraná e no Brasil.

Esse Caderno é, assim, coletivo, sendo produção de todos os que participaram dos momentos de formação e, principalmente, dos que nele encontrarão espaço de debate, de crítica, de problematização, de pesquisa e de estudo permanente. Nosso desafio é o de assumirmos a tarefa de continuar pautando a educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica, pública, democrática e de qualidade no nosso estado e no nosso país. E esse desafio somente será vencido no encontro cotidiano de alfabetizadoras/es, coordenações locais, educadoras/es de leitura, professores/as e coordenações municipais de EJA-Fase I, professores/as estaduais de EJA, dentre outros sujeitos envolvidos nesta modalidade.

Desejamos que as reflexões aqui pautadas inspirem muitas experiências e muitas outras publicações.

Boa leitura a todas e todos!

**Wagner Roberto do Amaral**

Chefe do Departamento da Diversidade

**Alayde Maria Pinto Diggiovanni**

Superintendente da Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
Pela superação do analfabetismo no Paraná	
<b>Wagner Roberto do Amaral</b> .....	<b>13</b>
Princípios norteadores do Programa Paraná Alfabetizado	
<b>Cosme Freire Marins</b> .....	<b>25</b>
Paulo Freire e a alfabetização	
<b>Vera Lúcia Queiroga Barreto</b> .....	<b>29</b>
Relação da oralidade com a aprendizagem na alfabetização	
<b>Claudio M. da Silva Neto, Cosme F. Marins, Taniya Mara de S. Teixeira</b> .....	<b>35</b>
Histórias de vida no Paraná Alfabetizado	
<b>Patrícia Claudia da Costa</b> .....	<b>41</b>
Níveis de construção da escrita: como identificar e intervir	
<b>Patrícia Claudia da Costa</b> .....	<b>47</b>
O tema gerador como metodologia conscientizadora	
<b>Liana Borges</b> .....	<b>55</b>
Planejamento da ação pedagógica: um bem necessário	
<b>Cosme Freire Marins</b> .....	<b>63</b>
O lugar do portfólio no processo de avaliação da alfabetização de jovens, adultos e idosos	
<b>Cláudio Marques da Silva Neto</b> .....	<b>69</b>

A formação do alfabetizador: um processo que não tem fim	
<b>Andréia Queiroga Barreto</b> .....	75
A coordenação pedagógica no Programa Paraná Alfabetizado	
<b>Claudio M. da Silva Neto</b> .....	83
As idéias de Paulo Freire e suas recriações na alfabetização	
<b>Vera Lúcia Queiroga Barreto</b> .....	89
O uso do “Luz das Letras” na alfabetização de jovens, adultos e idosos	
<b>Vanilza Josefi</b> .....	97
A subalternidade da educação de jovens, adultos e idosos nas políticas públicas educacionais	
<b>Adriana Medeiros Farias</b> .....	103
A autoafirmação do sujeito alfabetizado: desvelando mitos e desfazendo preconceitos	
<b>Wagner Roberto do Amaral e Elisiani Vitória Tiepolo</b> .....	109
<b>Sugestões de livros, filmes e sítios</b>	
<b>Sobre EJA e alfabetização</b> .....	117
<b>Sobre escrita e leitura</b> .....	119
<b>Sobre educação matemática</b> .....	120

# INTRODUÇÃO

Os artigos que compõem os Cadernos Temáticos da Diversidade: Experiências em Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos foram produzidos a partir das experiências acumuladas pelos sujeitos que participaram da Formação Continuada em Alfabetização do Programa Paraná Alfabetizado, ao longo dos últimos sete anos.

O acúmulo dessas experiências de formação encontra-se traduzido nos artigos produzidos por um coletivo de educadores especialistas em Educação de Jovens e Adultos, que assessoram a Formação Continuada em Alfabetização do Programa Paraná Alfabetizado. Educadores, ensinantes e aprendizes, que em estreita sintonia com a consultora Vera Barreto, aceitaram o desafio de partilhar suas experiências e produzir um material de apoio pedagógico com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos educadores e educadoras do Programa Paraná Alfabetizado.

Este caderno cumpre um papel importante na alfabetização de jovens, adultos e idosos, pois os artigos aqui apresentados são frutos das prosas, dos debates, dos depoimentos, dos relatos, das reflexões realizadas nos encontros de formação. No entanto, antes de serem sistematizados, eles foram pronunciados e compartilhados amorosamente entre os sujeitos envolvidos na alfabetização. Eles não estão aqui por acaso. Intencionalmente atendem as necessidades formativas geradas e brotadas nos planejamentos desenvolvidos nas turmas de alfabetização, nos relatórios, nos pareceres emitidos, no acompanhamento e monitoramento da ação pedagógica de alfabetização.

Que, além de fundamentar teórica e metodologicamente a prática alfabetizadora, possa este caderno suscitar novos conhecimentos, possa auxiliar e subsidiar a reflexão, a criação e a recriação. Que possa promover a curiosidade epistemológica e instigar todas e todos os envolvidos no processo de alfabetização a repensar novas estratégias no sentido da qualificação da prática educativa.

Desejamos que a amorosidade presente neste caderno, instigue você alfabetizadora e alfabetizador, você coordenadora e coordenador local a mergulhar na busca de uma prática alfabetizadora que desvele novos caminhos, novos saberes e novos rumos. Que neste mergulho possam cada vez mais possibilitar aos sujeitos alfabetizando a alegria de aprender a ler e a escrever e que esses façam da leitura e da escrita um instrumento para a autonomia, para a emancipação e para a cidadania.

**Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos**



# PELA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO NO PARANÁ

Wagner Roberto do Amaral<sup>1</sup>

Vivemos uma época marcada por aceleradas transformações nos processos econômicos, culturais e políticos que determinam novas exigências para o acesso às riquezas e conhecimentos socialmente produzidos e para a inserção no mundo do trabalho. Dessa forma, o domínio da leitura e da escrita se transformou num desafio imposto como emergencial e vital para grande parte da população, que ainda jaz na situação de analfabetismo.

Na luta pela superação dessa questão social, no Estado do Paraná, as políticas governamentais implementaram ações mediadoras no campo político e cultural, disponibilizando materiais pedagógicos, recursos físicos, publicações para incentivar a leitura, além de investir na formação dos alfabetizadores e coordenadores locais do Programa Paraná Alfabetizado.

Para que possamos entender melhor a situação do analfabetismo e a luta pela sua superação em nosso estado, traçaremos um panorama da implantação do Programa Paraná Alfabetizado e teceremos uma análise sociocultural da sua abrangência, abordando as ações, conquistas e metas propostas a serem alcançadas até o final da atual gestão, e para as gestões posteriores, uma vez que estamos fazendo da alfabetização uma política pública de Estado.

## 1. Realidade do analfabetismo no Paraná

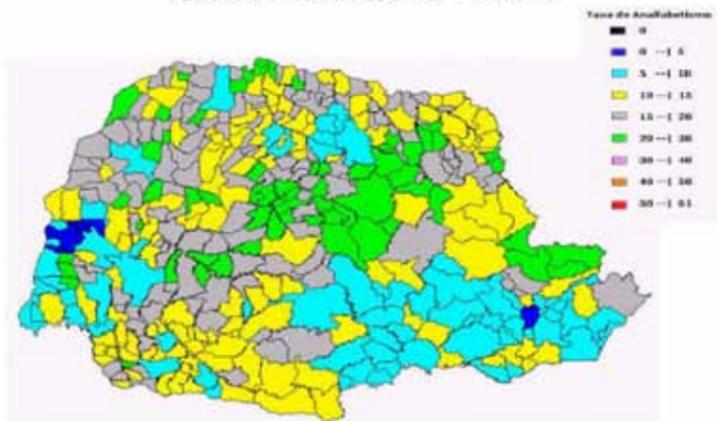
Num mundo hegemonicamente letrado, há ainda 880 milhões de pessoas jovens e adultas não alfabetizadas. Nesse universo, o Brasil ocupava, até o ano 2000, o 73º lugar em analfabetismo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2000). Na região sul do país, a média de analfabetismo era de 7,7% e dentre os três estados dessa região, o Paraná era aquele que possuía o maior índice (9,5%) e ocupava a 7ª posição no índice de analfabetismo entre todos os estados brasileiros, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000. Aproximadamente 649 mil pessoas com 15 anos ou mais se auto-declararam não alfabetizadas em todo o estado.

Através das fontes dessas pesquisas, pôde-se constatar, no mapa do analfabetismo no Paraná, que os municípios que apresentavam maiores taxas de população não-alfabetizada localizavam-se em regiões com grande concentração de pobreza e fragilidades sociais.

---

1 Professor do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Educação pela UNESP/ Marília e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente encontra-se Chefe do Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

### Taxa de Analfabetismo - Paraná



Fonte: Censo Demográfico 2000 - IBGE, Tabulações SECAD/MEC

Cinco anos depois, em 2005, a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), indicou que 540 mil pessoas ainda continuavam na situação de analfabetismo absoluto no estado do Paraná, correspondendo a 7,1% da população estadual com 15 anos ou mais. Além disso, a quarta parte da população se enquadrava nos índices de analfabetismo funcional (25,4%) e vivenciavam situações de exclusão do sistema escolar e de outras políticas sociais.

É a partir dos 45 anos que se concentra o maior número de pessoas não-alfabetizadas (14,4% entre 45 e 59 anos e 28,6% com 60 anos ou mais) porém, essa realidade passa a ser gestada ainda entre os jovens uma vez que a taxa de analfabetismo alcança 0,9% naqueles que se encontram entre 10 e 14 anos e 1,6% de não-alfabetizados na faixa entre 15 e 19 anos (PNAD, 2005). Assim, confirmou-se aquilo que todos já sabiam. Sobre quais parcelas da população incidiam o analfabetismo e o fracasso escolar. Quais os grupos sociais não tinham acesso à escolarização, a saber, os que viviam em regiões com os piores indicadores sociais e econômicos; os que trabalhavam para sobreviver; principalmente os negros e as mulheres. Isso queria dizer que o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, era parte de um problema maior e de natureza política. Era, e ainda é, um problema da desigualdade, da injustiça, da exclusão social.<sup>2</sup>

É importante ressaltar a significativa redução das taxas de analfabetismo no Paraná comparando as estatísticas apresentadas pelo IBGE através do Censo 2000 e dos resultados das Pesquisas Nacionais de Amostra por Domicílio (PNAD). Destaca-se a queda de 3% na taxa de analfabetismo paranaense de 2000 a 2006 (PNAD), reduzindo de 9,5% para 6,5%, possibilitando a projeção positiva e otimista pela superação do analfabetismo no estado.

2 Ao debater o conceito de exclusão social, Martins (1997; 2002) explicita sua compreensão sobre a inexistência de uma exclusão pura e sim, de processos precários e perversos de inclusão social. Compreende que a constituição e o uso comum do conceito de exclusão social sem acompanhar sua importante reflexão e problematização podem confirmar o entendimento de que os sujeitos excluídos do acesso a diversos direitos (à educação escolar, à posse da terra, à saúde, ao trabalho e à renda, dentre outros), encontram-se marginais, alheios e fora da sociedade capitalista, ocultando inclusive seu histórico protagonismo como sujeitos coletivos de interação, resistência, adesão ou de negação ao modelo de organização social e econômica em que vivem

Embora haja regressão nos índices de analfabetismo nas últimas décadas, permanece aproximadamente a mesma diferença entre as taxas comparativas de gênero, ou seja, a população feminina não alfabetizada é significativamente superior a masculina (10,3% feminino a 6,9% masculino), indicando que, historicamente, esta população sofreu mais fortemente os processos de exclusão educacionais, vinculados, muitas vezes, a questões econômicas e/ou culturais.

Ao analisar os níveis de analfabetismo vinculados ao indicador raça, percebe-se que no Paraná, assim como no Brasil, a população afrodescendente não alfabetizada com 15 anos ou mais, aproxima-se do dobro ou mais, em comparação à população branca e amarela nas mesmas condições, correspondendo a 14% população parda e negra e 6,6% a população branca e amarela (IBGE, 2000).

Outra parte da população jovem e adulta que representa uma demanda significativa de atendimento escolar é a de indígenas Kaingang e Guarani, uma vez que a oferta universalizada do ensino fundamental nas escolas indígenas, é recente e em processo de estadualização e adequação aos princípios legais e curriculares da interculturalidade, do bilinguismo e da especificidade desses povos.

Neste contexto, 25,4% da população paranaense com 15 anos ou mais, se enquadra nos índices de analfabetismo funcional (inferior a quatro séries concluídas) e 213.020 educandos matriculados no ensino regular estão em distorção idade/série (MEC/INEP/SEEC, 2000). Ainda que com significativos avanços na universalização do acesso, constata-se que a demanda da EJA continua sendo alimentada pela evasão e desistência de educandos do ensino fundamental e médio, deduzindo-se daí, que o sistema educacional continua produzindo novos não alfabetizados ou precariamente alfabetizados, ou seja, os mecanismos de exclusão da população do sistema escolar continuam presentes.

Mesmo diante deste cenário de exclusão, evidencia-se o esforço de organizações governamentais e não-governamentais, como por exemplo a Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART)<sup>3</sup>, em transformar esta realidade através da realização de várias experiências de alfabetização.

Inspirada por essas dentre todas essas iniciativas, cabe destacar o papel fundamental do Programa Paraná Alfabetizado, evidenciando, na totalização do atendimento realizado (período de 2004 a 2010), a sua amplitude referente à diversidade etária, ao gênero e às culturas presentes no conjunto dos alfabetizando envolvidos nas ações de alfabetização.

Esse Programa ressalta o compromisso político do Governo do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação em constituir o território paranaense em uma imensa rede alfabetizadora, para atender as diversas realidades, alcançando os diversos sujeitos e segmentos, independente de onde estejam residindo, assumindo o compromisso pelo resgate da dívida social junto a estas populações.

3 A APEART, no período de 1992 a 2004, desenvolveu significativas experiências de alfabetização de jovens e adultos por meio de diferentes Projetos: O Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (PEART), o Projeto de Educação Reviver Indígena (PERI), o Projeto de Educação de Crianças e Adolescentes em Situação de Risco (PECRIAR), o Projeto de Educação das Trabalhadoras do Sexo (PETAS) e o Projeto de Educação dos Jovens à Universidade (PEJU). Essas ações foram realizadas por meio de convênio e parceria com o Governo do Estado do Paraná, além de outras instituições.

## 2. O Paraná alfabetizado

### Origem da iniciativa

O Governo do Estado do Paraná, desde o início das gestões 2003-2006 e 2007-2010, através da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, desenvolveu e implementou diversas ações vinculadas diretamente à política pública de educação de jovens, adultos e idosos. Dentre as ações realizadas, a alfabetização se constituiu num processo de inclusão, acolhimento e envolvimento dos jovens, adultos e idosos não alfabetizados, além de ser concebida como um resgate da dívida social aos que não tiveram efetivo acesso à educação escolar e que deve permitir e incentivar a continuidade da escolarização dos educandos e educandas como direito de cidadania.

Esta perspectiva está estreitamente sintonizada com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná e com as Diretrizes Curriculares de EJA do Estado do Paraná, documentos que definem como centralidade do processo educativo os educandos e educandas da EJA, considerando sua diversidade de perfis, tempos, relação com o mundo do trabalho e da cultura, e norteando a direção político-pedagógica do Programa Paraná Alfabetizado.

O Programa veio inaugurar, desta forma, uma política de alfabetização de jovens, adultos e idosos abrangente e de relevante impacto social, fundamentalmente, coordenada e gerida pelo Poder Público Estadual em parceria com o Governo Federal e em consonância com as Prefeituras Municipais. Esse aspecto possibilita conceber e desenvolver ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos articuladas à continuidade da escolarização desses educandos, através de oferta integrada entre as esferas da rede pública estadual e redes municipais de ensino com apoio e financiamento da União – MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Programa Brasil Alfabetizado e Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE).

O Programa Paraná Alfabetizado iniciou suas ações no mês de Agosto de 2004, ampliando progressivamente suas metas, estratégias e ações, instaurando a partir de 2007, pelo Governo do Estado do Paraná, a priorização da meta de superação do analfabetismo no território paranaense, almejando reduzir significativamente a taxa de analfabetismo evidenciada pelo Censo IBGE em 2000.

### Estrutura e mecanismos de funcionamento do Programa Paraná Alfabetizado

Na estrutura da SEED/PR, vinculada ao Departamento da Diversidade, localiza-se a Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos constituída por uma equipe composta por uma coordenação geral e uma equipe de professores, responsáveis pela direção político-pedagógica e técnico-administrativa dos processos de formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores locais de alfabetização. Também atuam na organização e análise geral dos relatórios emitidos; pela elaboração de material de apoio pedagógico (livros e textos de alfabetização); pelo monitoramento das atividades desenvolvidas através do Sistema Paraná Alfabetizado-SPA<sup>4</sup>; pelas visitas técnicas realizadas às turmas

4 O Sistema Paraná Alfabetizado (SPA) constitui-se de um software para cadastramento de turmas, alfabetizandos, alfabetizadores

de alfabetização; pelo controle dos pagamentos dos alfabetizadores, dentre muitas outras ações.

Além de Coordenadores Regionais, em cada Núcleo Regional de Educação, nos municípios onde estão funcionando turmas do Programa Paraná Alfabetizado, efetivaram-se coordenações locais de alfabetização (professores da rede pública, municipal e particular de educação do Estado do Paraná, além de profissionais sem vínculo, selecionados através de edital público para atuarem por 10 horas semanais) que são responsáveis pelo acompanhamento das turmas de alfabetização, nas quais desempenham funções como: formação continuada dos alfabetizadores, visitas às turmas, viabilização da infra-estrutura para a alfabetização, articulação com instituições locais e lideranças comunitárias, além da sistematização dos registros elaborados por eles e pelos alfabetizadores.

Os alfabetizadores são selecionados, também, através de Edital Público pela SEED-PR, através de critérios como: residência em local de difícil acesso, experiência em alfabetização de jovens, adultos e idosos e nível de escolaridade. Cabe ressaltar que a seleção dos alfabetizadores é feita com critérios diferenciados para aqueles que atuam junto às turmas de alfabetização em acampamentos/assentamentos do Movimento Sem Terra, em terras indígenas e quilombolas. Cada alfabetizador assina um termo de compromisso para trabalhar doze horas semanais, sendo dez horas para as atividades de alfabetização e duas horas para as reuniões pedagógicas e para a formação continuada. A carga horária de alfabetização corresponde a 320 horas de atividades a serem desenvolvidas pelos alfabetizadores, no período de oito meses.

Desde 2007, a constituição das turmas de alfabetização passou a ser contínua, sendo possível contratar alfabetizadores e iniciar processos de alfabetização em qualquer período do ano. Para esta ação foram instituídos chamamentos públicos para formação de turmas em todos os meses do ano, flexibilizando, desta forma, os calendários de alfabetização.

Cada alfabetizador e cada coordenador local do Programa Paraná Alfabetizado, recebe material de apoio didático para utilização nas reuniões pedagógicas. Várias prefeituras municipais contribuem com o Programa através da concessão de material escolar, espaço físico das escolas municipais e alimentação escolar. A alimentação escolar de todos os alfabetizandos é fornecida pela SEED-PR com recursos estaduais próprios, mesmo para os que são atendidos em locais alternativos às escolas

### A opção pelos diferentes sujeitos e pelo diálogo intercultural

Desde o ano de 2005, o Programa Paraná Alfabetizado vem desenvolvendo ações de alfabetização e de formação de alfabetizadores voltadas a segmentos específicos tais como: remanescentes de quilombos, povos indígenas, trabalhadores da pesca, assalariados rurais temporários (bóias-frias), acampados e

e coordenadores locais envolvidos no Programa Paraná Alfabetizado/Brasil Alfabetizado. Tem como função o controle e monitoramento da carga horária e datas de atividades de alfabetização desenvolvidas, o registro da frequência dos alfabetizandos, o registro da carga horária e datas das reuniões pedagógicas de formação continuada, o registro da frequência dos alfabetizadores nas reuniões, o registro de evasões, as substituições e a situação final dos alfabetizandos. O SPA é acessado pelos coordenadores locais de alfabetização, responsáveis pela alimentação, sistematização e avaliação das informações inseridas neste banco de dados. Esse Sistema viabiliza também o processo de pagamento dos alfabetizadores e coordenadores locais, emitindo planilhas que comprovam o cumprimento da carga horária por eles trabalhada.

assentados da reforma agrária, e pessoas com necessidades especiais (deficiência mental/intelectual e surdez). Foram desenvolvidas oficinas com alfabetizadores e coordenadores locais vinculados a estes segmentos, contando com assessoria especializada nestas áreas.

A partir dessas oficinas, foi iniciada no ano de 2007, a produção de três livros de apoio à alfabetização sendo um voltado para os alfabetizandos das comunidades Kaingang, outro para os Guarani e outro para os quilombolas. No ano de 2008, também, foi iniciada a realização de oficinas de cartografia social para resgatar a memória dos povos e comunidades tradicionais (populações quilombolas, indígenas, assentados e acampados rurais da reforma agrária), processo do qual derivou outra publicação a partir dos materiais produzidos. Esses livros públicos contam com a participação efetiva de educadores destes segmentos no processo da elaboração. Ressaltamos que nas ações voltadas aos grupos remanescentes de quilombos no Paraná, o Programa Paraná Alfabetizado trabalha em estreita sintonia com o Núcleo de Estudos das Relações Étnico Raciais e Afrodescendentes (NEREA), vinculado ao Departamento da Diversidade, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná/SEED e com o Grupo Intersetorial Clóvis Moura, criado pelo Governo do Paraná para propor, articular e acompanhar políticas e ações sociais voltadas aos direitos das populações quilombolas no estado.

O Programa Paraná Alfabetizado segue as orientações do MEC/SECAD para alfabetização de pessoas com necessidades educativas especiais, com maior ênfase às pessoas surdas e pessoas com deficiência mental. A alfabetização de jovens, adultos e idosos com surdez considera os níveis de linguagem e de apropriação da Língua Brasileira de Sinais ou não, de cada educando; a alfabetização de jovens, adultos e idosos com deficiência visual também considera os níveis de apropriação do alfabeto em braile ou não, de cada educando; e a alfabetização de jovens, adultos e idosos com deficiência mental considera o desenvolvimento cognitivo e a idade cronológica dos alfabetizandos, utilizando esses elementos como referência pedagógica fundamental, na perspectiva de sua inclusão social.

O processo de alfabetização considera os temas geradores definidos pela turma de alfabetização com a participação dos alfabetizandos e, fundamentalmente, de seus familiares e das escolas especiais das quais, porventura, eles estejam vinculados. A opção e o compromisso firmados pela SEED/PR no atendimento e investimento a esses diferentes sujeitos estão vinculados à política pública de diversidade que orienta a Rede Estadual de Educação do Paraná, explicitada pela atuação do Governo do Estado do Paraná em defesa dos territórios dos povos tradicionais paranaenses e no efetivo apoio às suas organizações populares e junto aos movimentos sociais.

### **A produção de material de apoio pedagógico na perspectiva da coautoria**

Para o Programa Paraná Alfabetizado, as várias linguagens textuais, inspiradas pelos temas geradores, são referências metodológicas fundamentais no processo de alfabetização. É a partir desta perspectiva que a SEED-PR elabora materiais de apoio pedagógico como mais uma das referências a serem utilizadas pelos alfabetizadores e alfabetizandos.

Na perspectiva do livro didático público, foram publicados e distribuídos a todos os alfabetizadores e alfabetizandos os livros: *Um Dedo de Prosa*, sendo um, de apoio aos alfabetizadores e outro, de apoio aos alfabetizandos. Estes dois livros foram elaborados por um grupo de alfabetizadores e coordenadores

locais do Programa e duas assessoras convidadas pela SEED, a partir das várias realidades locais, regionais, estadual e dialogando com temas sociais e culturais, bem como com poetas, pintores e fotógrafos consagrados no Paraná, no Brasil e na América Latina.

Esses livros de apoio apresentam diversas linguagens textuais, possibilitando diálogos entre os diversos sujeitos e suas culturas, suas expectativas e necessidades em torno da alfabetização, superando a simples e mecânica silabação de letras e fonemas.

Além dessas obras foi publicado e distribuído aos alfabetizadores e coordenadores locais os *Anais do I Simpósio Estadual de Alfabetização*, evento ocorrido no período de 25 a 27/04/05, no Centro de Formação Continuada em Faxinal do Céu, envolvendo educadores e educandos do Programa.

O livro *Na Roda de Prosa: Histórias de Educadores e Educadoras* traz, como o nome diz, histórias de vida com textos produzidos pelos próprios alfabetizadores nos cursos de formação continuada, nos anos de 2005 e 2006.

Estão ainda em processo de editoração as seguintes obras:

- O livro *Poesia da Imagem: Poesia da Palavra*, produzido coletivamente por alfabetizadores, coordenadores locais, técnicos pedagógicos da Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos da SEED e assessoria convidada pela SEED. Este material foi organizado a partir da ideia de um livro que apresentasse, através da linguagem fotográfica, o universo dos diversos sujeitos atendidos pelo Programa: suas características, pertencimentos e identidades. Pensar este livro significou para os participantes, olhar mais atentamente para as diferentes realidades o seu redor, para dentro de si mesmos e para suas memórias, na tentativa de traduzir olhares, ideias e sentimentos em imagens e palavras. Na prática pedagógica dos alfabetizadores, este livro, será mais um instrumento destinado a ampliar a leitura de mundo, permitindo que os alfabetizandos possam ir além da simples decodificação do código escrito.

- Os livros de apoio pedagógico dos educadores Kaingang: *Ler, Escrever e ser Kaingang no Paraná* e o livro de apoio pedagógico dos educadores Guarani: *Ler, Escrever e ser Guarani no Paraná* são o resultado de um trabalho coletivo que contou com a participação de professores bilíngues, alfabetizadores e pedagogos Kaingang e Guarani, das escolas estaduais indígenas e das turmas de alfabetização nas terras indígenas do Estado do Paraná. Apresenta em seu conteúdo temas da tradição e da cultura indígena numa proposta de afirmação e fortalecimento das mesmas.

- O livro: *Experiências na Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos nos Quilombos* elaborado a partir das cosmologias das populações remanescentes de quilombos no Paraná, contou com a autoria e participação de lideranças e moradores das comunidades, alfabetizandos e alfabetizadores que atuavam nas turmas de alfabetização do Programa, nessas comunidades. O livro traz como conteúdo as vozes e as impressões dos sujeitos desses segmentos.

- O livro *Cartografia Social e Alfabetização de Povos e Comunidades Tradicionais*, organizado a partir da expressão gráfica dos diversos sujeitos alfabetizadores e alfabetizandos do Programa Paraná Alfabetizado, buscando mapear manifestações culturais e econômicas, bem como conflitos e conquistas territoriais das comunidades tradicionais paranaenses: quilombolas, indígenas Kaingang e Guarani, assentados e acampados.

• *Cadernos Temáticos da Diversidade: A Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos e os Sujeitos da Diversidade Idosos.* Material de apoio pedagógico pensado para qualificar a prática pedagógica de alfabetização dos sujeitos da diversidade, voltado ao processo de formação dos educadores envolvidos no Programa Paraná Alfabetizado. Esse material está em sintonia com as Políticas Públicas de Educação e Diversidade da Secretaria de Estado da Educação, representando a luta e a resistência desses sujeitos.

Além deste material é distribuído para todos os alfabetizandos e alfabetizadores o livro didático de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático de Alfabetização, e a coleção *Literatura para Todos*, coordenados pelo MEC/SECAD.

### Os Círculos de Leituras

O Projeto Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos consiste em uma política pública desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Departamento da Diversidade/Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, concebido para articular ações governamentais que garantam o acesso à continuidade da leitura e escrita aos jovens, adultos e idosos recém alfabetizados. Foi criado para suprir a oferta insuficiente da Educação de Jovens e Adultos, contribuir para a auto-afirmação dos egressos do Programa Paraná Alfabetizado/Brasil Alfabetizado como pessoas alfabetizadas e possibilitar a formação de neoleitores, tornando-os proficientes, autônomos e críticos, através da interação com uma multiplicidade de linguagens e manifestações culturais.

Os municípios contemplados com essa ação foram escolhidos mediante critérios que complementam ou efetivam a Educação de Jovens e Adultos. Dentre os critérios de escolha dos municípios, estão os Territórios da Cidadania/Ministério do Desenvolvimento Agrário, os municípios que contam com a disponibilidade de bibliotecas públicas e centros culturais e com demanda de educandos alfabetizados para a constituição dos grupos.

A ação dos Círculos de Leituras foi amplamente divulgada em todos os municípios paranaenses, tendo sido implementada como experiência piloto em outubro do ano de 2009, em 25 municípios paranaenses. Em 2010, o Projeto foi ampliado estabelecendo como meta o atendimento a 5.000 educandos, 100 educadores, e em 100 municípios do Estado.

Inspirado nos círculos de cultura freiriano, os grupos dos Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos foram instituídos preferencialmente, em bibliotecas e espaços culturais. Na impossibilidade de utilização desses espaços, os grupos poderão ser constituídos em espaços alternativos. A dinâmica de organização dos Círculos de Leituras prevê dois encontros semanais com duração de duas horas cada.

A metodologia dos Círculos de Leituras tem como foco a leitura e a oralidade, conteúdos que abrem diferentes possibilidades de ação, integrando principalmente a contação de histórias, a arte e a cultura como meios de concretização da ação. As estratégias metodológicas apresentadas através dos tempos de leituras se estruturam da seguinte forma: Tempo do acolhimento-roda de conversa, tempo de mediação-contação de histórias, leitura individual ou em grupo, tempo de problematização-desafio ao educando, para reflexão e estimulação da criação literária, artística ou cultural, tempo de criação-concretização de uma produção artística ou cultural e finalizando, o tempo de compromisso-comprometimento do educando com a leitura através do empréstimo de livros e da leitura diária.

O Projeto Círculos de Leituras tem por objetivos:

- Oportunizar experiências de leitura aos jovens, adultos e idosos para sua afirmação como sujeito alfabetizado.
- Valorizar a leitura como instrumento de transformação social e de construção da cidadania através da formação de neoleitores jovens, adultos e idosos.
- Formar educadores mediadores de leitura para atuarem na Educação de Jovens, Adultos.
- Incorporar o uso de tecnologia no processo de leitura por meio do software Luz das Letras.
- Fomentar e democratizar o acesso aos livros na educação de jovens, adultos e idosos

O acervo dos Círculos de Leituras é composto por dois kits da Coleção Literatura para Todos, um CD do software Luz das Letras e o livro Um Dedo de Prosa. Além disso, cada educador recebe uma bolsa para transportar o acervo e um expositor de livros.

## 3. A Perspectiva da Superação do Analfabetismo no Estado

Considerando os atuais índices de analfabetismo no Paraná, a SEED-PR está viabilizando, desde 2006, a agenda permanente pela superação do analfabetismo, na perspectiva da declaração dos municípios paranaenses como territórios livres de analfabetismo. No ano de 2010 foram reconhecidos 34 municípios paranaenses como territórios livres de analfabetismo. A meta é ampliar esse número para cerca de 120 no ano de 2011. Esta meta está articulada à perspectiva e à estratégia do Governo do Estado em superar o analfabetismo no Paraná. Para tal, torna-se fundamental o desenvolvimento de experiências de mobilização local pela alfabetização, através da parceria entre as várias instâncias governamentais e da sociedade civil, difundindo pelo estado a perspectiva de se declarar territórios livres de analfabetismo.

As ações de mobilização local permanente devem ter em perspectiva a transformação de cada município, bairro ou comunidade em um ambiente alfabetizador, instigando sua população a vislumbrar, através da alfabetização, um campo de possibilidades de exercício da cidadania, articulando políticas, programas, projetos, benefícios e serviços sociais, bem como fortalecendo a participação política dos educadores e educandos envolvidos. Visa, ainda, atender e provocar a inter-setorialidade das políticas públicas através de ações como: articulação de cadastros sociais, vinculadas às políticas de saúde, assistência social, trabalho e renda, emissão de documentação civil, atendimento oftalmológico e fornecimento de óculos, e concessão de benefícios sociais aos alfabetizandos, dentre outros. Um dos objetivos desta ação é de criar e disseminar referências concretas da possibilidade de superação do analfabetismo, através das experiências iniciais nestes 34 municípios, possibilitando a sensibilização e o envolvimento progressivo dos demais municípios paranaenses nesta ação.

Outra ação fundamental em processo de viabilização pelo Programa Paraná Alfabetizado é a articulação das demais organizações governamentais e não-governamentais que desenvolvem ações de alfabetização, articuladas ao Fórum Paranaense de EJA e a Comissão Estadual de EJA/Alfabetização. Esta perspectiva se apresenta através da constituição de redes locais, regionais e estadual pela superação do analfabetismo no Paraná. Estes espaços plurais suprapartidários e interinstitucionais devem contribuir

para refletir e propor novas ações articuladas em torno da formação dos educadores, da qualidade no atendimento aos alfabetizandos. Essas e outras iniciativas de alfabetização, somadas aos esforços das Prefeituras Municipais em atender à demanda do 1º segmento do ensino fundamental em EJA (denominada de EJA fase I no Paraná), vem compondo um novo desenho para a política de educação de jovens e adultos no estado, gerando uma crescente e planejada demanda de acesso e continuidade à escolarização.

Para incrementar esse processo, nas sete edições do Programa Paraná Alfabetizado, foram utilizadas estratégias de sensibilização da população jovem, adulta e idosa não-alfabetizada e da população alfabetizada utilizando canais de comunicação como rádios de abrangência local e regional, carros de som, emissoras regionais e estadual de televisão (comercial e estatal), jornais impressos locais, regionais e estadual, escolas estaduais, contatos e reuniões com igrejas de várias denominações religiosas, associações de moradores, sindicatos, dentre outros grupos. Foram confeccionadas pela SEED-PR diversas peças publicitárias sendo: cartazes, folhetos, imagens para out-door, imagens para mobiliário de ônibus, *jingles* utilizados em emissoras de rádio e carros de som nas comunidades, e vídeos para divulgação em canais de televisão.

Também foi criado, em 2007, o programa *Fórum Social pela Alfabetização*, veiculado pela TV Educativa do Paraná (emissora pública de televisão), semanalmente, com depoimentos e relatos de alfabetizandos, alfabetizadores, coordenadores locais, secretários municipais de educação e prefeitos, disseminando a experiência paranaense de alfabetização em rede nacional e latino americana. Em 2008, foi criada a referência do agente mobilizador de alfabetização da escola estadual - um funcionário ou professor da Rede Estadual de Educação em cada uma das 2.146 escolas estaduais - responsável pelo acolhimento de potenciais alfabetizandos e alfabetizadores do Programa, além da mobilização de turmas de alfabetização na comunidade escolar.

A SEED-PR realizou também contatos com as secretarias municipais de educação através de reuniões centralizadas e descentralizadas com todos os dirigentes municipais de educação, apresentando a dinâmica do Programa Paraná Alfabetizado e do Programa Brasil Alfabetizado/MEC, bem como definindo estratégias para a continuidade da escolarização, considerando as iniciativas de alfabetização realizadas pelo Governo Estadual, Governo Municipal, e demais organizações sociais nos municípios.

O processo de mobilização nas terras indígenas contou também com reuniões junto às lideranças indígenas dentre caciques, professores indígenas, organizações indígenas e as Administrações Regionais da Fundação Nacional do Índio. Nestas reuniões definiu-se a necessidade e a importância de selecionar, prioritariamente, alfabetizadores indígenas das etnias Kaingang e Guarani para atender as 43 comunidades indígenas no Paraná, incluindo este critério nos editais públicos de seleção. O mesmo processo ocorreu junto às lideranças quilombolas no estado, identificando e selecionando educadores das comunidades para atuarem como alfabetizadores no Programa.

Dentre as estratégias de mobilização, destaque para as Caravanas de Alfabetização cujo objetivo era o de intensificar o envolvimento da população paranaense junto às ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos desenvolvidas pelo Programa Paraná Alfabetizado, possibilitando a divulgação e a ampliação do atendimento na alfabetização, bem como a renovação do compromisso das instituições governamentais e da sociedade civil pela superação do analfabetismo no Paraná. As caravanas foram

desenvolvidas pela SEED-PR através da realização de um dia de mobilização programada, contando com a participação de estudantes, professores e diretores das escolas estaduais, alfabetizadores, alfabetizandos, lideranças e autoridades políticas e diversas representações institucionais de cada um dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná. Nos anos de 2008/2009 foram realizadas 33 caravanas pela alfabetização, regionalizadas por todo o estado do Paraná.

A Caravana tinha início com a concentração da população que incluía: alfabetizandos, alfabetizadores e coordenadores locais além da comunidade dos municípios pertencentes àquela região e se encerrava com uma cerimônia de lançamento do Programa Paraná Alfabetizado, que contava com a participação de autoridades, lideranças e representantes de diversas instituições governamentais, empresariais e organizações da sociedade civil, os quais compunham uma mesa de cerimônia para assinatura da Carta Compromisso pela Superação do Analfabetismo no Paraná. Este documento foi assinado em todas as regiões do Paraná, inspirando-se na cerimônia de lançamento do Programa Paraná Alfabetizado no ano de 2007, que contou com a presença do Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Por sua incansável batalha na busca da superação do analfabetismo, o programa tem recebido reconhecimento nacional e internacional. Neste sentido, em 2006, o Programa Paraná Alfabetizado foi premiado pelo MEC com a Medalha Paulo Freire, indicando essa experiência como uma das mais exitosas no país. No ano de 2009, o Programa Paraná Alfabetizado recebeu em Assunção, Paraguai, o Prêmio Ibero Americano de Alfabetização.

Enfim, cabe também a todos nós acompanhar e contribuir com esse esforço de superação do analfabetismo no estado. E não só isso. É nossa responsabilidade ainda, registrar, arquivar e preservar os documentos orais, escritos, fotografados e/ou filmados nesse processo, uma vez que o acervo biblio-documental é fundamental para se fazer uma análise sócio-histórica e cultural das ações desse programa e de outros que contribuem para tal. Entendemos que a ação do PPA deva ser registrada como marca e que esse estudo requer especial atenção, uma vez que o esforço para alcançar a superação do analfabetismo em todo o país, e com mais afinco neste estado, é um momento histórico a que não se deve ficar alheio, nem desprezar.

## Referências

- AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Curitiba: Tese de doutorado, UFPR, março 2010.
- BRASIL. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC/INEP, s.d.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação de Jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil – da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista*. Brasília: INEP, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MARTINS, José de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. *A sociedade vista do abismo. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no estado do Paraná*. Curitiba, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Departamento de Jovens e Adultos: relatório de gestão 2003-2006*. Curitiba, 2006.

ZANETTI, Maria Aparecida. *As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado. Curitiba, UFPR, 1998.

# PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

Cosme Freire Marins<sup>1</sup>

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

(Paulo Freire)

Como qualquer programa de caráter público, o Programa Paraná Alfabetizado se pauta em princípios. Este texto pretende dar uma contribuição à reflexão sobre as concepções, objetivos e procedimentos que norteiam o PPA, visando a uma atuação o mais consciente possível, por parte dos alfabetizadores e coordenadores.

Primeiramente enfatiza-se que os princípios norteadores do Programa Paraná Alfabetizado baseiam-se em compromissos, assumidos tanto pelo Estado, a partir do momento em que promove o Programa, quanto pela equipe administrativa nas esferas central, regional e local, que viabiliza as ações e, sobretudo, pelos alfabetizadores e coordenadores imprescindíveis para que os objetivos sejam atingidos. Assim, citam-se dois compromissos que orientam as ações do Programa Paraná Alfabetizado:

- *Compromisso político:* ao proporcionar a alfabetização de uma população historicamente excluída, para quem a apreensão da leitura e da escrita significa muito mais que a capacidade de decodificar palavras e reconhecer a correspondência entre a fala e a escrita, representa minimizar o grau de exclusão, produto do sistema capitalista, também responsável pela intensa e profunda produção das condições de miséria e exploração nas quais vivemos, dentre estas, o analfabetismo.
- *Compromisso humano:* ao possibilitar a integração, sociabilização e valorização do sujeito e de sua história de vida, viabilizando a convivência e a partilha de sonhos e de ideias, promovendo sua autoestima a partir da educação, assegurada como um Direito Humano.

Esses compromissos são respaldados pelas concepções contidas na metodologia de alfabetização de adultos de Paulo Freire e na pesquisa da psicogênese da língua escrita, realizada por Ana Teberosky e Emília Ferreira, que orientam, prioritariamente, o Programa Paraná Alfabetizado.

São aspectos importantes da concepção freireana:

---

<sup>1</sup> Cosme F. Marins (cosmemarins@uol.com.br) é bacharelado e licenciado em História. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo - USP.

- *Valorização dos conhecimentos trazidos pelo sujeito*, pois a história não é algo externo às pessoas. Elas são os agentes históricos e devem ser concebidas e se conceberem como sujeitos.
- *Aprendizado significativo e não meramente técnico*, a partir de aspectos que façam sentido para os educandos, em oposição a um ensino em que letras, sílabas e palavras descontextualizadas parecem mais importantes que o conhecimento.
- *Educação libertadora*, pela qual a alfabetização transcende a leitura e a escrita, preconizando a leitura de mundo e a tomada de consciência de que somos sujeitos neste mundo e responsáveis por transformá-lo.

Considerando esses pontos, para a efetivação da alfabetização de jovens, adultos e idosos há alguns elementos fundamentais, como o *planejamento*, a abordagem do *tema gerador*, a *avaliação* e o *portfólio*. Abaixo serão feitas algumas considerações sobre cada um desses aspectos:

- *Planejamento*: é um importante elemento para a orientação do trabalho do educador – todo processo pedagógico exige planejamento sobre o *quê, como, para quê, para quem e quando* ensinar. Mais que uma exigência burocrática, o planejamento é a referência a guiar o trabalho do educador.
- *Tema gerador*: é um dos principais elementos para tornar o aprendizado significativo. Ao comparar o trabalho a partir do tema gerador com o realizado, exclusivamente e de forma centralizada, com cartilhas, ressalta-se que nestas transparece uma concepção de educação onde o objeto é mais importante do que o sujeito. Como exercício, sugere-se a leitura coletiva de textos componentes de cartilhas e do “Dedo de Prosa”<sup>2</sup>, a partir do que se verifica o quanto é frustrante ler ou ouvir textos descontextualizados, que subestimam a capacidade crítica das pessoas (sobretudo dos adultos), em comparação com outros que tenham sentido e geram interesse naqueles que leem ou ouvem. A ação alfabetizadora a partir do uso do *tema gerador* se apresenta como um procedimento importante na medida em que aborda questões significativas para os alfabetizandos, o que possibilita, mais do que a decodificação de letras e palavras, a leitura de mundo.

Para a compreensão da concepção política do Programa Paraná Alfabetizado e, conseqüentemente, dos princípios norteadores do Programa, sobretudo os defendidos por Paulo Freire, é essencial a percepção da distinção entre a concepção libertadora de educação e a chamada concepção bancária. Para a primeira, o elemento mais importante no processo pedagógico é o sujeito que pensa para aprender, e não a simples memorização de sílabas. Não se pode esquecer que esse sujeito, alfabetizando, tem uma história que deve ser considerada no processo. A partir dessa história e do contexto em que o sujeito vive é que se dá o processo de alfabetização – partindo-se então do que é *significativo* para quem aprende em direção à aquisição da escrita. Assim, a diferença entre esta concepção e a que se apresenta na cartilha é que a primeira parte do conhecimento do educando para chegar ao processo pelo qual lemos e escrevemos. A segunda não considera os conhecimentos e os interesses dos alfabetizandos, propondo a eles palavras e sílabas descontextualizadas.

2 Indicam-se textos do Dedo de Prosa porque constituem o material didático do Programa Paraná Alfabetizado, mas ressalta-se que poderiam ser poesias, contos, histórias de vida, canções ou quaisquer outros gêneros.

- *Avaliação*: ação que envolve vários procedimentos cujo sentido pode ser resumido, por parte de quem avalia, nas perguntas: *o quê, para quê, quando, como e quem avaliar?* A avaliação constitui uma reflexão sobre o processo pedagógico, por meio da observação e da análise dos múltiplos aspectos que envolvem o aprendizado (oralidade, participação, leitura, escrita etc.). Sua finalidade é a apreensão dos avanços e dificuldades, visando a correção de rumos. Todo dia o processo de observação e avaliação deve ocorrer, sendo necessária a sistematização, pelo alfabetizador, para cada alfabetizando. Considera quem são os sujeitos envolvidos, oferecendo, tanto para o alfabetizador quanto para o alfabetizando, informações sobre o desenvolvimento do processo pedagógico.

No processo de alfabetização cabe à *avaliação* demonstrar o que está dando certo e o que necessita correção de rumos. No processo de alfabetização avaliam-se os procedimentos e conteúdos trabalhados e, percebendo-se a necessidade, replaneja-se, num processo contínuo de planejamento e avaliação.

- *Portfólio*: é um importante instrumento de avaliação do processo pedagógico como um todo, na medida em que permite a análise e observação do desenvolvimento do alfabetizando em atividades periódicas datadas e providas de pareceres do alfabetizador. Por meio do *portfólio* é possível analisar a efetivação ou não do planejamento, o uso dos temas geradores e a eficácia das atividades, tanto para o desenvolvimento dos alfabetizandos, quanto para sua utilização como instrumento de avaliação. Obviamente a avaliação é um processo complexo e muito mais amplo. Dessa forma, o *portfólio* deve ser utilizado como mais uma ferramenta de avaliação, não obstante possa ser uma das que mais demonstra a evolução dos alfabetizandos.

Há vários modelos e possibilidades de elaboração de *portfólios*. Contudo, seu aspecto mais importante é a possibilidade de avaliar o desenvolvimento dos alfabetizandos em todo seu percurso. Assim, qualquer que seja a forma, suporte e apresentação escolhida pelos alfabetizadores, os portfólios devem informar, a quem os consulta, os avanços e dificuldades dos alfabetizandos no processo de alfabetização.

A clareza sobre os princípios que norteiam o Programa Paraná Alfabetizado é condição imprescindível para uma ação consciente, que tenha como valor fundamental a libertação, a valorização do alfabetizando e do alfabetizador como sujeitos históricos e a transformação social, pois, como disse Paulo Freire, “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000).

## Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

# PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO

Vera Lúcia Queiroga Barreto<sup>1</sup>

Uma visão de alfabetização que vai além do ba,be,bi,bo,bu. Porque implica uma compreensão crítica da realidade social, política e econômica na qual está o alfabetizando... a alfabetização é mais, muito mais que ler e escrever. É a habilidade de ler e escrever o mundo, é a habilidade de continuar aprendendo e é a chave da porta do conhecimento  
(Paulo Freire)

## Um método ou uma metodologia?

Muito já se escreveu e discutiu sobre o chamado “Método Paulo Freire”, mesmo quando o próprio Paulo Freire dizia que não havia criado um método, mas, sim, uma metodologia. É possível que você que está lendo este artigo esteja perguntando: o que muda entre estas duas palavras tão parecidas: método e metodologia?

Por método se entende um processo organizado de pesquisa ou ensino que, no caso da alfabetização, serve de guia para os alfabetizadores. A *palavração*, por exemplo, segue método. Isto é, acompanha determinados procedimentos que se desenvolvem gradualmente, numa certa sequência. Na *palavração* a ordem a ser seguida é a seguinte: primeiro vem uma palavra, depois a sua divisão em sílabas, depois a apresentação das famílias silábicas, depois a criação de outras palavras utilizando o que se aprendeu. Só então aparecem pequenos textos.

Mas as idéias de Paulo Freire em torno da alfabetização de adultos sempre foram muito mais amplas que qualquer método. Ele mesmo dizia que seu interesse pela questão da alfabetização sempre foi mais “gulosa”, sempre foi muito além do “ba-be-bi-bo-bu”. Afinal, ele sabia que a existência de analfabetos, numa sociedade letrada, era uma das marcas mais fortes da discriminação presente nessa sociedade. Acreditava que era necessário desenvolver uma alfabetização que restituísse aos alfabetizandos o direito de ser mais, de reconstruir o que ele chamava de “humanidade roubada”. Para isso a alfabetização deveria permitir que as pessoas conquistassem seu direito de ler e escrever para entender melhor o mundo em que vivem, para poder intervir nesse mundo e transformá-lo num outro mundo menos competitivo, mais solidário, mais feliz para todos.

---

1 Vera Barreto (veredacentro@gmail.com) é graduada em Pedagogia e especialista em Orientação Educacional.

Pensando assim, Paulo Freire considerou mais correto dizer que criou uma metodologia de alfabetização, pois a palavra metodologia comportava a escolha de diferentes caminhos para se chegar ao conhecimento, diferentemente dos “métodos”.

## As bases da Alfabetização proposta por Paulo Freire

Quando começou a pensar na alfabetização, em 1962, Paulo Freire trazia mais de 15 anos de experiências no campo da Educação de Adultos, nas áreas pobres urbanas e rurais de Pernambuco. No momento em que formulou sua proposta, tinha mais de 20 anos como professor de português e havia participado ativamente do “Movimento de Cultura Popular”, onde começou a desenvolver a sua metodologia de alfabetização.

Nessas experiências, coordenou projetos de educação de adultos, através dos quais surgiram os Círculos de Cultura e os Centros de Cultura, que depois foram trazidos para a proposta de alfabetização.

Mas, em se tratando de alfabetização, havia a necessidade de encontrar uma forma de trabalhar com a língua escrita para que ela se tornasse conhecida e utilizada pelos alfabetizandos. Para essa tarefa, Paulo contou com a colaboração de Elza, sua mulher e experiente professora de alfabetização. Foi a professora Elza quem sugeriu a escolha de palavras seguindo o caminho da palavração, que naquela época era uma novidade.

A sugestão foi aceita por Paulo que acrescentou que essas palavras deveriam ser escolhidas a partir da realidade e da vida da comunidade dos alfabetizandos onde aconteceria a alfabetização. Essas palavras ganharam o nome de “**palavras geradoras**” porque, a partir delas, surgiam conhecimentos em torno dos fatos e ideias que elas representavam e da aprendizagem da leitura e da escrita. Mais tarde, tendo em vista a amplitude temática provocada por estas palavras, Freire passou a usar a expressão **temas geradores**.

No final do estudo de cada palavra geradora, Paulo Freire propôs a criação de um quadro com o conjunto das famílias silábicas relacionadas à palavra que havia sido estudada.

Com este quadro, batizado como “**ficha da descoberta**”, os alfabetizandos eram desafiados a formar novas palavras, descobrindo o processo pelo qual escrevemos. O grande cuidado que se precisou ter durante todo este trabalho era o de fugir do perigo de transformar a alfabetização num trabalho de mera memorização, como muitas vezes acontece nas escolas.

## A alfabetização como educação de adultos

Desde o momento inicial da presença de Paulo Freire na alfabetização, ele considerou esse momento como o inicial de um processo educativo maior que passava pela educação básica dos adultos até terminar com a formação de um público participante, crítico e a criação de uma cultura popular onde o povo fosse criador e não apenas consumidor. Esse entendimento tinha o sentido do que mais tarde se chamou de “educação permanente” e hoje damos o nome de “educação para toda a vida.”

## As marcas da alfabetização pensadas por Paulo Freire

Vamos apontar aqui, as principais ideias que identificam a alfabetização na visão de Paulo Freire:

### 1. A alfabetização como ato de conhecimento

Para pensar sobre essa afirmação vale a pena começar ouvindo (no nosso caso lendo) o próprio Paulo Freire: “A alfabetização é um ato de conhecimento. Não é um ato de transferência de conhecimento. O meu papel, como alfabetizador, não é o de transmitir sem trégua o ba-be-bi-bo-bu. Não, absolutamente não! É o de propor o desafio.” Com essa afirmação, Paulo Freire assume a sua diferença em relação ao que ele chamou de *educação bancária*, processo em que o educando é visto como um ser vazio de conhecimentos na expectativa de ser preenchido pelo educador. Apontemos, então, algumas das marcas da visão de conhecimento presente na proposta freireana de alfabetização:

- *Todas as pessoas têm conhecimentos. Não há ninguém que saiba tudo; não há ninguém que não saiba nada.*

Quando os alfabetizandos procuram o curso de alfabetização, eles não se encontram vazios de conhecimentos. Certamente, “a escola da vida” lhes ensinou a trabalhar, a conviver com diferentes pessoas, a educar seus filhos, a administrar o curto salário de cada mês, etc. Assim, não podem ser considerados como pessoas que nada ou pouco sabem. Seus conhecimentos nascidos da experiência vivida são tão válidos quanto os produzidos nas universidades.

- *O conhecimento é pessoal e intransferível. Isto quer dizer que ninguém aprende no lugar do outro. Mas, também, ninguém aprende sozinho.*

Nenhum alfabetizador pode conhecer pelos seus alfabetizandos. Entretanto, sem a presença do alfabetizador, a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece. Para saber ler e escrever é necessário que os alfabetizandos se esforcem para compreender a forma pela qual transformamos letras em palavras e textos, cheios de significados que nos informam, ensinam e divertem.

Desconsiderando o que fazemos por uma determinação genética, como por exemplo, ficar de pé, segurar objetos usando o dedo polegar, tudo o mais que realizamos foi aprendido no nosso convívio com os outros. Na alfabetização não é diferente. Muitas pessoas nos ajudaram a aprender como se lê e como se escreve. Não chegaríamos a estes conhecimentos sem nunca ter ouvido alguém ler, sem ter presenciado alguém que escrevia, sem ter tido nas mãos algum livro, revista ou mesmo pedaço de jornal, sem contar com alguém disposto a nos ensinar esclarecendo nossas dúvidas.

Todas essas situações que acabamos de citar envolvem o contato com outras pessoas e carregam informações úteis e necessárias para poder aprender a ler e escrever. O simples contato com um livro, revista ou jornal só foi possível com um trabalho que envolveu várias pessoas, até chegar em nossas mãos. Pensando assim, fica fácil compreender que toda alfabetização depende da ação de várias outras pessoas além dos alfabetizandos e do alfabetizador.

- *É fazendo e pensando sobre o que se fez que aprendemos.*

É a ação humana sobre o mundo que abre o caminho para o conhecimento. Entretanto, o simples fazer não cria o conhecimento. É preciso que o pensar, a reflexão faça parte deste processo. Paulo Freire

sempre ressaltou que os alfabetizadores deveriam enfatizar o pensar dos seus alfabetizandos. Propunha o uso de atividades onde o pensar estivesse sempre presente, impedindo as repetições mecânicas na busca da memorização. Na sua compreensão, o trabalho dos alfabetizadores nunca seria o de favorecer a decoração de palavras e sílabas. Coerente com sua visão de conhecimento, Paulo Freire enfatizou que textos, palavras ou sílabas deveriam ser usados como provocadores da capacidade de pensar dos alfabetizandos.

## 2. O diálogo como um instrumento para se chegar ao conhecimento.

Para Freire, a educação que desenvolve a consciência crítica se constitui como um espaço de diálogo e participação. Ele acreditava que através do diálogo era que os seres humanos se tornavam humanos.

Na alfabetização, a força do grupo é de grande importância para a aprendizagem de todos. A troca entre os alfabetizandos nos momentos em que realizam tentativas de leitura ou de escrita em duplas, trios ou mesmo grupos maiores são momentos privilegiados para aprender e também ensinar.

Quando alfabetizadores, como você que nos lê, transformam o grupo de alfabetização num espaço especial de trocas de saberes, fazem crescer a capacidade de autoestima dos alfabetizandos e cria um ambiente propício para a conquista de novos conhecimentos.

No grupo de alfabetização, o diálogo se faz presente na relação do alfabetizador com os alfabetizandos, dos alfabetizandos entre si e de todos em torno dos temas geradores. Mas, para Paulo Freire, o diálogo que promove o conhecimento é exigente. Exige uma relação horizontal entre os que dele participam: ninguém é mais que o outro em relação ao que sabem. Os saberes são diferentes, mas ninguém sabe tudo. O diálogo exige uma participação verdadeira e um esforço de todos, no sentido de apreender o que está sendo estudado. Nesse trabalho, os alfabetizandos são estimulados a aprofundar a sua observação destacando semelhanças e diferenças e chegando a conclusões, mesmo que provisórias.

## 3. A alfabetização como ato político

“A educação é um ato político, independentemente do educador saber disso ou não.”  
(Paulo Freire, Encontro com educadores)

Paulo acreditava que é da natureza da educação ser política. Desta forma, viu a alfabetização como uma tarefa político-pedagógica. Dizia que a educação sempre contribui para manter a realidade tal como ela está. Quando não trabalha a favor da manutenção, a educação contribui para a mudança dessa realidade. Ela não tem como fugir dessas duas possibilidades. Quando apregoa a neutralidade, acaba ficando do lado da manutenção do sistema, empurrada pela própria força do dominador.

No primeiro caso, da situação de neutralidade, Paulo Freire chamou de *educação domesticadora*. É a educação que convém aos que estão satisfeitos com a situação atual. E o segundo caso recebeu o nome de *educação libertadora*. É a educação que favorece os que não estão se dando bem na situação em que se encontram.

Mas, seja ela transformadora ou domesticadora, não podemos esquecer que a educação sempre

será política. Para Freire, toda educadora ou educador precisa se situar a favor de quem trabalha. A alfabetização de jovens e adultos está intimamente ligada ao grupo dos mais pobres, dos desfavorecidos. Para ser coerente e solidária com seu público, a alfabetização, como toda a educação de jovens e adultos ,teria de se constituir como espaço de uma educação transformadora.

Não podemos esquecer que a proposta pedagógica de Freire é uma crítica radical à situação socioeconômica e cultural que impede a democracia. É também uma opção pela transformação desta realidade e a construção dos grupos populares em sujeitos de mudança, a partir da tomada de consciência da realidade e de seu potencial transformador.

Não há como aplicar a metodologia de Paulo Freire sem compartilhar desse horizonte político. O uso de palavras geradoras, a codificação/decodificação, o diálogo como estratégia didática, não são, por si mesmos, o centro desta proposta.

## A coerência da metodologia de Paulo Freire

A proposta alfabetizadora de Paulo Freire deve ser vista e assumida como um todo, uma vez que não é possível separar os fundamentos teóricos e a sua realização prática, como muitas vezes se pretendeu fazer. Assim, por exemplo, a apreensão da cultura escrita acontece a partir de uma forte relação com o contexto social e cultural dos alfabetizandos. Por esse motivo, não se torna possível o uso de cartilhas. Os temas, textos e as palavras usadas devem ser significativos para os diferentes grupos de alfabetizandos.

A idéia do “círculo de cultura” contribui para tornar real a ideia da aprendizagem coletiva e a construção coletiva do conhecimento. Não se trabalha com pessoas isoladas: o grupo assume a responsabilidade de sua aprendizagem. Todos aprendem com todos.

O papel do educador é de grande importância. Além do domínio da metodologia de todo o processo da alfabetização, deve possuir conhecimentos sobre a realidade local/nacional e uma prática suficiente de trabalho em grupos. Deve ser alguém atento para provocar a palavra dos alfabetizandos e a dizer a sua palavra, quando isso se tornar necessário.

Não podemos esquecer que essa proposta pedagógica é uma forte crítica à situação socioeconômica e cultural que impede a ação da verdadeira democracia e a opção pela transformação dessa situação de exclusão. Longe desse horizonte político, não se pode dizer que se aplica a metodologia freireana.

Hoje, os alfabetizadores que se sentem influenciados pelas ideias de Paulo Freire são muitos. Essa presença nas atuais práticas alfabetizadoras, no entanto, não significa um “engessamento” nos procedimentos utilizados nos anos 60. A marca do pensamento de Paulo Freire aparece quando esses alfabetizadores tomam como ponto de partida a realidade vivida pelo educando, quando usam a discussão como instrumento pedagógico, quando consideram o alfabetizando como alguém que tem um saber, quando enfatizam o pensar e o criar como elementos do processo de conhecer.

## Referências

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: o reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.

# RELAÇÃO DA ORALIDADE COM AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Claudio Marques da Silva Neto<sup>1</sup>  
Cosme Freire Marins<sup>2</sup>  
Tanija Mara de Souza Teixeira<sup>3</sup>

Não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.  
(Paulo Freire)

A expressão *cultura* no enfoque antropológico representa o conjunto de conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens e mulheres ao longo da história da civilização a qual pertencem, é o processo pelo qual esses homens e mulheres se apropriam dos valores encontrados na riqueza do saber popular. A expressão desses conhecimentos é a ação vital por meio da qual se exterioriza o que se esconde no ser interior e manifesta a elaboração individual e cultural que conformou a partir dos estímulos percebidos em seu entorno. Com a percepção do que vivencia o sujeito, este pode transformar-se e tomar atitude nova frente às situações.

Procuramos nessas afirmativas argumentar a favor da ideia de que essa relação sujeito-humanidade, permeada, entre outros saberes, pela cultura popular oral, não está fora do ambiente escolar, bem como

- 
- 1 Claudio Marques da S. Neto (claudio.neto2009@yahoo.com.br) é graduado em Pedagogia, especialista em Direito Educacional e mestrando em Educação.
  - 2 Cosme F. Marins (cosmemarins@uol.com.br) é bacharelado e licenciado em História. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo - USP.
  - 3 Tanija Mara de S. Teixeira (tanija\_mara@hotmail.com) é graduada em Letras e Pedagogia, especialista em Pedagogia com Administração e Supervisão Escolar.

salientar que as manifestações culturais são de fundamental importância na formação do sujeito.

No contexto das práticas contemporâneas da educação e não seria diferente, na educação de jovens adultos e idosos, deve-se conceber um processo educativo que se faça baseado nas relações entre o mundo e as pessoas. Sabe-se que essas relações passam primeiramente pelo plano da linguagem oral. Alfabetizador e alfabetizando constroem e atuam sobre o conhecimento produzido oralmente.

Buscamos relacionar abaixo situações de aprendizagem que valorizam a oralidade de forma significativa para os alfabetizados com enfoque em suas vivências:

- A narrativa oral pode se transformar em texto escrito, acolhendo as estruturas próprias de cada tipo de texto. Por exemplo, da lenda, do cordel, da música, da poesia ou do conto;
- As atividades de leitura e produção textual podem ser realizadas a partir da narrativa literária popular, por se caracterizarem como forma de comunicação verbal;
- A possibilidade de conhecimento, por parte dos alfabetizados, da estrutura da linguagem utilizada para representação em textos escritos;
- A relação com a vivência cotidiana dos alfabetizados constitui textos originados do imaginário coletivo e veiculados pela oralidade;
- A prioridade dada à contação de histórias pelo alfabetizador motiva os alfabetizados a exporem suas experiências de vida através do relato oral;
- A vivência de situações de fala formal, instigadas pelo alfabetizador, em sala de aula, potencializa, no adulto, a expressão na elaboração de ideias e argumentos sobre o que pensa;
- As atividades de alfabetização devem enfatizar a tríade: leitura, escrita e oralidade. A linguagem oral não se distancia das demais relações de aprendizagem estabelecidas nas turmas da Educação de Jovens e Adultos - EJA;
- A reflexão individual pode gerar a discussão coletiva;
- Os relatos orais permitem a identificação das diferentes áreas do conhecimento por parte de alfabetizadores e alfabetizados. A partir daí será possível contemplar diferentes estudos tendo em vista os interesses do grupo;
- Os alfabetizados e a comunidade escolar, por meio dos relatos orais, devem refletir sobre a realidade pessoal e comunitária, propondo melhorias e participando da vida pública, base para uma conduta cidadã.

Nas situações de aprendizagem citadas acima, bem como em qualquer proposta que envolva a oralidade, dar importância ao que os alfabetizados já conhecem e expressam não significa cair na superficialidade, prender-se a interesses imediatos, destacando apenas acontecimentos pontuais. Ao contrário, significa construir um roteiro de trabalho com base na relação entre a proposta pedagógica e a realidade, orientado por concepções políticas e pedagógicas partilhadas pelo alfabetizador.

O objetivo em refletir sobre a linguagem oral e sua importância, principalmente na educação de adultos, tem raiz na dimensão educativa desta prática, pois permite que os alfabetizados verbalizem e, ao mesmo tempo, analisem sua situação de vida. Falar, por exemplo, sobre nossos costumes e crenças

constitui um ponto central para reflexões sobre nossa própria situação.

É fundamental, entretanto, que o alfabetizador perceba que as situações de fala que objetivam um trabalho de reflexão e construção de saberes coletivos necessitam de sistematização, ou seja, não significa produzir conhecimentos e vivências e não vinculá-los à prática pedagógica. Lembremo-nos que somos seres sociais e nossos processos não ocorrem de forma fragmentada. O que é abordado em sala de aula deve, basicamente, contribuir para a formação de cidadãos conscientes, informados e capazes de melhorar a sociedade. O conhecimento decorrente das práticas que envolvem a linguagem oral deve ser produzido e reproduzido coletivamente com os alfabetizados, respeitando as diferenças culturais, as demandas da sociedade e dando ênfase às especificidades desta realidade cultural.

Outra dimensão da oralidade diz respeito à arte de narrar histórias, vividas ou inventadas. Quem já teve contato próximo com adultos e idosos sabe que quanto mais velhas são as pessoas mais elas gostam de contar histórias. Por muitas vezes as repetem constantemente, outras vezes só querem ter a quem falar – um ouvinte – sem se importar muito com o interesse de seu interlocutor, como o jagunço Riobaldo da obra *Grande sertão: veredas*. A disposição para contar histórias pode aumentar mais ainda se o narrador é da zona rural, onde a relação com o tempo, os valores e costumes diferem da cidade.

O público majoritário das turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos é composto por sujeitos idosos, moradores ou provenientes da zona rural, cujas ricas experiências gostam de compartilhar por meio de narrativas, desde que sejam estimulados para isto. Walter Benjamin, um intelectual alemão da primeira metade do século XX, escreveu um texto intitulado “O narrador”, no qual afirmou que as pessoas capazes de narrar estavam desaparecendo em razão das mudanças provocadas pela modernidade. Chegou a dizer: “Cada vez mais rara vai se tornando a possibilidade de encontrarmos alguém verdadeiramente capaz de historiar algum evento” (BENJAMIN, 1975, p. 63).

É interessante observar como a oralidade esteve não só no centro da transmissão de informações entre gerações, como também exerceu um papel fundamental para o entretenimento; para os ensinamentos; e para as explicações sobre o mundo, a religião e o homem (por meio dos mitos e lendas), em todos os povos antes de terem descoberto a escrita. Muitos relatos, transmitidos oralmente, depois foram agrupados em textos – assim ocorrem, por exemplo, com parte significativa dos livros do Antigo Testamento. Por isso em muitos daqueles textos encontramos trechos repetitivos, pois a repetição é um importante recurso para a memorização – um povo sem escrita precisa encontrar meios para não perder sua memória.

A invenção da escrita, e posteriormente da imprensa (que permitiu a impressão de livros), associada à enorme quantidade de informações a que somos submetidos e à pressão imposta pela vida moderna, deram um duro golpe na memória – elemento fundamental para a oralidade. Em seu texto, Benjamin aborda este problema ao afirmar que

o ócio é o pássaro onírico a chocar o ovo da experiência. Basta um sussurro na floresta de folhagens para espantá-lo. Seus ninhos – as atividades, ligadas intimamente ao ócio – já foram abandonados nas cidades, e no campo estão decadentes. Assim, a capacidade de ouvir atentamente se vai perdendo e perde-se também a comunidade dos que escutam (BENJAMIN, 1975, p. 78).

Contudo, nas turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos há muitos narradores natos, seja por sua origem rural, seja por sua vivência, seja porque não dominam a leitura e a escrita e têm

na oralidade sua principal forma de comunicação – cabe lembrar que “visar o interesse prático é traço característico de muitos narradores natos” (BENJAMIN, 1975, p. 67).

Talvez a melhor maneira de demonstrar respeito a esses alfabetizandos seja buscar compreender suas necessidades a fim de planejar a ação pedagógica. Ouvir o que eles têm a dizer é uma forma de diagnosticar a turma como um todo e cada um individualmente, mas ao mesmo tempo é uma maneira de valorizar o sujeito e sua história de vida.

Ainda é Walter Benjamin quem cita um dito popular alemão que afirma: “quem viaja tem muito a contar”, o que nos leva a esperar um narrador que vem de longe. No entanto, Benjamin conclui que “não é com menos prazer que prestamos atenção a quem permaneceu no país, tratando de sobreviver e vindo a conhecer suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 1975, p. 64).

Ouvir histórias é uma necessidade humana. No passado ensinava-se por meio de narrativas. Hoje nosso tempo é tomado de outras formas, desde o momento em que acordamos até a hora de dormir somos bombardeados por informações, mas nossa carência por histórias não é suprida. Sobre isto, ainda escreveu Benjamin:

Cada manhã traz-nos informações a respeito das novidades do universo. Somos carentes, porém, de histórias curiosas. E isto porque nenhum acontecimento nos é revelado sem que seja permeado de explicações. Em outras palavras: quase nada mais do que acontece é abrangido pela narrativa, e quase tudo pela informação. (BENJAMIN, 1975, p. 67).

Há que se deixar os narradores natos contarem suas histórias, não só porque isso é importante para eles e para o processo pedagógico, como também pelo fato de que, como foi exaustivamente lembrado por Paulo Freire, quando se ensina também se aprende – e nós, educadores, somos tão carentes de ouvir narrativas como qualquer outro ser humano.

E na condição de alfabetizadores, cabe-nos ainda uma responsabilidade histórica, que é a documentação de algumas narrativas de alfabetizandos, as quais podem compor um acervo para ser trabalhado em sala de aula, na forma de texto. Tal iniciativa favorece alguns aspectos importantes no contexto de sala de aula – alguns dos quais já bem demarcados ao longo deste texto – que associam a linguagem, a escrita e a leitura. Sobretudo aqueles que incidem sobre a valorização do saber dos alfabetizandos, que traz como decorrência sua afirmação de sujeito de conhecimento, a legitimação de suas histórias e, conseqüentemente, de suas vidas, bem como a possibilidade de participação no próprio processo de alfabetização.

Transformar histórias orais em textos para serem trabalhados nas turmas de alfabetização, como dizia Paulo Freire, é criar acervo para bibliotecas populares. Esses textos podem ser potencialmente compartilháveis pela comunidade e por várias turmas do mesmo núcleo. Assim, é importante que as narrativas saiam do campo do discurso e ganhem corpo textual, preservando a memória. Tornando-se memória, ganham uma dimensão pública e jamais voltarão a ser reminiscência, pois reminiscências são experiências que habitam o íntimo e que, embora em alguns momentos sejam contadas, sobrevivem no limite da existência de quem as detêm. Sobre isso nos lembrou Walter Benjamin: “(...) ninguém morre tão pobre que não deixa alguma coisa atrás de si. Em todo caso, ele deixa reminiscência, embora nem sempre elas encontrem um herdeiro”.

Contudo, ressaltamos que no processo de transformação das narrativas orais em escrita deve-se respeitar o vocabulário e a coerência discursiva dos autores para não correr o risco de desqualificar suas falas e, por conseguinte, suas ideias.

Por fim, não defendemos aqui o espontaneísmo descompromissado, oposto ao princípio da rigorosidade metódica defendida por Paulo Freire. Mesmo uma roda de prosa deve ser fruto da intencionalidade dos alfabetizadores, de um planejamento coerente. A narrativa de histórias de vida também é uma metodologia de pesquisa e de alfabetização reconhecida e incorporada pelos alfabetizadores e coordenadores do Programa Paraná Alfabetizado, perfeitamente conciliável e convergente com um processo de alfabetização que contemple a oralidade, a leitura e a escrita.

## Referências

BENJAMIN, Walter et al. *O narrador*. In: LOPARIC, Zeljko e FIORI, Otília B (orgs.). Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção “Os Pensadores”, v. XLVIII).

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.



# HISTÓRIAS DE VIDA NO PARANÁ ALFABETIZADO

Patrícia Claudia da Costa<sup>1</sup>

Sou um alfabetizador e fico muito feliz de poder passar para alguém o que eu sei e também aprender com eles o que eu não sei. Porque nunca sabemos tudo, sempre estamos aprendendo. O conhecimento é bom quando você compartilha com as pessoas, não quando você guarda só para você.  
(José Bueno - Núcleo de Laranjeiras do Sul)

A escrita sobre histórias de vida tem sido uma estratégia metodológica na formação político-pedagógica dos educadores (alfabetizadores e coordenadores locais) que participam do Programa Paraná Alfabetizado. Por meio dessa estratégia, conhecemos e refletimos sobre as trajetórias de vida e de formação que impulsionaram pessoas de todos os cantos do Estado para uma grandiosa ação alfabetizadora.

Na formação inicial realizada no mês de agosto de 2008, seguimos o seguinte caminho metodológico: cada participante foi solicitado a escrever um texto inspirado no motivo que o trouxe para o Programa Paraná Alfabetizado, ou seja, cada sujeito deveria escrever um pouco de sua história de vida, precisamente algo que evidenciasse as razões pelas quais assumiu o compromisso de alfabetizar jovens, adultos e idosos. Após a escrita, os participantes se reuniram em grupos de até oito integrantes para compartilhar a leitura de suas histórias de vida, totalizando 56 textos. Cada pequeno grupo refletiu sobre as histórias ouvidas e escolheu aquela que julgou de maior destaque no contexto do Programa Paraná Alfabetizado. As histórias selecionadas foram lidas para toda a turma.

A partir da escuta das histórias de vida compartilhadas, o grupo refletiu sobre suas especificidades e traçou um perfil do educador que compõe o Programa Paraná Alfabetizado. O primeiro ponto destacado foi o fato de se tratar, em muitos casos, de pessoas com trajetória pessoal marcada pela falta de oportunidade de escolarização ou de profissionalização. Alguns alfabetizadores presentes, assim como seus alfabetizandos, também enfrentaram obstáculos para ter acesso ao direito à educação na infância e na adolescência. Egressos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, essas pessoas vislumbram o papel de alfabetizador como um ensejo para proporcionar a outros jovens, adultos e idosos, igualmente caracterizados pela falta de oportunidades, o acesso ao direito de alfabetizar-se. Por outro lado, o grupo

---

1 Patrícia Claudia da Costa é graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo e mestra em Educação pela mesma instituição. Também é Coordenadora Pedagógica do MOVA - Guarulhos e do Programa Brasil Alfabetizado.

presente também era composto por várias pessoas com formação superior na área da Educação, algumas ainda cursando, especialmente em Pedagogia, Letras e Normal Superior.

A despeito da diversidade de formação acadêmica do grupo, algumas características são comuns à grande maioria: carência e dificuldade são dois traços marcantes dos educadores. Carências de todas as ordens: da material à afetiva. Dificuldades que emergem de diversas necessidades: de doação, de aprendizado, de condição econômica e de material pedagógico para trabalhar em sala de aula. Porém, para superar as carências e necessidades, os alfabetizadores contam com força de vontade, interesse, perseverança e determinação.

De onde vem tanta garra? Ela é fruto do sentimento de realização provocado pela participação no programa de alfabetização, o qual possibilita o resgate da condição de sujeitos que, tal como nas histórias de vida, protagonizam suas ações e compartilham da ação dos novos sujeitos em processo de alfabetização; da amizade construída entre alfabetizadores e alfabetizados; do prazer de compartilhar experiências e lições de vida; da solidariedade que pretende superar a injustiça social decorrente do analfabetismo; da elevação da autoestima estimulada pelo sentir-se útil na vida dos alfabetizados, fato que repercute até na saúde física e psíquica dos sujeitos, a ponto de alguns deles terem, comprovadamente, abandonado o uso de certos medicamentos após a participação no programa de alfabetização.

Vimos, então, que muita coisa pode mudar na vida de alguém que resolve aderir a uma ação alfabetizadora, como o Programa Paraná Alfabetizado. Focados inicialmente na importância da aprendizagem, os alfabetizadores vão descobrindo, na convivência com seus alfabetizados, que aquela pitada de vergonha ou de insegurança inicial deve abrir espaço para uma postura de humildade, tempero essencial na relação alfabetizador-alfabetizado. Não uma humildade no sentido de sentir-se menos, inferior, conformado com a realidade opressora. Trata-se da humildade que Paulo Freire afirmava como uma de suas raras certezas: a de que ninguém é superior a ninguém, muito menos em função dos saberes que cada um possui, pois não existe um saber melhor que o outro e, sim, saberes diferentes (FREIRE, 1987). Desse modo, os alfabetizadores precisam fundar sua prática pedagógica na humildade, dentre outras virtudes, para abrir-se sem reservas à encantadora experiência de ensinar aprendendo e aprender ensinando.

E para que essa virtude seja, de fato, uma postura que enriqueça a relação educativa, há de se destacar a importância da formação permanente dos alfabetizadores para que eles se sintam seguramente preparados para enfrentar os desafios próprios da ação alfabetizadora. Sabemos que ninguém é capaz de ensinar aquilo que não sabe, uma vez que a relação educativa pressupõe a existência de três elementos básicos: um objeto de conhecimento (no caso do Programa Paraná Alfabetizado, a língua escrita), um sujeito que deseja ou necessita aprender (o alfabetizado) e um sujeito que se dispõe a ensinar, ou seja, a mediar as relações entre o sujeito aprendiz e o objeto de conhecimento (o alfabetizador). Como a mediação pode acontecer se o mediador da construção do conhecimento desconhece o que pretende ensinar? Se não estiver metodologicamente preparado para assumir o desafio dessa mediação? Se não conhecer as particularidades do público com o qual trabalha? Se não tiver a necessária indignação frente à injustiça social, traduzida pelo analfabetismo, para que possa fazer de sua ação alfabetizadora uma autêntica ação cultural libertadora? (FREIRE, 2002).

Diante da fecundidade reflexiva promovida pelo compartilhar histórias de vida, questionamos: se

a escrita / leitura / escuta / reflexão / discussão de e sobre histórias de vida parecem ser um importante instrumento formativo para educadores, o que dizer sobre seu uso no processo de alfabetização? Em termos práticos, como propor um percurso metodológico, que exige escrita e leitura, com sujeitos que ainda não dominam a codificação e a decodificação da língua escrita? Muitas são as possibilidades.

Inicialmente, temos que considerar a importância da oralidade no processo da alfabetização. Oralidade que concretiza um genuíno diálogo: aquele pautado num desvelar crítico da realidade, numa escuta fraterna e animadora do desvelamento, num debate consciente sobre como nós somos e sobre como nós, enquanto parte da cultura criada por nós e pelos outros, podemos vir a ser. Portanto, a oralidade não deve ser um mero falar por falar. Ela se constitui como oportunidade de expressão de pensamentos, sentimentos, saberes, visões de mundo; expressões, muitas vezes, silenciadas ao longo da vida dos alfabetizados.

Em recente pesquisa sobre a motivação de pessoas idosas para frequentar uma turma de alfabetização no âmbito de um movimento de educação popular (COSTA, 2008), foi percebido o valor que estes alfabetizados atribuem ao desenvolvimento de sua própria oralidade a partir da participação em uma ação alfabetizadora. Os sujeitos da pesquisa afirmaram que, mais do que ler e escrever, algumas conquistas diretamente relacionadas ao aprimoramento da comunicação oral são consideradas como a maior contribuição que a experiência da alfabetização trouxe para suas trajetórias pessoais.

Quando assumimos a importância da oralidade na alfabetização de jovens, adultos e idosos, percebemos o quanto ela deve ser estimulada sem, contudo, suplantando o desenvolvimento dos conhecimentos a respeito da leitura e da escrita. Em outras palavras, a expressão oral é um elemento fundamental na construção dos novos alfabetizados. No entanto, o objeto de conhecimento primordial de uma ação alfabetizadora deve ser sempre a língua escrita. Por isso, organizar atividades de leitura e de escrita, ao longo do compartilhamento das histórias de vida, é algo que não pode ser negligenciado, independentemente do nível de conhecimento que cada alfabetizado tenha sobre a língua escrita. Afinal, ler e escrever se aprende lendo e escrevendo, como tudo na vida: aprendemos fazendo. Como, então, trabalhar a escrita e a leitura de histórias de vida com alfabetizados que se apresentam nas salas de aula do Programa Paraná Alfabetizado, em níveis iniciais de alfabetização?

Insisto na ideia: ler se aprende lendo, escrever se aprende escrevendo. Portanto, é possível solicitar leituras e escritas de alfabetizados que estão apenas começando a desvendar os mecanismos da leitura e da escrita da língua escrita. Como?

Vamos à parte prática! Um sujeito jovem, adulto ou idoso que se insere numa turma de alfabetização já traz consigo algumas hipóteses sobre a escrita. Cabe ao alfabetizador explorá-las no sentido de criar oportunidades para que elas se aprimorem até que o sujeito alcance um patamar de conhecimento no qual sua escrita possa ser considerada ortograficamente adequada aos padrões da língua. Inicialmente, podemos solicitar que os alfabetizados escrevam algo sobre a história de vida que acabaram de narrar. Por exemplo: se, em determinada aula, o trecho narrado foi a respeito dos motivos que os trouxeram para a sala de aula, o que pode ser escrito? Uma palavra que represente o sentimento, intenção ou razão apontados. Uma frase sobre a experiência vivida. Um pequeno texto sobre a percepção do sujeito sobre sua participação no Programa Paraná Alfabetizado. O que e como escrever varia muito, de acordo com o nível de conhecimento que cada alfabetizado tem sobre a escrita. Devemos, portanto, nos esforçar para não cair em algumas tentações.

A primeira tentação diante do desafio de provocar a escrita espontânea em alfabetizandos em níveis iniciais de alfabetização é pensar: “*se o alfabetizando ainda não sabe ler, ele pode fazer um desenho sobre o que falou de sua vida*”. O risco dessa tentação é o seguinte: se substituirmos sempre a tentativa de escrita pelo desenho, ou seja, se solicitamos ao alfabetizando apenas aquilo que ele já sabe fazer, quando é que ele vai aprender aquilo que ainda não sabe? Nós aprendemos conforme nos esforçamos, em seguidas e diferenciadas aproximações em torno do que queremos conhecer. Sendo assim, se o objeto de conhecimento a ser construído pelo alfabetizando é a escrita, o alfabetizando precisa tentar escrever mesmo com todas as dificuldades próprias da alfabetização em níveis iniciais.

A segunda tentação pode decorrer da superação da primeira: “*se o alfabetizando precisa escrever mesmo ainda não sendo alfabetizado, então apresentarei a escrita daquilo que ele gostaria de escrever para que ele copie*.” Certamente, é fundamental que o alfabetizando tenha acesso a variados tipos de textos para que se familiarize, cada vez mais, com o mundo letrado e, assim, reformule suas hipóteses sobre o funcionamento da nossa língua escrita. Isso é diferente de receber tudo pronto, cabendo-lhe apenas a tarefa de reproduzir aquilo que o alfabetizador considera ser necessário que ele “aprenda copiando” naquele momento. O alfabetizador que acredita na capacidade do alfabetizando de construir hipóteses sobre a escrita terá a paciência suficiente para acompanhar o seu ritmo de produção escrita. Enquanto alguns alfabetizandos, com hipóteses mais avançadas, escrevem um texto de algumas linhas, outros escreverão apenas uma frase e outros, uma palavra. No entanto, precisamos valorizar o esforço de escrita espontânea, pois a partir dela os alfabetizandos nos revelam sua forma de compreender a língua escrita. Diante dessas formas de compreensão, cabe ao alfabetizador intervir de acordo com o nível de construção da escrita de cada alfabetizando, considerando cada indivíduo como o sujeito de sua aprendizagem. É impressionante a clareza que alguns alfabetizandos manifestam quando expressam a diferença entre escrever e copiar... Temos que reconhecer essa diferença e criar mais oportunidades para que eles escrevam de fato; mesmo que a escrita seja demorada e repleta de incorreções ortográficas.

Por fim, a terceira tentação, assim como a segunda pode decorrer da superação da primeira, também pode decorrer da superação da segunda: “*se devo estimular o alfabetizando a escrever espontaneamente, não devo corrigi-lo para não constrangê-lo*.” Durante algum tempo, a incompreensão de uma teoria chamada construtivismo levou alguns educadores a pensar que corrigir o erro do aluno inibia a sua aprendizagem. Afinal, se o alfabetizando deve se sentir à vontade para expressar suas hipóteses sobre a língua escrita, o alfabetizador não tem o direito de constrangê-lo com o apontamento de seus erros, ou seja, o alfabetizador deve deixá-lo descobrir, por si só, suas incorreções ortográficas para que ele as corrija sozinho. Parece absurdo, mas muita gente realmente pensava assim!

Hoje sabemos que existem variadas formas de levar o alfabetizando a perceber o que pode ser melhorado na sua escrita. Citemos alguns exemplos:

- O alfabetizador pode solicitar que o alfabetizando leia em voz alta aquilo que escreveu, apontando na escrita aquilo que está sendo lido. Desse modo, ele é capaz de identificar a falta ou sobra de letras ou de palavras e, a partir dessa identificação, refletir sobre o que deve ser alterado na palavra ou na frase;
- O alfabetizando pode ser convidado a comparar sua escrita espontânea com a escrita de colegas ou com textos apresentados pelo alfabetizador. Tal estratégia permite que o próprio sujeito

alfabetizando identifique o que há de diferente entre sua forma de escrever e a escrita de outras pessoas. Esta é uma excelente oportunidade para pensar sobre a língua escrita;

- O alfabetizador pode criar uma situação na qual as escritas espontâneas de toda a turma sejam lidas e avaliadas pelos próprios alfabetizandos. Faz-se necessário um clima de companheirismo para que a correção entre os pares seja compreendida como uma ação coletiva de aprendizado, sem constrangimentos;
- Comparar escritas de um mesmo alfabetizando após algum tempo de participação nas turmas de alfabetização também é uma interessante estratégia para provocar a reflexão do sujeito sobre a própria língua escrita. Ao perceber como sua escrita tem se modificado (ou não) ao longo das aulas, o alfabetizando se autoavalia e se fortalece para avançar no aprendizado.

Entre tantas outras estratégias de correção da escrita, não é proibido que o próprio alfabetizador também apresente ao alfabetizando a forma convencional de escrever as palavras e frases que apresentam incorreções durante as atividades propostas. Isso se faz necessário em muitos momentos. Só precisamos tomar cuidado para não limitar a ação alfabetizadora a uma sequência costumeira: o alfabetizando “escreve errado” e o alfabetizador corrige ou o alfabetizador já apresenta a escrita convencional para evitar que o alfabetizando erre ao tentar escrever espontaneamente. Essas duas ações podem se tornar hábitos que impedem a descoberta e o pensar sobre as hipóteses que cada alfabetizando tem sobre a escrita durante todo o seu processo de alfabetização.

O compartilhamento de histórias de vida, orais e escritas, de alfabetizadores e de alfabetizandos, contribui não só para formação do alfabetizador ou para a alfabetização. Ele estimula a capacidade criativa, a percepção da realidade na qual alfabetizador e alfabetizandos estão inseridos e a autoavaliação da trajetória individual e coletiva, além de estimular o gosto pela leitura e contribuir para a ampliação da capacidade de escrever, como decorrência do esforço individual e coletivo no processo de aquisição e ampliação dos conhecimentos relacionados com a língua escrita. Tudo isso pode vir a gerar uma tomada de consciência, capaz de ações transformadoras do seu meio: justamente o que se espera de uma ação educativa, especialmente quando ela é voltada para pessoas que estiveram, por tanto tempo, à margem do direito à educação.

## Referências

COSTA, Patrícia C. *Sem medo de ser falante: conquistas da oralidade por educandas idosas no MOVA-Guarulhos*. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.



# NÍVEIS DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: COMO IDENTIFICAR E INTERVIR

Patrícia Claudia da Costa<sup>1</sup>

Ler não é decifrar, escrever não é copiar  
(Emília Ferreiro)

Um dos temas mais abordados em formação de alfabetizadores é a necessidade de identificar o que sabem os alfabetizandos em relação à escrita para, a partir desses níveis de conhecimento, realizar o seu trabalho educativo, intervindo na medida da necessidade de cada alfabetizando, na busca do domínio da língua escrita.

Quando falamos em “níveis de construção da escrita”, estamos nos referindo a uma teoria que explica a forma como se lê e escreve. Ela é resultado de pesquisas realizadas, inicialmente, pelas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Muitos outros pesquisadores, inclusive brasileiros, acrescentaram informações a esta teoria, desde que ela se tornou conhecida nos anos 70 e se tornou presente nas salas de alfabetização, no início dos anos 80.

Vejamos o que é fundamental saber: os níveis de construção da escrita correspondem à forma de expressão da hipótese que o alfabetizando tem sobre o funcionamento da escrita, mesmo antes de frequentar um curso de alfabetização e ao longo deste aprendizado. Por isso, a teoria também é chamada de “psicogênese da língua escrita” e significa produção de conhecimento sobre o processo da formação da língua escrita. Por se tratar de níveis de conhecimento, também se costuma falar em níveis cognitivos, pois a palavra cognição diz respeito à aquisição de conhecimento.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky comprovaram que tanto as crianças como os adultos começam a se alfabetizar muito antes de entrar numa escola. Também não aprendem a ler e escrever de repente. Pelo contrário, o conhecimento da escrita é construído passo a passo. Alguns desses passos são mais largos, outros mais curtos, dependendo do ritmo de aprendizado de cada alfabetizando e do modo como a escrita é ensinada.

Pelo fato do *conhecimento* ser uma construção, sua aprendizagem constitui um *processo*, palavra de muitos significados, sendo um deles: “sucessão de mudanças”. Portanto, aprender a língua escrita ou qualquer outra prática é sinônimo de construir conhecimento que deve ter como sujeito quem aprende,

---

1 Patrícia Claudia da Costa é graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo e mestra em Educação pela mesma instituição. Também é Coordenadora Pedagógica do MOVA-Guarulhos e do Programa Brasil Alfabetizado na cidade de Guarulhos.

cabendo a quem ensina o papel de intermediário nessa construção. Se tivéssemos o poder de transferir nossos conhecimentos diretamente para a cabeça do alfabetizando, o ato de ensinar seria sempre igual para qualquer turma e o ato de aprender deixaria de ser um processo. Mas isso não é a verdade: conhecimento não se transfere. Todo conhecimento se constrói na medida em que o quem aprende vai, através de seguidos contatos, realizando seguidas aproximações em torno do que deseja ou necessita conhecer. No caso da alfabetização, o que se quer conhecer é a língua escrita e as aproximações são as tentativas de ler e escrever, desde o início da alfabetização.

No texto “Histórias de vida no Paraná Alfabetizado”, que você encontra neste caderno, alertamos sobre três tentações que dificultam o processo de aprendizagem. É bom ter em mente a necessidade da superação dessas tentações para compreender a importância do significado da identificação dos níveis de construção da escrita e suas respectivas formas de intervenção, ou seja, do modo como o alfabetizador desafia o alfabetizando para que ele avance em suas hipóteses sobre a língua escrita.

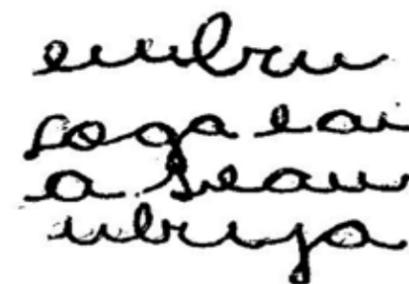
Vejamos, então, como a identificação do nível pode ser feita. Para começar, vale a pena preparar uma série de cartões com diversas escritas da realidade dos alfabetizados: logomarcas presentes na sua cidade como as dos nomes de bancos, de postos de gasolina, dos correios, linhas de ônibus, etc., nomes ou marcas de produtos muito utilizados, nomes da cidade, dos bairros ou ruas que aparecem em ônibus, em placas, palavras de outras escritas ou inventadas, etc. Com este material, o alfabetizador pergunta a cada alfabetizando quais destas palavras ele ou ela pode apontar dizendo o que está escrito. As respostas devem ser registradas pela alfabetizadora. Em seguida, vale propor uma atividade de escrita e de leitura na qual o alfabetizando “escreva sozinho”, ou seja, escreva espontaneamente, sem ter de onde copiar a escrita do que está sendo solicitado. Geralmente, usa-se o ditado (que pode ser feito de várias formas) ou pede-se que o alfabetizando escreva as palavras que ele quiser, em ambos os casos lendo-as em seguida. Mesmo nos níveis iniciais, alguma produção acontecerá e ela pode ser compreendida de acordo com os níveis propostos pela teoria da psicogênese da língua escrita.

Fundamentalmente existem quatro níveis:

### Nível Pré-silábico<sup>2</sup>

Neste primeiro nível, o alfabetizando produz, geralmente, uma escrita em forma de linhas curvas com tamanhos irregulares e dificilmente segue a linha do caderno ou utiliza letra aleatoriamente. Isso ocorre porque na observação da escrita cursiva, para quem não domina o sistema da escrita, não se diferem os contornos das letras individualmente e sim as curvas de cada palavra como um todo. Escreve-se reproduzindo a imitação da forma como se vê. Por exemplo:

2 As ilustrações dos níveis de construção da escrita foram extraídas dos slides utilizados pelas professoras Joice Aparecida Trisztz Zainun e Leila Aparecida Mendonça Lima nos cursos de formação inicial e continuada do Programa Paraná Alfabetizado. São exemplos de escritas de uma turma do MOVA-São Carlos composta por 19 mulheres, todas com mais de 60 anos de idade.



Palavras: lapiseira, apontador, régua e giz.

TFICUBTIFICUB = fábrica

TFI = formiguinha

TFCNUIRHO = boi

Nesta tentativa de escrita até podem aparecer letras que se assemelham às convencionais e outras que parecem inventadas, porém o alfabetizando ainda não compreendeu que a escrita representa a fala e, por isso, utiliza as letras aleatoriamente. Também pode acontecer dele pensar que a quantidade de letras tem uma relação com o tamanho do objeto em si (muitas letras para a palavra BOI e poucas para a palavra FORMIGUINHA) ao invés de associar a quantidade de letras com a quantidade de sons.

### Nível Silábico

Nesta fase, o alfabetizando, ao tentar escrever sozinho, percebe que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve, como neste caso:



O alfabetizando estabelece uma letra para cada sílaba, que corresponde ou não com a escrita do som falado. Esta descoberta constitui um importante passo na aprendizagem da escrita: compreender que cada letra representa um som da fala. No entanto, conforme compara sua escrita com o que está registrada em livros, folhetos, revistas e outros materiais escritos, o alfabetizando observa que o seu modo de escrever não segue o mesmo padrão do que costuma estar escrito por aí. Este novo conflito impulsionando-o para um novo nível de aprendizado.

### Nível Silábico-Alfabético

Nesta etapa, o alfabetizando já começa a perceber que é preciso mais de uma letra em cada sílaba para escrever na forma convencional, ou seja, compreende que, dependendo do tipo de som falado, são necessárias uma ou mais letras para cada sílaba. Porém, não se tem ainda completamente formada a hipótese alfabética, surgindo assim muitas dúvidas e um tipo de escrita que costuma ser avaliada como

“o aluno está comendo letra”: a escrita varia da forma silábica à alfabética e, geralmente, há mistura de ambas, como no exemplo:

I O C O T E → simocote  
G A R E → jara  
T I E → tiage  
R E → rã

### Nível Alfabético

A escrita alfabética demonstra que o alfabetizando já conseguiu compreender como funciona o sistema da nossa escrita: o sistema alfabético. Percebeu que para grafar uma sílaba são necessárias duas ou mais letras, compreendendo a escrita como transcrição fonética da sua fala. Geralmente, ainda não tem o domínio totalmente adequado da escrita e apresenta muitos erros ortográficos e de segmentação, isto é, da separação das palavras na frase. Essas dificuldades serão superadas ao longo da escolaridade, no contato com os textos, lendo e escrevendo.

### Além de identificar é preciso intervir

A identificação dos níveis de escrita tem apenas uma função: mostrar para o alfabetizador qual a hipótese dos seus alfabetizados sobre o funcionamento da escrita para, a partir do conhecimento revelado em cada fase, propor atividades que auxiliem no avanço das hipóteses. Vale a pena lembrar que os níveis não existem para rotular os alfabetizados (discriminando-os, por meio de expressões do tipo: “vamos formar o grupo dos pré-silábicos” ou “alfabéticos, por favor, ajudem seus colegas silábicos!”), mas para que o alfabetizador conheça as dificuldades enfrentadas pelos alfabetizados e possa oferecer oportunidades para que cada um desenvolva sua aprendizagem.

Para pensar nas atividades que são mais oportunas para cada nível, o alfabetizador parte da seguinte questão: “O que falta para este alfabetizado avançar do nível em que se encontra para o próximo nível de conhecimento sobre a escrita?” Compreendendo o que falta em cada hipótese, fica fácil escolher as atividades de acordo com cada nível. Vamos tentar!

### O que é preciso para avançar do nível pré-silábico para o nível silábico

Na hipótese pré-silábica, o alfabetizando ainda não percebe que a escrita representa a fala e, por isso, “escreve aleatoriamente”. Portanto, o primeiro passo na sua alfabetização é criar oportunidades para que a pessoa perceba a relação entre fala-escrita e o uso do alfabeto como conjunto de símbolos do código escrito:

- Aprendendo a escrever seu próprio nome e o nome de seus colegas;
- Analisando o som de cada sílaba desses nomes e tentando formar novas palavras com essas sílabas (mesmo que isso pareça muito difícil). Ex: CA – MI - LA

- Relacionando as letras do seu nome com os nomes de seus colegas: quais deles começam com a mesma letra? Que nomes terminam com a mesma letra? Quais deles têm a mesma quantidade de letras? Qual o menor nome? Qual o maior nome?
- Acompanhando a leitura de um texto significativo (preferencialmente um texto curto, de qualquer gênero: poesia, receita de bolo, mensagem de Dia das Mães etc.) e identificando, posteriormente, palavras e sílabas.

### O que é preciso para avançar do nível silábico para o nível silábico-alfabético

Na hipótese silábica, o alfabetizando já percebeu que a escrita representa a fala. No entanto, entende que cada letra que utiliza representa um som falado, nem sempre de acordo com os fonemas da palavra em questão. O que lhe falta, então, é compreender que o nosso sistema de escrita é composto por combinações de letras que determinam o som lido.

Nesse momento, o confronto da escrita do alfabetizando com o modo convencional de escrever se faz muito necessário e pode acontecer por meio de exercícios de completar lacunas em textos com posterior problematização do modo como as palavras foram escritas. Por exemplo, na atividade de completar a primeira estrofe do Hino do Paraná, o educando talvez respondesse assim:

Entre os astros do \_\_CZR\_\_,

És o mais \_\_BL\_\_ a fulgir

PRN\_\_\_\_! Serás \_\_LZR\_\_\_\_!

Avante! Para o \_\_PV\_\_!

A problematização deve ser feita sempre no sentido de levar o alfabetizando a perceber que o modo como está escrevendo não corresponde à forma convencional da língua escrita. Assim, a partir do exemplo acima, o educador poderia:

- Pedir que o alfabetizando reescreva as palavras no caderno e tente ler cada uma, apontando quais letras correspondem ao som lido. Preparando-se com a dificuldade de leitura desse tipo de escrita, convidar o educando a pensar sobre o que falta em cada palavra;
- Promover trabalhos em grupos para que o educando compare sua escrita com a dos colegas. Por exemplo: fazer um cartaz ilustrando o Hino do Paraná, no qual a escrita aparecerá e o educando em nível silábico verá como outras pessoas escrevem a estrofe acima;
- Entregar a letra do Hino, preferencialmente impresso em letra tipo imprensa, para que a escrita padrão seja comparada com a produção do educando, por ele mesmo;
- Utilizar o alfabetário cotidianamente para que o educando tenha sempre em mente e em mãos o alfabeto à disposição. Isso ajuda a pensar sobre as letras que precisam ser acrescentadas em sua escrita.

## O que é preciso para avançar do nível silábico-alfabético para o nível alfabético

A hipótese que se tem neste período já é uma transição entre os níveis silábico e alfabético, e nela, sabe-se que: a escrita representa a fala; não se pode escrever aleatoriamente, mas com as letras que foram convencionadas ao longo da história da língua para representar cada palavra e que, geralmente, são necessárias mais de uma letra para representar cada emissão de voz (sílabas). Percebe-se, enfim, que a palavra tem unidades menores que a sílaba: é o fonema (som) que pode ser representado por uma ou duas ou mais letras.

Esse tipo de situação exige uma comparação constante entre o modo como o educando está escrevendo e o modo como a língua determina que essas palavras sejam escritas convencionalmente. E isso pode acontecer por meio de leitura (ouvir a educadora, os colegas e a si próprio lendo) de textos com posterior realização de atividades de escrita com palavras extraídas desse texto. Tomemos como exemplo uma sequência de atividades a partir do texto “Sem casa”, tal como está no livro *Muda o mundo Brasil*, p.48:

### SEM CASA

TEM GENTE QUE NÃO TEM CASA,  
MORA AO LÉU, DEBAIXO DA PONTE  
NO CÉU A LUA ESPIA  
ESSE MONTE DE GENTE  
NA RUA  
COMO SE FOSSE PAPEL.  
GENTE TEM QUE TER  
ONDE MORAR,  
UM CANTO, UM QUARTO,  
UMA CAMA  
PARA NO FIM DO DIA  
GUARDAR O CORPO CANSADO,  
COM CARINHO, COM CUIDADO,  
QUE O CORPO É A CASA  
DOS PENSAMENTOS

1. Copie do texto três palavras com duas sílabas. Escreva novas palavras utilizando a primeira sílaba de cada uma das palavras escolhidas;
2. Copie do texto duas palavras com três sílabas. Escreva novas palavras utilizando a última sílaba de cada uma das palavras escolhidas;
3. Escreva palavras que rimem com ponte, gente ou papel.

## O que é preciso para avançar no nível alfabético

É chegado o momento de aproximar o alfabetizando da escrita ortográfica, conforme as regras que regem nosso sistema de escrita. Neste momento, o alfabetizando já escreve alfabeticamente, isso é, compreende a escrita como transcrição da fala, mas ainda faltam informações sobre as regras que regem o modo correto de grafar as palavras na Língua Portuguesa. Afinal, nem sempre se escreve como se fala: escrevemos MENINO, apesar de pronunciarmos MININU ou MENINU, assim como uma mesma palavra pode dar margem para sua escrita ser pensada de várias formas apesar de só uma ser válida. Experimente de quantas formas dá para escrever alfabeticamente as palavras EXCEÇÃO e POSSESSO. Nesse nível, o texto “Sem casa” proporcionaria os seguintes exercícios, dentre outros:

- Procure no dicionário o significado das palavras GENTE e LÉU. Copiar a informação encontrada e, em seguida, reelaborar o significado escrevendo sua própria definição dessas duas palavras;
- Fazer um novo poema a partir da ideia que você considera mais importante no texto;
- Criar frases com as palavras RUA, QUARTO e CORPO;
- Escolher textos dos próprios alfabetizados e, em grupo, reescrevê-los, melhorando a ortografia e a pontuação. Utilizar o dicionário.

### Para concluir

As sugestões apresentadas neste texto pretendem ser apenas um conjunto de pistas para que cada alfabetizador encontre seu próprio caminho de como conduzir o ensino da língua escrita em sua sala de aula, considerando o nível de conhecimento de cada educando. É bom lembrar que os níveis podem se alterar a cada aula, em cada alfabetizando, e por isso as atividades diagnósticas devem fazer parte do dia-a-dia para que o processo seja bem acompanhado pelo alfabetizador. Um ditado com palavras significativas, baseado no tema gerador que a sala está estudando, seguido de leitura, feito uma vez por semana, já é suficiente para que o alfabetizador esteja sempre a par de como anda o desenvolvimento dos seus alfabetizados.

Por fim, nunca é demais destacar que, independentemente do material e dos encaminhamentos utilizados pelo educador, a segurança com que realiza seu trabalho e a confiança que se tem na capacidade dos seus alfabetizados, reconhecendo-os como sujeitos de seu próprio aprendizado, são os dois elementos mais eficazes para a garantia de que os oito meses de permanência no Programa Paraná Alfabetizado serão um período de construção de muitos conhecimentos sobre a língua escrita.

## Referências

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_ *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_ *Reflexões Sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

# O TEMA GERADOR COMO METODOLOGIA CONSCIENTIZADORA

Liana Borges<sup>1</sup>

## APRESENTAÇÃO

O presente texto é resultado do Curso de Formação Continuada em Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos – Descentralizado, realizado em Curitiba, em 2009, envolvendo os coordenadores locais que atuam nas turmas de alfabetização do Programa Paraná Alfabetizado.

Este trabalho não segue os moldes formais de organização de um artigo, pois é composto de duas partes independentes entre si, mas complementares na sequência da leitura. Na primeira parte, abordamos o Tema Gerador levando em conta, sobretudo, a formulação epistemológica de Paulo Freire; na segunda, apresentamos uma sistematização sobre o Tema Gerador como metodologia conscientizadora, uma vez que percebemos a necessidade de trazer ao trabalho algumas ideias que Freire apresenta em *Pedagogia do Oprimido*.

Embora este texto tenha sido organizado em duas partes, possibilita ao leitor articular uma reflexão teórica à prática dos coordenadores locais do Programa Paraná Alfabetizado, fruto das relações destes com os(as) educadores(as). Nesse contexto, foram analisadas as implicações do Tema Gerador na construção do planejamento das aulas, porém sem perder de vista a apropriação do código escrito, finalidade central do Programa Paraná Alfabetizado, ou seja, alfabetizar.

## PRIMEIRA PARTE

Abordando o Tema Gerador

Iniciamos os trabalhos a partir da brincadeira “telefone sem fio” e, para o recado que deveria ser transmitido, escolhemos, em vez de uma palavra aleatória, a resposta para a pergunta *O que é um Tema Gerador?*

Para auxiliar na compreensão do jogo, apresentamos parte do registro elaborado pelos grupos.

---

1 Doutora em Educação e especialista em alfabetização na perspectiva do socioconstrutivismo. Coordenou a Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre entre os anos de 1989 a 1998, e no Governo do Estado do Rio Grande do Sul no período 1999/2002. Assessora nas seguintes áreas: Currículo, Avaliação, Planejamento e Educação Popular, e apóia a elaboração de Políticas de Educação de Jovens e Adultos em administrações públicas e movimentos populares.

A letra “a” reproduz a primeira resposta e a letra “b” destaca a compreensão do último da fila do “telefone sem fio”.

**Grupo 1:** a) É o que dá direção a um objetivo. b) Direção do objetivo.

**Grupo 2:** a) Um tema de onde se geram outros. b) Uma confusão dos temas que se geram.

**Grupo 3:** a) A partir do diálogo entre os alunos encontra-se seu objetivo. b) É a relação dos alunos que se encontram de forma definitiva.

**Grupo 4:** a) Tema Gerador é aquele que se origina da discussão da realidade do aluno. b) Que se origina da realidade do aluno.

Após a conclusão do jogo estabelecemos os seguintes questionamentos: Há diferenças nas respostas do primeiro (letra a) e do último participante de cada grupo (letra b)? O que vocês perceberam na brincadeira? Por que isso ocorreu? O que esta brincadeira tem a ver com o Tema Gerador? Segue um recorte das posições do grupo:

1) O telefone sem fio exige que os participantes ouçam atentamente para que possam repetir exatamente o que foi dito pelo outro. Diferentemente do telefone sem fio, o Tema Gerador, mesmo necessitando da escuta atenta do que o outro falou, convive e deve conviver com diferentes visões de mundo sobre determinada realidade, tendo como condição, o saber ouvir.

2) Nessa perspectiva, o Tema Gerador demanda a elaboração de registros que contenham aquilo que foi dito pelo outro, sem a intervenção de outrem. Sua organização requer o registro da expressão da ideia do autor por escrito, garantindo-se, assim, fidelidade ao que foi dito, a qual é reforçada pela ausência de alterações, como o uso de sinônimos, ou a adequação de palavras ou expressões à norma padrão da língua, ou, ainda, a adequação vocabular. Vejamos, para melhor entendimento, alguns exemplos de opiniões de alfabetizados sobre o que pensam da escola e da volta à sala de aula, considerando, para tanto, que esses registros guardam aquilo que foi ouvido pela educadora, sem, portanto, nenhuma intervenção. “*Estudá não é coisa pra mim*”. “*Não dá. Não diante. Minha cabeça é dura. Não entra nada. Não aprendo*”. “*Preciso estudá pra não perde o emprego*”.

3) Assumir o Tema Gerador como estratégia metodológica, implica, sobremaneira, na aceitação de que uma dada realidade poderá suscitar diversas explicações. Significa, também, aceitar que as opiniões das pessoas estão assentadas em valores, princípios éticos e experiências de vida distintos. Portanto, a escuta correta gerará, com certeza, um leque de diferentes respostas e posições sobre um mesmo assunto. É nisto que reside a beleza e a complexidade de planejarmos a partir do Tema Gerador!

4) Sendo assim, o “telefone sem fio” se parece com a escola tradicional, uma vez que o conhecimento é depositado no outro e este deve apenas repetir o que foi ensinado. Freire chama esta prática de Educação Bancária.

5) A Educação Bancária necessita de um educador que reproduza o que o livro didático apresenta. O planejamento de um ano ou de uma turma é válido em outra circunstância. O educando se cala e executa o que lhe é oferecido ou imposto. A concepção de conhecimento verticaliza os conteúdos, destaca aqueles que pertencem às chamadas ciências duras (matemática, por exemplo) em detrimento das demais (artes, história). Neste caso, o educador trabalha restritamente com os livros didáticos e seu planejamento não tem como pressuposto a definição do Tema Gerador.

A seguir, cada coordenador(a) local elaborou um registro relatando um Tema Gerador que foi desenvolvido em sala de aula de um(a) alfabetizador(a) de seu grupo. Os registros foram recolhidos e entregues para a coordenação do Programa Paraná Alfabetizado. Após a escrita do relato, por solicitação do grupo, fizemos o levantamento de todos os Temas Geradores desenvolvidos nas turmas.

À medida que a leitura transcorria, registramos todos os Temas Geradores citados e, partindo desse ponto, passamos a problematizar com o objetivo de levar à compreensão de como se dá o processo de categorização dos Temas Geradores citados pelo grupo. Tomamos exercício contribuiria para a percepção da existência de dois níveis ou dois tipos de Tema Geradores, o que era a nossa intenção.

Para tanto, iniciamos pela organização de uma primeira listagem dos Temas Geradores nomeados. Essa primeira lista continha a relação de todos os Temas Geradores citados pelos coordenadores locais. Foram eles: meio ambiente, renda familiar, saúde, lixo, água, poluição, trabalho, identidade, ervas medicinais, consumo, aposentadoria, festas e festa junina, renda alternativa, desmatamento, alimento, qualidade de vida, colheita do café, agricultura familiar, cidadania, nome, lazer e árvore genealógica.

Posteriormente, analisamos os Temas Geradores citados e passamos a perceber que havia certa diferença entre eles. Essa diferença foi traduzida na organização de uma segunda listagem, a qual ordenou os Temas Geradores tomando-se como referência duas categorias de análise para seu agrupamento.

Para alinharmos uma compreensão comum para as duas categorias de análise – Temas Geradores *macro-estruturais* e *micro-estruturais*, construímos a seguinte base conceitual, levando em conta, contudo, que os Temas Geradores macro e micro-estruturais são, ambos, “dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação e, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade” (Freire, 1987, p. 96).

*Macro-estrutural* – É aquele Tema Gerador que abarca uma situação-limite vinculada aos “temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, nacionais, regionais [...]” (Freire, 1987, p. 94).

*Micro-estrutural* – É aquele Tema Gerador que abarca temas de caráter particular, porque estão próximos do dia a dia dos alfabetizados.

Dando prosseguimento à reflexão coletiva, passamos, então, a redefinir a segunda listagem, sendo que a referência para esta categorização foi a base conceitual definida no coletivo, isto é, os Temas Geradores eram macro ou micro-estruturais? O quadro que segue retrata como a categorização ficou definida.

MACRO ESTRUTURAL	MICRO ESTRUTURAL
Meio ambiente	Lixo, água, poluição e desmatamento.
Renda familiar	Aposentadoria, renda alternativa e consumo, trabalho.
Saúde	Ervas medicinais, alimentos, qualidade de vida.
Trabalho	Colheita do café, agricultura familiar, pesca.
Cultura popular/festas	Festa Junina, outras datas e festas populares.

Considerando-se o contexto em que o Tema Gerador foi produzido, bem como a razão que levou à eleição de um tema e não de outro, o quadro apresentado poderá ser alterado, haja vista que um tema micro pode se tornar um macro-estrutural e vice-versa.

**Ex 1:** A categoria “trabalho” assumiu o lugar de um Tema Gerador macro-estrutural, passando a ser ladeado pelos demais temas (micro-estruturais) – aposentadoria, renda alternativa, renda familiar e consumo. demais temas (micro-estruturais) – aposentadoria, renda alternativa, renda familiar, e consumo.

MACRO ESTRUTURAL	MICRO ESTRUTURAL
Trabalho	Aposentadoria, renda alternativa, consumo e renda familiar

**Ex 2:** A categoria “trabalho” passou a assumir o lugar de um Tema Gerador micro-estrutural, tendo como referência o Tema Gerador “aposentadoria”, que passou a configurar-se como macro-estrutural. Logo, o quadro tomou outro formato.

MACRO ESTRUTURAL	MICRO ESTRUTURAL
Aposentadoria	Trabalho, renda alternativa, consumo e renda familiar

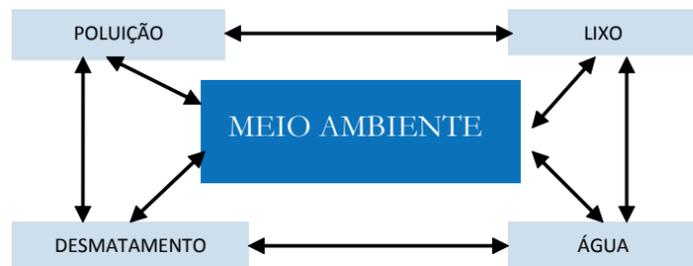
Construída a noção de como se categoriza os Temas Geradores em macro ou micro-estruturais, passamos à etapa seguinte da estruturação do Tema Gerador. Esta etapa contempla a organização da trama dos Temas Geradores em uma **Rede Temática**, visto que já afirmamos que os Temas macros e micro-estruturais se relacionam e dialogam entre si, portanto, estão intrinsecamente articulados – daí o desenho da rede.

O desenho da Rede Temática é resultado da escolha dos educadores e da aprovação dos educandos. A escolha dos educadores leva em conta, sobretudo, a importância de um tema sobre outro e por essa razão ele foi categorizado como macro-estrutural.

A Rede Temática elaborada neste curso escolheu o Meio Ambiente como Tema Gerador central, pois nesse momento foi considerado como um tema macro-estrutural. Os demais temas, os micro-estruturais, cercam o Tema Gerador, sendo que a justificativa para esta decisão foi tomada coletivamente. E assim deve ocorrer em sala de aula.

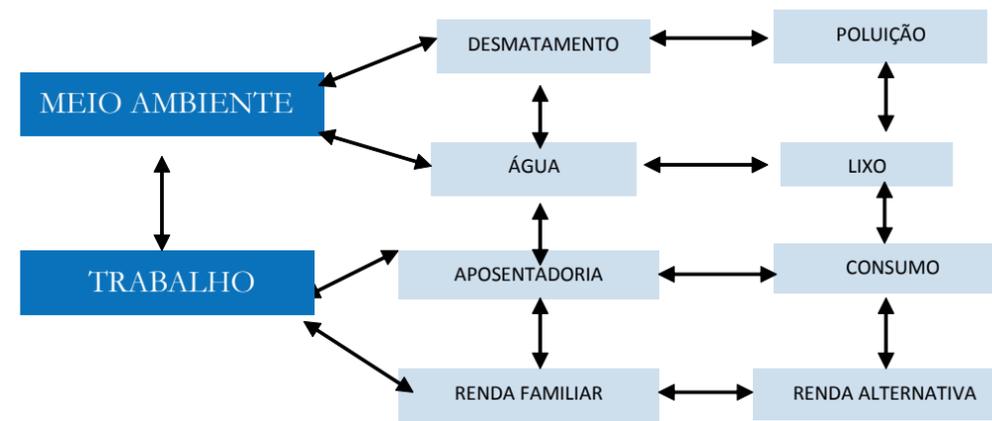
O alfabetizador organiza a rede temática (visão do alfabetizador), devolve aos alfabetizandos (visão do alfabetizando) para que confirmem ou não, e a partir desse momento o alfabetizador fará o Planejamento Pedagógico.

A Rede Temática ficou assim desenhada:



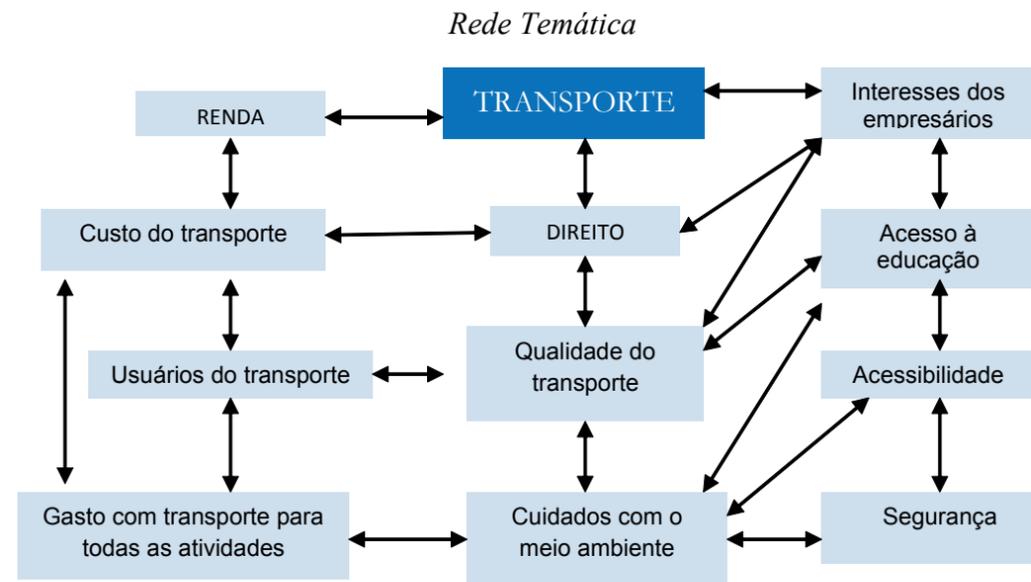
Levantamos a possibilidade de entrelaçarmos um ou mais Temas Geradores macro-estruturais com outro Tema Gerador da mesma categoria, e esses com seus temas micro-estruturais. Esse movimento aconteceu porque é preciso que percebamos que a Rede Temática a ser trabalhada em sala de aula sempre terá uma intencionalidade política. Por outro lado, o planejamento do educador deve ser permeável às mudanças da realidade e é essa realidade que vai determinar um ou outro desenho para a Rede, ou seja, a Rede original deve ser reconfigurada sempre que for necessário.

Assim:



Fizemos a leitura do relato da coordenadora Gisela e decidimos por exercitar a elaboração de outra Rede Temática. O Tema Gerador relatado tratava da problemática do aumento da tarifa do transporte coletivo utilizado pelos educandos que moram em Paranaguá e que, caso fosse aprovado, o valor da passagem aumentaria e acabaria por inviabilizar a ida à escola.

O desenho da Rede Temática feito pelo grupo tomou o seguinte formato:



Escolhida a Rede Temática, passamos à elaboração do **planejamento pedagógico** e à definição dos conteúdos programáticos decorrentes da Rede Temática.

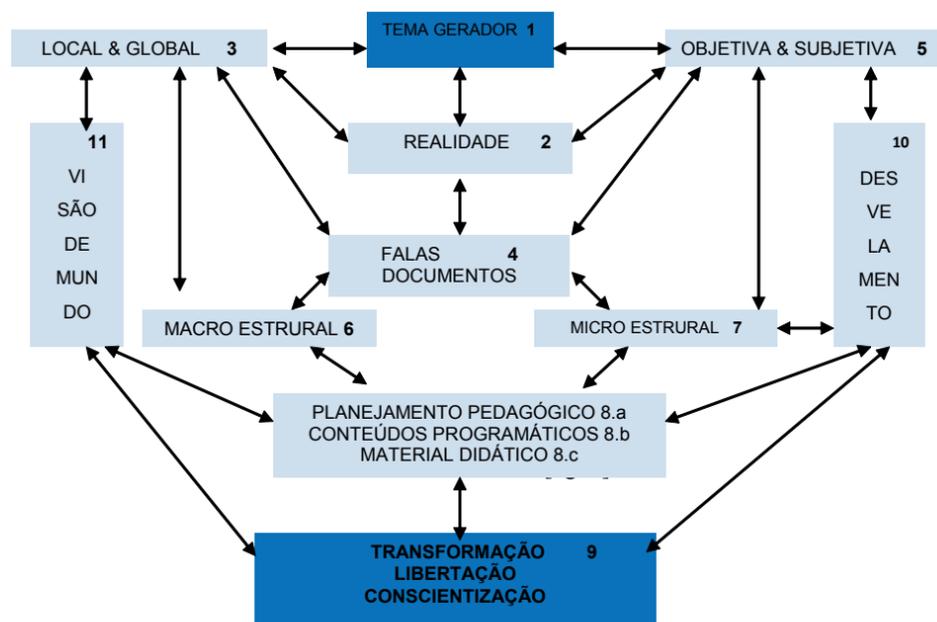
Assim como a eleição de uma Rede Temática em detrimento de outra é resultado de uma atitude impregnada de intencionalidades, o mesmo acontece quando o alfabetizador vai definir um ou outro conteúdo programático, porque é esse que contribuirá para “descodificação da situação existencial” através de movimentos do “abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada” (Freire, 1987, p. 97).

Tendo como ponto de partida a Rede Temática sobre “transporte”, passamos a pensar sobre o planejamento pedagógico a partir dos seguintes questionamentos: Quais são as condições do transporte coletivo de Paranaguá? Quem o usa? Para onde as pessoas se deslocam? Podemos ficar sem o transporte? Usamos apenas para irmos ao trabalho? O transporte coletivo oferece segurança? Preserva o meio ambiente?

A definição dos conteúdos a serem trabalhados pela educadora deve estar direcionada para a busca do desvelamento de tais questionamentos, levando, com isso, o envolvimento dos educandos através da participação na descoberta de explicações sobre o Tema Gerador escolhido. Neste sentido, o processo de alfabetização estará permeado pela realidade da turma, em que a alfabetização, como afirma Paulo Freire, é uma ação cultural que tem a leitura do mundo como ponto de partida para a leitura da palavra.

Finalizamos os trabalhos produzindo um esquema que me levou à sistematização o processo vivido com o grupo de coordenadores do Programa Paraná Alfabetizado, pois, além de extremamente rico em idéias e contribuições, tivemos dois dias de muita aprendizagem. Sendo assim, este texto foi escrito, também, com a intenção de apoiar novos estudos e de instigar o desejo de busca de novas leituras sobre Tema Gerador.

## SEGUNDA PARTE



## Sistematizando: O Tema Gerador como metodologia conscientizadora

### O Tema Gerador como metodologia conscientizadora

O Tema Gerador (1) é uma situação que representa um limite, um problema existente na vida cotidiana dos educandos. Por isso, Freire retoma a expressão “situação-limite” abordada por Álvaro Vieira Pinto. Freire diz que as situações-limites

são dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre eles através de ações que Vieira Pinto chama de atos-limites – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva (Freire, 1987, p. 90).

Portanto, o Tema Gerador só pode ser “retirado” da escuta [4] e à educadora cabe registrar (fielmente) o que seus alfabetizados dizem. A educadora não leva o Tema Gerador pronto, elaborado por ela. O coordenador local não sugere um Tema Gerador caso o(a) alfabetizador(a) diga que não sabe como fazê-lo.

Perceber o Tema Gerador implica em saber ouvir [4], em organizar momentos de trabalho para que os alfabetizados expressem, por palavras ou de outra forma, o que sentem e pensam sobre algo que está ocorrendo em suas vidas ou na comunidade.

Neste sentido, o alfabetizador deve propor atividades permanentes que propiciem espaços para a expressão dos alfabetizados [4]. A escuta também se dá em outras situações, tais como quando o alfabetizado vai ao pé do ouvido falar com sua alfabetizadora, ou na rua quando estão a caminho da escola, ou até mesmo quando dois ou mais alfabetizados estão trabalhando em grupo. Freire propõe o seguinte:

A constatação do TG, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras (Freire, 1987, p. 88).

A realidade [2], desta forma, emergirá, de acordo com o “pensamento-linguagem” dos alfabetizados em acordo com seus “níveis de percepção desta realidade, a sua visão de mundo [11], em que se encontram envolvidos os temas geradores” (Freire, 1987, p. 88). A realidade que se apresenta, portanto, em primeira mão quase sempre é a imediata, concreta, local [3/5], pois é aquela que reflete o cotidiano em que os alfabetizados estão imersos. Retrata visões de mundo impregnadas de compreensões mágicas, infantilizadas e fatalísticas.

A superação da leitura ingênua da realidade demanda que a visão de mundo dos alfabetizados seja colocada em xeque [7]. Para tanto, Freire apresenta em Pedagogia do Oprimido a sua posição sobre isso quando afirma que é necessário que o alfabetizador insira a visão de mundo dos alfabetizados, visto que são recortes (partes) da realidade mais global [3/5], em uma visão de mundo [6] “totalizadora do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, e, através dessa cisão, voltarem com mais clareza à totalidade analisada” (Freire, 1987, p. 96).

A metodologia do Tema Gerador é conscientizadora, uma vez que as visões de mundo dos



alfabetizandos são desveladas [10], conforme Freire, através de uma educação autêntica que, “repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A **com** B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, 84).

Esta perspectiva impõe que o educador organize o seu planejamento pedagógico [8.a] levando em consideração, sobretudo, que o Tema Gerador não se encontra separado da realidade, ao contrário, “os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as situações-limites” (Freire, 1987, p. 93).

Sendo assim, o alfabetizador planejará a ação educativa a partir das falas dos alfabetizandos (realidade), organizadas em “círculos concêntricos” (Freire, 1987, p. 92), sendo que o tema nuclear será aquele que simboliza uma situação-limite para o conjunto da turma. O planejamento “desenhado” pelo alfabetizador deve ser devolvido aos alfabetizandos para que esses se reconheçam no que será trabalhado pedagogicamente, visto que o papel do educador “não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (Freire, 1987, p. 87).

Dando continuidade à elaboração do planejamento pedagógico em sua primeira etapa – definição do Tema Gerador, segue-se, então, a escolha dos conteúdos programáticos [8.b].

Os conteúdos programáticos são aqueles que contribuirão para o desvelamento da realidade e, como consequência, para a superação da consciência ingênua e a construção da consciência crítica.

Este trânsito não é simples e nem decorre de atos mecânicos. Ao contrário, exige do educador um profundo conhecimento sobre a situação-limite ou, pelo menos, a capacidade de se propor a pesquisar elementos do conhecimento científico e socialmente construído que sejam capazes de apoiar o processo de reelaboração do saber original dos alfabetizandos.

As atividades de sala de aula e os materiais pedagógicos [8.c] serão escolhidos adequadamente se forem iluminados pela mesma metodologia do Tema Gerador, isto é, a metodologia conscientizadora, tendo em vista que é usual encontrarmos experiências que se valem do Tema Gerador em sua complexa dimensão epistemológica. Entretanto, quando chega o momento de designar um texto para que os alfabetizandos leiam ou de destacar uma atividade de escrita, por exemplo, a educação bancária volta a predominar, esvaziando, com isso, de significado um dos tempos mais importantes do Tema Gerador – a apreensão de novos saberes.

Para finalizar, é correto afirmarmos que o Tema Gerador é um método conscientizador, porém, é importante percebermos que é mais do que isso. É o entrelaçamento da teoria e da prática que resulta em práxis. É a certeza de que o diálogo se coloca como fundante da ação educativa. É, segundo Freire, a educação como ato político, como “ação cultural para liberdade” (Freire, 1987, p. 53). É, ainda, a certeza de que a transformação-libertação [9] é possível!

## Referências

BORGES, Liana. *A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA*. Porto Alegre, 2009. Tese (Doutorado), PUC/RS.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

# PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA: UM BEM NECESSÁRIO

Cosme Freire Marins<sup>1</sup>

Um planejamento cuidadoso é capaz  
de vencer quase todas as dificuldades.  
(Amiano Marcelino)

É importante ter metas, mas é fundamental  
planejar, também, cada passo para atingi-las.  
(Bernardinho)

Ensinar exige rigorosidade metódica.  
(Paulo Freire)

Quem conhece a rotina escolar sabe o quanto alguns procedimentos são abominados por parte dos agentes daquelas instituições, sejam eles diretores, pedagogos, coordenadores e funcionários em geral. No caso dos alfabetizadores, as peculiaridades de sua tarefa impõem a produção de vários registros que, quando não compreendidos, geram a sensação de serem apenas exigências burocráticas, cujo único sentido é atender a determinações superiores. Estes são os casos, por exemplo, dos diários, dos pareceres avaliativos, dos planejamentos etc.

No entanto, esses **registros** devem servir principalmente aos alfabetizadores, a fim de lhes auxiliar na condução do processo pedagógico. Por mais que as administrações das redes de educação exijam sua produção, os planejamentos, diários, pareceres, avaliações e demais documentos existem essencialmente para apoiar o trabalho do alfabetizador. Quando este compreende o verdadeiro papel daqueles registros, além de aperfeiçoá-los (pois sabe que devem ajudá-lo a orientar seu trabalho e, quanto mais elaborados, melhor para ele mesmo), sente-se mais autônomo ao antecipar sua ação à exigência administrativa. Em outras palavras: não faz porque se exige, mas porque é necessário para seu trabalho.

Sobre o **planejamento**, é interessante observar que permeia praticamente todas as dimensões da nossa existência: planejamos o que iremos comprar no supermercado, o que faremos no fim de

---

1 Cosme Freire Marins é professor de História das redes estadual e municipal de São Paulo. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP e formador do Programa Paraná Alfabetizado/SEED-PR, desde 2007.

semana, onde passaremos as férias, a poupança para comprar algo almejado, o pagamento das dívidas prioritárias, nosso casamento etc.

É óbvio que os planejamentos expostos acima são de ordens muito diferentes. No entanto, também é verdade que há níveis de planejamento, ou seja, com a finalidade de se alcançar um objetivo, pode-se fazer um planejamento superficial, inconsistente, pouco pensado; ou um planejamento bem elaborado, sólido, consistente. Como exemplo, podemos imaginar um casal que deseja ter dois filhos, e outro casal que deseja ter apenas um filho. O primeiro casal, depois de construir e se firmar num lar, amadurece a ideia de ter um filho e, no máximo com um intervalo de três anos, ter o outro. Após o nascimento do segundo filho, estudam os métodos contraceptivos e optam pelo mais adequado para sua realidade. Já o segundo casal, que desejava ter apenas um filho, depois do nascimento do primogênito, não planeja nenhuma estratégia específica para evitar a segunda gravidez que, desta forma, é muito provável que ocorra. Assim, o mero desejo de algo, sem o devido planejamento, em nada garante que se alcance a situação, conquiste o objeto ou atinja qualquer outro objetivo almejado.

No campo da educação, o planejamento é o grande elemento orientador dos procedimentos, métodos, **avaliações**, conteúdos, enfim de todo o processo pedagógico. É o planejamento que norteia o trabalho pedagógico e as avaliações. Estas, por sua vez, são o principal instrumento a orientar os (re) planejamentos, ao indicarem as possíveis defasagens e os avanços obtidos por um educando e pelas turmas como um todo.

Em geral, os alfabetizadores planejam suas aulas, pois é muito difícil alguém entrar em sala de aula sem ter ideia do que e como vai abordar. Mas, conforme dito anteriormente, há diferentes níveis de planejamento, quanto mais elaborado ele for, maiores serão as chances de se realizar um bom trabalho. Um passo importante para a concretização de um planejamento adequado é o seu registro. Isso porque, ao redigi-lo, o alfabetizador o repensa e o aprimora de forma mais rica do que quando apenas o imagina. Esse processo é parecido com o de nossas compras de supermercado – quando estamos anotando, sempre nos lembramos de mais produtos, ao contrário de quando só recorremos à memória, sem registrar.

Outro ponto importante que também pode ser relacionado à lista de compras de supermercado é o fato de que, quando não fazemos o registro, temos muito mais chances de esquecer o que planejamos. No caso do supermercado, podemos deixar de comprar alguns produtos; na sala de aula podemos diminuir as possibilidades de estratégias, de assuntos, de exemplos e de outros elementos imaginados enquanto planejamos.

Cabe apontar quais são as partes essenciais para um planejamento. Sobre isso, lembra-se que há alguns aspectos importantes para se planejar qualquer coisa. Como exemplo, pode-se pensar numa viagem em veículo próprio. Para viajar, a primeira pergunta que fazemos é aonde ir, ou seja, qual o **objetivo** – que no caso da viagem é o destino ou os destinos, se imaginarmos passar por mais de um lugar.

Na alfabetização, é a partir do objetivo que planejamos as demais etapas de um curso, de um conjunto de aulas ou de uma aula específica. Se entendermos como necessário enfatizar o ensino da matemática, por exemplo, podemos abordar uma conta de luz ou um cupom fiscal de supermercado – elementos que fazem parte da vida dos alfabetizados. Nesse caso, o objetivo é o estudo da matemática

a partir de operações simples.

É óbvio que, no caso da viagem, sabemos muito bem porque vamos viajar: para rever amigos ou parentes, para conhecer um novo lugar ou rever um lugar já visitado, para realizar um trabalho, para fazer uma pesquisa. Entretanto, dependendo do que se planeja, a **justificativa** pode não ser evidente. Nesses casos, faz-se necessário ter a clareza do porquê se fazer o que se propõe.

Para o processo pedagógico, do qual a alfabetização faz parte, essa clareza é muito importante, pois se corre o risco de propor atividades descontextualizadas, sem sentido e que não proporcionam nenhum avanço significativo para quem aprende. Cabe ao alfabetizador perguntar-se: “Por que vou propor esta atividade?”, “Como ela pode ajudar meus alfabetizados a avançarem?”, “Será que de fato ela é importante para o seu aprendizado?”, “Será que vai estimular sua autonomia?” etc. Aqui é essencial considerar para quem se destina o planejamento, isto é, o **público-alvo**, haja vista cada turma apresentar realidades e necessidades distintas.

Voltando à nossa hipotética viagem, outro ponto fundamental diz respeito a como será o percurso. Aí devemos pensar no que será necessário levar nas bagagens, nas condições do veículo, nos valores necessários para as despesas (pedágios, combustível, alimentação, pernoites, permanência no(s) destino(s), despesas extras), no percurso a seguir, no ritmo da viagem, nos locais de parada para refeições, no tempo entre cada deslocamento e a nova parada, e nos locais de pernoite.

Para a situação de aula, o planejamento de como atingir o objetivo diz respeito às **estratégias**, às **metodologias** e aos **recursos** a serem utilizados (textos, músicas, filmes, materiais etc.). Se o objetivo é a abordagem da leitura para quem está ingressando em turmas de alfabetização, por exemplo, a estratégia pode partir dos nomes dos alfabetizados. A metodologia pode se guiar por uma sequência didática em que os alfabetizados falam seus nomes e o alfabetizador os escreve para que todos possam ver. Para tanto, podem-se utilizar cartazes, crachás, alfabeto móvel etc. e outros materiais como recursos. Mais uma vez, lembra-se que, no caso de turmas de alfabetização, sua realidade deve ser considerada, sob risco de propor atividades que não proporcionam avanço ao seu aprendizado.

Ainda sobre um planejamento de viagem, sua **duração**, ou seja, o tempo a ser gasto – tanto nos deslocamentos, quanto o necessário para a permanência no(s) destino(s) – deve ser estimado. Sabemos que numa viagem, principalmente quando abrange grandes distâncias, o tempo é um importante componente. Para sua previsão consideramos todos os elementos que podem interferir nele, como a velocidade média, as condições da rodovia, as paradas necessárias, as condições do tempo, as condições do motorista etc.

Num planejamento voltado à situação de sala de aula, as dimensões relativas ao tempo também devem ser lembradas. Deve-se planejar o tempo adequado para cada atividade proposta, bem como a quantidade de aulas necessárias para o desenvolvimento do(s) tema(s) e das avaliações. Aqui tocamos num ponto central do processo pedagógico: a **avaliação**.

Numa viagem, por melhor que tenha sido seu planejamento, podemos nos defrontar com uma série de imprevistos: temporais, avaria no veículo, queda de barrancos na estrada, acidentes etc. Nesse caso, devemos avaliar a situação e replanear a viagem. Dependendo da situação, o prazo inicialmente previsto para o deslocamento deve ser dilatado, os pernoites podem igualmente aumentar em número e, conseqüentemente, os gastos. Avaliam-se então as alternativas possíveis, levando em conta os custos,

o tempo, o cansaço e demais fatores a influenciar nossa decisão.

No processo pedagógico não é diferente, daí a importância da avaliação. Muitas vezes o que ocorre com a turma de alfabetização é muito diverso do que se pensou ao planejar. Então é momento de se avaliar e replanejar o que for necessário. Isso não acontece apenas quando algo não vai bem. Pode ser que vá bem demais, isto é, um tema previsto para um número de aulas pode provocar tamanho envolvimento na turma que são necessárias outras tantas aulas para esgotá-lo. Não é porque se planejou com um determinado tempo previsto que não se possa estendê-lo ou, ao contrário, abreviá-lo.

A partir do exposto, pode-se perguntar por que fazer um planejamento se ele não precisa ser concretizado tal qual pensado. A resposta é simples, devemos partir de um lugar, de um ponto específico, para podermos mudar rumos, assuntos, tempos. Se não partirmos de ponto algum, qual será nossa referência para podermos avaliar? E, mais importante ainda, as perguntas que devemos fazer ao avaliar são: “o que vou avaliar?”, “para que vou avaliar” e “como vou avaliar?”. Se as respostas para essas perguntas não estiverem claras, o processo avaliativo está comprometido. Sem um planejamento prévio, é muito difícil que avaliemos de forma coerente, não importando os meios e instrumentos que utilizamos.

Cabe observar outro ponto importante que diz respeito ao compromisso político do alfabetizador. Durante os anos 1960, muitas pessoas viajaram por muito tempo, pedindo carona, só com uma mochila na qual levavam tudo o que consideravam necessário para o dia-a-dia – ficaram conhecidas por mochileiros. Em geral, os mochileiros saíam sem rumo – a rigor não há nada de errado nisso, pois os problemas que viessem a ter só diriam respeito a eles mesmos.

Fazendo um paralelo, podemos imaginar o quanto é absurda uma situação em que alguém lota um ônibus de pessoas e segue sem um rumo definido, para qualquer lugar, sem objetivo algum. É bem provável que não se encontrem passageiros desse tipo entre pessoas sensatas, a não ser que desconheçam se tratar de uma aventura inconsequente.

Nenhum alfabetizador tem o direito de conduzir uma turma ao léu, sem rumo e sem um objetivo claro. Por isso o planejamento, com o detalhamento de suas etapas, é tão importante. Assim devemos, na qualidade de alfabetizadores, a partir de nosso **público-alvo** (nossos alfabetizandos), eleger com eles um **objetivo** (tema, problema ou questão), cuja abordagem deve estar bem **justificada** principalmente para nós, alfabetizadores. As **estratégias** (tipo de abordagem), **metodologias** (sequência didática) e **recursos** (materiais, aparelhos e mídias) devem atender aos objetivos, considerando o público-alvo. A **avaliação**, por sua vez, é o termômetro por meio do qual podemos verificar o desenvolvimento do que foi planejado, naquele **período de tempo**, sendo o guia para um replanejamento. Abaixo se apresenta um modelo de planejamento voltado para a educação que, no entanto, não deve ser visto como único para o Programa Paraná Alfabetizado, mas uma possibilidade em que são expostos seus componentes fundamentais:

- Para quê? - **Objetivo**
- Por quê? - **Justificativa**
- Para quem? - **Público-alvo**
- Como? – **Estratégias** (dinâmica para abordagem dos conteúdos)

– **Metodologia** (ações, sequência didática)

– **Recursos** (textos, músicas, filmes, materiais etc.)

- Quando? – **Duração do tempo necessário**
- Resultados? – **Avaliação**

Assim como ocorre com os demais registros escolares, o planejamento é uma importante ferramenta, desde que seja produzido conscientemente. O educador que faz planejamentos regularmente tem muito mais chances de avaliar o andamento de seu trabalho, o desenvolvimento de seus educandos e a necessidade de corrigir rumos, pois precisamos avaliar ao planejar, ao colocar o planejamento em prática e ao replanejar.

## Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad MEC/ UNESCO, 2006.



# O LUGAR DO PORTFÓLIO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Cláudio Marques da Silva Neto<sup>1</sup>

A avaliação tem duas dimensões fundamentais, uma de análise e outra de controle. A primeira diz respeito à compreensão e reflexão da realidade e a segunda possibilita o acompanhamento do processo, marcado pelas dificuldades momentâneas e pelas possibilidades.  
(Benigna Maria de Freitas)

Dos vários instrumentos de avaliação historicamente presentes na educação, principalmente na alfabetização, o portfólio é, sem dúvidas, o que possibilita maior reflexão sobre a relação entre quem alfabetiza e quem está em processo de alfabetização.

Na alfabetização, o portfólio ganha ainda mais importância por ser um instrumento de avaliação formativa que favorece a reflexão e exige uma sequência de atividades que garantem sua eficácia.

Num programa de alfabetização como o Programa Paraná Alfabetizado, deve-se iniciar a construção do portfólio pela avaliação inicial, também conhecida como sondagem ou ainda como avaliação diagnóstica. Esta avaliação inicial deve ser feita logo nos primeiros dias de aula, quando se inicia uma turma ou individualmente quando novas pessoas passam a fazer parte do grupo. Ela é importante para saber o nível de proficiência na língua escrita, ou seja, saber como os educandos lidam com a escrita e o que podem realizar.

É por meio da avaliação inicial que os alfabetizadores sabem o que os alfabetizandos e alfabetizandas podem realizar e quais são seus níveis de dificuldades, sobre os quais poderão agir e fazer suas intervenções. Na avaliação inicial aparecem duas características da Educação de Jovens e Adultos, hoje bem conhecidas, a heterogeneidade e a condição ortográfica. Assim, na fase inicial do processo

---

<sup>1</sup> Cláudio Marques da Silva Neto (claudio.neto2009@yahoo.com.br) é graduado em Pedagogia, especialista em Direito Educacional e mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Formador do Programa Paraná Alfabetizado/SEED-PR e do Curso Direitos Humanos nas Escolas, vinculado à FE-USP e Cátedra USP/UNESCO.

de alfabetização fica evidente que os adultos têm experiências culturais, sociais e de vida diferentes e que essas experiências devem ser consideradas no percurso.

Na realização da avaliação inicial ou sondagem inicial, os alfabetizadores ficam sabendo quem consegue segurar o lápis, quem sabe distinguir as letras de outros símbolos como os números, quem já escreve palavras, quem já faz pequenos textos etc. Em seguida, podem definir as atividades que ajudarão na superação das dificuldades. Essas atividades devem ser adequadas para cada situação.

Outro aspecto importante na avaliação inicial é assegurar a escrita espontânea dos educandos e, no caso de uso de palavras, as listas aparecem como uma boa opção, pois versam sobre um tema ou um aspecto específico (frutas, legumes, animais, compras), delimitando um campo semântico. Obviamente a escrita inicial pode ser feita pelas histórias de vida, narrativas autobiográficas que são comprovadamente a melhor metodologia de escrita espontânea, principalmente pela possibilidade de criação e mobilização da turma. Esta estratégia pode ser concretizada em oficinas com os educandos como, por exemplo, as oficinas de fotobiografia e de objeto significativo (COSTA, 2008).

De posse da avaliação inicial, os educadores saberão quais são dificuldades e possibilidades de cada educando e quais serão as atividades que devem ser realizadas para avançar na leitura e na escrita. Nesse momento, é importante caracterizar os níveis de conhecimentos e de aprendizagens dos educandos com um mapeamento feito por meio de descritores que ajudarão na análise individual e coletiva.

Para tanto, no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, dominar o conceito de portfólio significa que o trabalho de sala de aula e o processo de avaliação devem considerar alguns parâmetros, sobre os quais serão estabelecidos critérios de avanços que possam medir o resultado do trabalho. Nesse aspecto, além das etapas da construção da escrita que são muito difundidas no Brasil e também denominadas de psicogênese da língua escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), devemos considerar e nos apropriar ainda do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, que trabalha com quatro categorias em relação às habilidades de leitura e escrita (Analfabeto, **Nível 1** - Alfabetismo nível rudimentar, **Nível 2** - Alfabetismo nível básico, **Nível 3** - Alfabetismo nível pleno). O INAF é um indicador que revela os níveis de Alfabetismo funcional da população adulta brasileira. O principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática.

É importante lançar mão de referenciais que criam significados compartilhados e ajudam na compreensão dos processos de aprendizagem. Esses referenciais suscitam padrões que vinculam objetivos e estratégias, ações e recursos, metas e resultados, sem os quais os caminhos a serem seguidos se tornam mais difíceis. Nesse sentido, teremos aqui três dimensões do processo de avaliação contidas no portfólio e que são essenciais para um programa de duração definida: diagnóstico, percurso e resultado.

Fundamental ainda no uso do portfólio como instrumento de avaliação é pensar na periodicidade das avaliações, ou seja, de quanto em quanto tempo se deve aferir o nível de aprendizagem dos educandos. No caso de um programa com duração definida, oito meses, por exemplo, deve-se pensar no intervalo de tempo necessário que pode ser, no mínimo, uma atividade ou avaliação por mês, totalizando nove atividades, considerando a avaliação diagnóstica, e planejar as atividades que ajudarão

a superar os diversos níveis de dificuldades, o que significa considerar que muito provavelmente haverá necessidade de atividades diferentes para essas dificuldades. Desse modo é possível respeitar as singularidades de cada sujeito em processo de alfabetização.

O portfólio, embora muito usado na educação, é objeto de incompreensões que obscurecem seu valor. Muito difundido no campo empresarial e na educação superior, porta de entrada para as demais modalidades de educação, o portfólio ainda é, para alguns, um cartão de visitas ou uma coleção das melhores produções dos educandos.

Mais que um cartão de visitas ou coleção das melhores produções, o portfólio deve ser um instrumento de avaliação formativa que permite conhecer os diversos níveis de aprendizagens e que possibilita agir sobre cada um deles, tornando-se um retrato da realidade, revelando as limitações e avanços e cuja análise permite planejar as situações de aprendizagem. Portanto, ele deve espelhar a realidade e apontar caminhos a seguir e não servir como um cartão de visita que expressa o êxito do educador, simulacro que nega a possibilidade de aprender.

Nesse sentido, cabe ressaltar que os alfabetizadores devem primar pelo que é significativo para os educandos e educandas no momento de definir as atividades, bem como no momento de refletir sobre os resultados delas, conjugando o valor potencial do que deve ser trabalhado e o nível de aproximação desse potencial. Dito de outro modo, o portfólio deve ser organizado com atividades que tenham sentido e que traduzam a contextualização da realidade com o sucesso na alfabetização. Construção de processos significativos na aprendizagem da leitura e escrita, eis aí a centralidade na compreensão do portfólio como instrumento de avaliação formativa.

Reside aqui então o objetivo desse texto, apresentar o portfólio como um instrumento de avaliação formativa, cujo processo de aprendizagem ocupa lugar privilegiado na interação entre alfabetizador e alfabetizando, os quais compartilham quatro princípios fundamentais:

- a) reflexão; b) criatividade; c) intercâmbio; d) autonomia.

Tais princípios anunciam uma concepção de educação pautada pelo reconhecimento do educando como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem e definindo o papel do alfabetizador como mediador entre esse sujeito e o objeto a ser conhecido. Assim, dilui-se a relação de poder centrada no professor, que numa concepção conservadora de avaliação, cumpre o papel de juiz, sentenciando quem sabe e quem não sabe, transferindo invariavelmente a culpa do fracasso para o próprio educando.

Eis aqui a grande virtude do uso do portfólio como procedimento de avaliação: descentralizar o poder ao avaliar e situar a avaliação como um processo no qual o resultado deixa de servir para classificar, passando a demarcar o estágio atual da aprendizagem e exigindo novas intervenções para alcançar os objetivos propostos. Para tanto, a concepção de avaliação formativa exige a compreensão de processo que demarca claramente três fases fundamentais na alfabetização, sobretudo quando se trata de um programa amplo e de tempo de execução definido como o Paraná Alfabetizado:

- a. a condição de entrada no programa que é o nível de relação que o alfabetizando tem com a escrita e a leitura, cabendo, portanto, uma atividade inicial ou avaliação diagnóstica para avaliar o domínio da leitura e da escrita;

- b. as formas e procedimentos a serem realizados para garantir a aprendizagem, exigindo uma prática pedagógica voltada para as singularidades dos sujeitos aprendentes, pois as atividades devem atender às dificuldades de cada um ou de pequenos grupos;
- c. objetivos claros e graduados pelo grau de dificuldades de modo que a percepção da evolução da aprendizagem seja possível de ser constatada tanto pelos alfabetizadores quanto pelos alfabetizandos.

É por esses três princípios acima descritos que muitos denominam o portfólio de portfólio reflexivo. No entanto, opto em denominar portfólio apenas, porque considero que acrescentar o termo reflexivo é uma redundância desnecessária, um pleonasma, pois a reflexão é própria da natureza da avaliação *formativa*.

Vale ressaltar que o portfólio é mais do que uma coleção de trabalhos dos educandos acumulados durante oito meses. Não deve ser fonte de constrangimento por revelar as dificuldades nem tampouco ser um cartão de visitas que retrata o bom desempenho do alfabetizador, recheado de coisas bonitas que colocam em dúvida a autoria discente. Ao contrário, é um procedimento de acompanhamento do desempenho discente cujo resultado serve para a definição das próximas ações pedagógicas, seja para superar dificuldades, seja para alcançar patamar maior, mas que conserva o princípio de mudança. Mudança a ser perseguida nos oito meses do programa prevendo início, meio e fim, etapas condizentes com o postulado de Paulo Freire da ação-reflexão-ação. A este propósito serve o portfólio, registro de avaliação que gera uma reflexão e se desdobra numa outra ação capaz de atender aos objetivos da aprendizagem.

Quando se trata do uso do portfólio como instrumento de avaliação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, considerar a participação dos educandos é fundamental. Alguns, no processo inicial de alfabetização, colocam em dúvida a capacidade de aprender e muitos se sentem responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem, aspecto a ser louvado como positivo e que pode se transformar, se não atentarmos para tal, na responsabilidade do próprio fracasso. Sobre esse aspecto, afirma Benigna Maria de Freitas Villas Boas:

(...) a) a avaliação é um processo em desenvolvimento; b) os alunos são participantes ativos desse processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem; c) a reflexão pelo aluno sobre a aprendizagem é parte importante do processo. (2004, p. 38).

Se os ganhos para os educandos são inegáveis para os educadores, também o são porque o principal elemento no processo de avaliação formativa é a autorreflexão. Assim, é presumível que ao mesmo tempo em que os educadores pensam sobre o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, pensam também sobre a adequação das atividades para atender aos níveis de dificuldades apresentados. Pensam, enfim, sobre o seu próprio fazer pedagógico.

De posse desses conhecimentos e feita a opção por um referencial que possa balizar ou estabelecer um sistema de gradação dos diversos níveis de aprendizagem ou de desenvolvimento cognitivo, podemos estabelecer parâmetros para alcançar as metas e os objetivos de sala de aula em que nos situamos em relação a nós mesmos, individual e coletivamente e, por conseguinte do programa como um todo, sendo esse resultado da coerência do primeiro.

Pensar um processo reflexivo de avaliação que leve em conta o saber discente na construção do conhecimento significa gerar potência na associação do currículo com práticas pedagógicas com vistas a considerar a metacognição. Klenowski já explicava, como lembrou Benigna Vilas Boas (2004, p. 44), “que a metacognição envolve o pensar sobre o próprio pensar ou conhecer a aprendizagem de alguém e a si próprio como aprendiz.”

Interação entre sujeitos é a percepção que permeia a compreensão do portfólio como instrumento de avaliação formativa. Por meio dele é possível a autoavaliação do processo de aprender por quem aprende e a autoavaliação dos procedimentos metodológicos por quem ensina. Nessa perspectiva, todos aprendem e todos ensinam de modo que podemos reconhecer nesse processo o fundamento dialógico.

O portfólio educacional tem como objetivo principal ser uma ferramenta que auxilia na análise do avaliador através das respostas obtidas de três questões (NIGUIDULA, 2005):

- O que um educando deve aprender e ser capaz de fazer?
- Como um educando pode demonstrar os conhecimentos que deve possuir?
- Como o alfabetizador e a coordenação pedagógica podem adequar seus sistemas para que todos os educandos possuam os conhecimentos desejados?

O que um educando deve saber e ser capaz de fazer, conhecimentos que deve possuir e conhecimentos desejados ao longo de certo período de tempo são a base de um processo de avaliação.

Essas questões estabelecem um consenso na discussão de portfólio, definindo-o como um sistema de gestão pedagógica carente de mecanismos de controle do processo. No entanto, cabe salientar que o termo controle não deve conotar centralização de poder e sim a necessidade de criação de indicadores que balizam o desempenho no processo de aprendizagem.

Cabe ainda lembrar que esse sistema de gestão pedagógica se traduz, sobretudo, no parecer do alfabetizador que acompanha a atividade do portfólio. O parecer é o anúncio do objetivo com a atividade planejada e sua consequente impressão do resultado alcançado. Nele aparece a intenção do avaliador com a atividade a ser desenvolvida, a descrição do que deve ser realizado e as condições oferecidas para tal e sua avaliação indicando o modo de perceber os movimentos e os resultados observados, assinalando o nível de autonomia, fatores que podem ter facilitado ou dificultado o desempenho do alfabetizando. O parecer, além de situar a tarefa ao olhar específico do avaliador, deve demarcar o posicionamento frente ao resultado.

Por fim, considero também importante desfazer alguns mitos sobre o que pode e o que não pode conter num portfólio das turmas de alfabetização do programa Paraná Alfabetizado. Nesse rol de coisas possíveis ou proibidas no portfólio, tem causado muito debate o desenho, o tipo de escrita e de material impresso utilizado. Sobre eles posso dizer que o que deve ser considerado é a autoria do educando e, sendo um processo inicial de alfabetização, a escrita espontânea tem lugar privilegiado. Portanto, o desenho pode aparecer na atividade de escrita, desde que ele não seja o objeto a ser avaliado, aparecendo por vontade do educando ou dentro do contexto da atividade a ser avaliada. No caso da avaliação diagnóstica, o desenho jamais pode substituir a escrita, mesmo sob a alegação de que o alfabetizando não escreve, pois o objetivo do programa é alfabetizar e não formar desenhistas. Reitero que o desenho não deve significar também a infantilização da atividade, aparecendo como algo

bonitinho e sempre sugerido no final das atividades. Sobre o tipo de escrita, é próprio do portfólio a escrita espontânea, compreendida como aquela que o educando desenvolve sem auxílio ou modelos, contudo sem voluntarismo ou artificialismo de cada um fazer o que quiser, como, por exemplo, dizer para a turma: cada um escreva o que aprendeu nesse mês. Esse tipo de orientação vazia não ajuda no desenvolvimento cognitivo dos educandos e pode causar a sensação de não saberem nada se ficarem inseguros. Com relação ao material impresso, resta dizer que são desnecessários se não possibilitarem a escrita dos sujeitos ou se forem limitadores da ação criadora.

O fundamental no trabalho com portfólio é compreendê-lo como um processo de avaliação formativa e dialógica capaz de reconhecer os educandos como sujeitos no processo de conhecimento, cuja ação docente reside na autoreflexão e provocadora da autoreflexão, conjugando o saber docente com o saber fazer escolar para a garantia da aprendizagem de jovens, adultos e idosos no Programa Paraná Alfabetizado.

## Referências

COSTA, Patrícia C. *Sem medo de ser falante: conquistas da oralidade por educandas idosas no MOVA - Guarulhos*. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

NIGUIDULA, David; RING, Gail; DAVIS, Hilarie. *Digital Portfolios: A Dozen Lessons in a Dozen Years*. NECC, Philadelphia, 2005. Material de oficina. 6 p.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Editora Papirus, 2004.

# A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR: UM PROCESSO QUE NÃO TEM FIM

Andréia Queiroga Barreto<sup>1</sup>

Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais... O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber  
(Paulo Freire)

É impossível acreditar que estejamos prontos algum dia. Curiosamente, quanto mais sabemos mais questões surgem levando-nos a perceber, com mais propriedade, o muito que nos falta saber. Para cada conhecimento novo, um horizonte de questões se estende à nossa frente.

Vale notar, para nosso próprio desencanto, que quanto menos uma pessoa sabe, mais certezas ela tem sobre o que imagina saber. É um sinal que está olhando pouco, de forma superficial e simplista. Por trás de um conforto pessoal, está comprometendo a possibilidade que todos temos de seguir aprendendo ao longo de toda vida.

Se, para quem nunca pintou nada, num primeiro momento, pintar uma casa pode se revelar como uma atividade bem mais complexa do que aparentava, imaginemos o que acontece com as atividades mais elaboradas e dinâmicas, como a de ensinar um adulto a ler e escrever. O fato de ter frequentado uma escola e ser alfabetizado, aparentemente, pode parecer “suficiente” para proporcionar esse conhecimento aos outros, mas, quando começamos a mergulhar nessa tarefa, descobrimos a sofisticação da empreitada que é se tornar um alfabetizador.

Durante a **formação inicial** temos um contato, “à meia distância”, com o que será o nosso trabalho. Naquele momento, as ideias parecem claras, até demais, mas, quando nos enfrentamos com os desafios diários e reais de ensinar ao outro, levamos um “choque de realidade” que nos traz, enfim, as questões que, se respondidas, nos permitem avançar. É nesse momento que os alfabetizadores mais necessitam de um trabalho de **formação**, daí o grande valor da **formação continuada**.

---

1 Andréia Queiroga Barreto é graduada em Pedagogia e especialista em Administração Escolar pela USP.

A **formação inicial** é um momento de grande importância porque antecipa o que será o cotidiano do educador, compartilha o projeto pedagógico, sua filosofia de trabalho, o que não é pouco, mas de uma maneira geral tem um papel menos capacitador do que muitas vezes acreditamos ou gostaríamos que tivesse. É um momento importante para dar o *start*, o “*ponta-pé*” inicial e assim tranquilizar quem está chegando. Diminui a ansiedade e nos coloca em sintonia com os princípios do programa. Ao mesmo tempo, nos aproxima de algumas ideias importantes. Mas, neste momento, é só uma aproximação, pois os ouvidos, que são sempre seletivos, captam e guardam o que conseguem colocar em uma rede de sentidos. Essa “rede de sentidos” vai se formando ao longo do processo em que nos formamos como alfabetizadores competentes. Processo que demanda tempo, trabalho e reflexão sobre a prática. No mais, o que fica é a lembrança de uma ou outra ideia que nos parece apaixonante, mas que precisará ser lembrada mais para frente ou, então, uma “*enxurrada*” de informações impossíveis de serem assimiladas, naquele momento, por quem está apenas começando. Só não se “afogam” porque logo vão embora para suas regiões com muita vontade de começar a fazer e fazer bem!

Afinal, todos querem se realizar na nobre e necessária tarefa de alfabetizar. No entanto, é um equívoco imaginar que primeiro a gente aprende como se faz, para depois começar a fazer tal qual aprendeu. A nossa capacidade de aprender está entrelaçada com os desafios que o trabalho nos oferece. São eles que nos impulsionam para o avanço além daquilo que a gente já sabe, constituindo uma excelente oportunidade de se formar.

Existem pesquisas que nos apontam novas perspectivas em relação à alfabetização, por exemplo, mas mesmo que não existissem, é preciso lembrar que vivemos numa realidade dinâmica, onde necessidades que motivam as pessoas a quererem aprender a ler e escrever também se transformam. Novos usos da escrita aparecem, criando novas demandas. É preciso estar atento a essas mudanças para contemplá-las na forma do alfabetizar: nas atividades que propomos, nos usos da leitura e escrita que promovemos em sala de aula. Tudo isso pressupõe continuar pensando o trabalho, procurando formas criativas e significativas de alfabetizar, ainda que os códigos (as letras) e as regras (formas de escrever) sejam as mesmas e o sistema alfabético se mantenha.

Como dissemos, não há um tempo de aprender e um tempo de fazer. Da mesma forma a experiência por si só, desacompanhada da reflexão, é insuficiente para formar alguém. O diálogo com o conhecido, o entreter-se com o que parece misterioso ou intrigante na busca de sua compreensão, vão se tornar imprescindíveis.

O aparente, “olhar sem ver”, como se costuma dizer, não é suficiente em uma sociedade complexa como a nossa. Se houve uma época em que o fazer era a motivação geral, hoje sabemos que observar o que se tem feito, analisar a experiência, questionando sobre ela, comparando com outras práticas, é fundamental para ajustar compreensões e fazeres.

As situações de grupo se constituem como momentos privilegiados de troca, de todos os tipos. Trocamos propostas de atividades, ampliamos nossos repertórios, uma vez que ninguém cria sozinho o tempo todo. Entrar em contato com o que outros já fizeram, tendo a oportunidade de entender e captar o sentido de cada proposta, é uma oportunidade valiosa para pensar alternativas para o próprio trabalho. Para tanto, precisamos ter claro que a atitude de quem está aprendendo não é passiva, de mera reprodução, mas de interação. Sabemos que dificilmente um alfabetizador reproduz fielmente

o que viu. O trabalho educativo tem muito de artesanal. Trata-se de uma relação viva entre pessoas e o seu objeto de conhecimento. Assim como um artista, as peculiaridades pessoais aparecem na execução dos trabalhos. A explicação do que deve ser feito, os comentários, os desafios que surgem no desenvolvimento da mesma, bem como as respostas acabam se diferenciando de sala para sala. Por isso, realizamos um trabalho criativo que depende muito de um alfabetizador: sensível, observador, atento, com iniciativa e flexibilidade, capaz de tomar decisões o tempo todo, mesmo que esteja em contínuo processo de **formação**.

Cabe destacar, aqui, o compromisso pessoal, político e ético desse alfabetizador, que reconhece a necessidade de continuar investindo na sua própria **formação**, pois dele depende, em grande parte, a possibilidade de outros aprenderem e, principalmente, não desistirem da árdua jornada que realizam num grupo de alfabetização.

Sabemos que são muitas as dificuldades do caminho de quem é também responsável pela própria formação: vivemos um momento de desvalorização da docência, a ajuda de custo é pequena, o tempo é curto, falta uma estrutura que dê conta de um acompanhamento mais constante, a infraestrutura para desenvolver o trabalho nem sempre é a mais adequada, são muitas as expectativas e as exigências atuais, etc. No entanto, não podemos esquecer que não há outro caminho!

O compromisso em investir na própria formação começa com pequenas ações como, por exemplo, desenvolver o hábito de ler para se tornar um melhor leitor, ainda que os textos escolhidos não sejam os que serão levados para a sala de aula. Um alfabetizador que não descobriu o prazer da leitura, que não construiu uma relação forte com a mesma, não tem condições de despertar esse gosto nos outros. Mas esse é só o começo... Para um trabalho competente é imprescindível planejar, fazer, viver o momento com tudo que ele abarca: proposição, observação do outro e de si mesmo diante do trabalho, ajustar a proposta; pois a prática tem uma dinâmica viva, diversificada. É preciso viver essas ações para depois repensar o trabalho feito, de forma que o mesmo possa nos ensinar sobre o ofício de ser melhor alfabetizador.

É um exercício trabalhoso e exigente se pensarmos que envolve não só tempo, em um “*mundo corrido*”, mas, também, predisposição à mudança: “*A atividade que propus não foi entendida com facilidade, não motivou; tem gente faltando; dona Maria não quis fazer dizendo que não conseguia, já faz tempo que ela está vindo nas aulas e mesmo assim não avança. O que falta eu fazer?*” Implica em sair da sala com pelo menos uma ideia: sobre o que deu certo, o que precisa ser diferente, porque e como fazer da próxima vez. Se o alfabetizador sai da sala sem ser “*tocado*” pelos acontecimentos, ainda que por pequena parte deles, tem pouca chance de se formar um bom alfabetizador.

É um olhar apaixonado e comprometido com o que podemos propor ao outro que leva a novos avanços. Gosto de pensar que o alfabetizador tem o ofício de promover o outro e a si mesmo. Se estivermos satisfeitos com o próprio trabalho não há porque mudar, não há como continuar se formando. Da mesma forma que o educando não vai para a sala se não sentir que ganha alguma coisa com isso e que a participação dele vai lhe trazer benefícios, sejam eles dentro da família, em outros espaços de relacionamento social, no trabalho, na imagem que ele tem de si mesmo, um alfabetizador não vai investir na sua própria formação se achar que o que ele faz já é o suficiente e o melhor possível. A certeza da possibilidade e o desejo de querer agir melhor são o que nos levam a perseverar, a crescer.

Está aí um alerta. Talvez o maior risco, o maior inimigo da **formação**: quanto menos a gente sabe, menos a gente vê o que tem para saber. É um “pacto com a ignorância” que não serve a ninguém, senão à vaidade pessoal. Por exemplo, uma pessoa que nunca cozinhou tem dificuldade de reconhecer a dificuldade que a “operação de preparar um jantar” exige. É bem possível que imagine que tudo pode ser feito em menos de uma hora. Ela só não faz igual, ou melhor, porque nunca se dedicou a isso ou, então, não nasceu com o talento necessário. Muitas vezes, restringe o conhecimento que a cozinheira construiu, com o seguinte comentário: “Fulana de tal tem mãos de fada, tem tempero”. Não estaria ela deixando de reconhecer o conhecimento que essa pessoa construiu com o seu próprio trabalho? Da mesma maneira, até podemos achar que pilotar um avião é uma atividade complexa, difícil, mas somos incapazes de saber quais são os conhecimentos efetivamente envolvidos. Por isso é preciso ser crítico. Se estivermos muito satisfeitos com o nosso trabalho de sala de aula é bem provável que estejamos olhando pouco para ele ou então diminuindo a dimensão que, efetivamente, ele pode ter.

Concomitante ao trabalho de ensinar a ler é fundamental, por exemplo, dimensionar o que a entrada no universo da escrita pode representar de acesso à informação e participação social dos alfabetizados. Se tiver um olhar muito restritivo, restrinjo a alfabetização ao conhecimento de letras e sílabas e posso ficar satisfeita em estar propiciando esse contato. Cabe ao trabalho de **formação** ampliar o olhar desse alfabetizador para que possa ser mais “guloso” em relação aos objetivos do seu trabalho.

Só vamos nos mobilizar se de alguma forma reconhecermos que também vivemos um processo e que a partir da nossa prática podemos nos tornar melhores alfabetizadores. Foi essa a ideia de Paulo Freire quando afirmou que aprendemos com nossos educandos. Aprender com o educando não se refere a, neste caso, saber mais sobre o tema que está sendo ensinado, nem conhecer melhor o que os educandos já sabem pela sua experiência de vida, como por exemplo: pintar uma parede, conhecer técnicas de construção ou como se conserta máquinas. O que Paulo Freire nos aponta é que o educador, no contato com seus alunos e buscando compreender o seu processo de aprendizagem, acaba fazendo descobertas sobre a melhor forma de ensinar e, portanto, é na sua ação-reflexão que ele se torna melhor professor. Ao contrário do que o senso comum acabou interpretando, é o fato de sermos alfabetizadores que nos possibilita saber alfabetizar e não apenas ter um conhecimento teórico de como se alfabetiza. Saber disso pressupõe acreditar que estamos continuamente em processo de **formação**.

Temos limites, dúvidas que podem ser amadurecidas em parte com o nosso envolvimento, mas, também, com o aproveitamento de situações coletivas como, por exemplo, as reuniões pedagógicas. Nesses espaços deve haver o diálogo com outros colegas que enfrentam situações parecidas e com o coordenador local, que tem como tarefa prioritária organizar uma dinâmica que favoreça a reflexão e o aproveitamento sobre as questões que correspondem às necessidades efetivas do grupo.

É preciso trazer para o centro das discussões na sala de aula as práticas, as dúvidas e descobertas nela geradas. Essa é uma responsabilidade tanto do coordenador que pode promover esse espaço, compartilhando observações feitas durante as visitas, ou mesmo, da observação de atividades e de comentários formulados no grupo, como também é responsabilidade dos alfabetizadores a socialização de atividades desenvolvidas, através de registros da prática ou relatos.

Por ser a pedagogia um conhecimento de natureza prática, às vezes se acredita que basta fazer para aprender. Existe até um ditado que expressa esse pensamento. Mas é preciso lembrar que, como

acontece na maior parte dos ditados populares, essa sabedoria corresponde à meia verdade. Se fizermos sempre do mesmo jeito não há aprendizagem, não nos tornamos melhores alfabetizadores. Trabalhamos com pessoas que reagem e aprendem de jeitos muito diferentes, o nosso trabalho também traz um pouco da gente para a sala de aula. Desta forma, as relações que temos com o que estamos ensinando e com a forma como enxergamos nossos alfabetizados permeiam nossas ações. Essas duas “fontes” inesgotáveis de conhecimento nunca estão prontas, concluídas, são passíveis de constante crescimento.

Por exemplo, hoje o conceito que temos de alfabetização é muito diferente do que se tinha há alguns anos atrás. Nossas competências, como leitores e escritores, podem ser alimentadas e desenvolvidas a vida inteira.

Embora eu e um escritor profissional sejamos igualmente considerados alfabetizados, há uma distância grande entre nós dois. O que demonstra, com clareza, o quanto é vasto o universo da escrita. Nesse sentido, como alfabetizadores, é fundamental que invistamos na nossa própria competência como usuários da escrita. Um alfabetizador que não se sinta à vontade em escrever uma carta, uma ideia ou mesmo uma síntese dificilmente será um bom alfabetizador. É uma pessoa que ainda não se apaixonou pelo seu objeto de trabalho: a língua escrita. Por falar em paixão, diria que este é um sentimento que não se impõe a ninguém, mas que, em função da nossa atividade de ensinar a ler e a escrever, obrigamos a aceitar a ideia de olhar o texto com vontade de gostar, tomando a iniciativa como reservar um tempo, se não diário, pelo menos frequente, para o exercício de ler e escrever.

Se as competências, leitora e escritora, também estão em formação, qual o compromisso que temos com elas? Com que frequência escrevemos? Com que frequência lemos? Qual a qualidade do que escolhemos para ler? Vale lembrar que falo sobre um investimento pessoal que não tem aplicabilidade imediata na sala de aula. Não estou falando de textos que serão necessariamente lidos para os alfabetizados ou daqueles produzidos especificamente para ensinar a ler, mas daqueles que são literários. Dos que promovem fruição, entretenimento e conhecimento sobre outras “vidas”, lugares e tempos. Daquelas que, apesar de não terem ligação direta com a sala de aula, vão beneficiar os alfabetizados de um jeito ou de outro, na medida em que você for se tornando um leitor cada vez mais experiente, competente.

Num encontro com um grupo de alfabetizadores, nos debruçamos sobre a proposta de uma educadora que produziu um texto coletivo com seus alfabetizados. Era a reescrita de uma notícia sobre as opções de lazer de um bairro popular. Por mais que pensássemos na adequação dos encaminhamentos e na forma como ela promoveu a discussão sobre os aspectos discursivos do texto, chamava a atenção o fato dela, alfabetizadora, ter escrito o título com um ponto final. Esse “descuido” mostrava sua pouca familiaridade com esse tipo de texto. O que se confirmou com o resultado final da produção: um texto excessivamente simples, “quadrado”, com muitas repetições, pouco elaborado. Claro que vários elementos podem ter influenciado naquele resultado. Talvez a própria representação de que os alunos eram alfabetizados de uma sala inicial tenha levado a alfabetizadora a propor coisas simples. Mas certamente o conhecimento que ela demonstrou ter sobre a escrita interferiu na qualidade final.

De alguma forma, somos modelo de referência e sabemos que quanto mais sabemos sobre aquilo que ensinamos, mais recursos encontramos para envolver os alfabetizados, de ensinar por

caminhos diferentes, propor atividades interessantes. Também, passamos a ser mais expressivos e significativos para quem nos escuta. As nossas chances de comunicação aumentam consideravelmente.

Como alfabetizador, você pode ter experimentado, em Faxinal do Céu, uma situação de leitura de poemas, junto com outras pessoas. É bem provável que durante essa atividade tenha descoberto outras leituras diferentes da que tenha feito individualmente. É uma “delícia” ver outros sentidos detrás de um mesmo texto, parece que o mesmo vai se abrindo em múltiplos entendimentos e desvendá-lo acaba sendo uma oportunidade de descobrir sua riqueza e a destreza do autor. Esse é um dos encantos da literatura. Entramos em contato com a escrita como arte e essa é uma descoberta que os alfabetizandos precisam fazer sobre o texto porque amplia a qualidade da relação que eles terão com a língua escrita.

É importante que mesmo que no início do percurso, quando muitas vezes se aposta na técnica, ou seja, na aprendizagem dos aspectos notacionais da escrita (o nome das letras, os sons que produzem, a forma gráfica, etc.), os alfabetizandos possam “saborear” o sentido do texto, comentar, interpretar. É essa experiência que se quer trazer.

Como ainda dependem de um leitor experiente, no caso você, alfabetizador, para mediar o contato com a escrita, é fundamental, insisto, que se tenha um domínio capaz de “estender” os olhares dos alfabetizandos. Essa capacidade depende muito da proximidade dos alfabetizadores com a literatura, portanto: leia, sempre! Inclusive porque o gostar de ler do alfabetizador contamina os alfabetizandos, o que repercute fortemente na aprendizagem deles.

É papel da **formação** trabalhar essa dimensão de alfabetização. Estender o olhar dos alfabetizadores para que estes não vejam os alfabetizandos como alguém que está iniciando, em todos os sentidos, e adiem o encontro com o texto para outro momento, outra fase. Estender o olhar dos alfabetizadores para entender os comentários e a produção dos alfabetizandos, bem como apoiar a proposição de atividades realmente interessantes e desafiadoras, é papel da **formação**.

Os alfabetizandos se manifestam o tempo todo, quando não estão em um ambiente autoritário ou quando acomodados em situações mecânicas que não consideram o que eles pensam ou são capazes. Em parte, a competência dos alfabetizadores está vinculada à capacidade de analisarem os momentos de sala de aula, onde os fatos se explicitam efetivamente, sem discursos prontos.

Pois bem, essa análise pode beneficiar muito o educador atento a essas manifestações dos alfabetizandos. Manifestações que acabam dando um *feedback* do que está acontecendo do lado de quem está aprendendo. Apenas o “deu certo ou não deu certo”, ou “gostaram ou não gostaram”, é pouco, é um julgamento que precisa de um aprofundamento. Para isso, é preciso “preparar”, ou melhor, “refinar” os ouvidos e a mente e, de certa forma, despojar-se do lugar de quem ensina sozinho.

Se tivéssemos nossas aulas gravadas, é bem provável que na condição de observadores nos assustássemos com a quantidade de vezes que nossos alfabetizandos “tentaram” nos dizer como estavam se sentindo. O que não fazia sentido, ou então, o que era desinteressante ou tão fácil que não ensinava. Mas na hora, quando éramos atores e não expectadores, não conseguimos “ouvir”, quanto mais interpretar. Até porque uma parte do nosso trabalho é orientar para o que deve ser feito e muitas vezes não dimensionamos que o nosso papel é só um dos elementos que contribuem para a aprendizagem do outro.

O próprio corpo dos alfabetizandos ou a atitude deles pode nos dizer muito sobre a dinâmica do trabalho que desenvolvemos. Podemos até nos perguntar se muitos dos que abandonam a sala não foram levados pela dificuldade de adaptar-se a um espaço e a atividades de naturezas tão diferentes das que estão acostumados. Ler essas manifestações e pensar em alternativas também faz parte do nosso trabalho e envolve “dissolver” muitas práticas arraigadas na gente. Olhar para elas, descobrindo-as, não é fácil. Despojar de algumas certezas a partir do que a observação e a análise dos nossos resultados revelam implica em um exercício duro e constante e envolve a clareza de que a nossa **formação** é contínua.

Registrar essas observações, as leituras que fazemos do meu grupo, do meu trabalho, é uma forma de lembrar pressupostos, organizar ideias, que poderão inclusive ser comunicadas e, portanto, compartilhadas com outras pessoas envolvidas no mesmo desafio de ensinar e se tornar uma alfabetizadora ou alfabetizador mais consistente, mais “sabido(a)”.

A reunião pedagógica é um espaço pensado para a **formação** e funciona melhor quando permeada de registros da sala de aula. Compartilhando ideias, dúvidas, identificando o que é polêmico, o grupo tem condições de conhecer os trabalhos que estão sendo realizados e, inclusive, pautar os próximos encontros a partir de demandas reais. Do contrário, o trabalho de **formação** corre o risco de ser uma abstração, ou então ser um trabalho que responde a questões e perguntas que não foram feitas e que, naquele momento, só estão na cabeça de quem as propõe; frequentemente, o coordenador local.

Nosso crescimento também depende do olhar do outro, do conhecimento de outras experiências, do confronto com o que estamos acostumados, do risco, do “enfrentamento” conosco mesmos. Não se trata apenas de ler determinados autores, ainda que muitos deles possam ser convincentes, é preciso “ser” aquilo que nos ensinam, uma vez compreendidas suas ideias e comungadas no plano da razão. Há mais um trabalho que todos nós somos convidados a fazer: transpor essas ideias para práticas coerentes com elas na nossa sala de aula, no nosso contexto e grupo de alfabetizandos.

Assim, como não aprendemos a ler ou escrever no lugar dos nossos alfabetizandos, porque aprender exige um esforço e uma conquista que é individual, ninguém pode se responsabilizar pela nossa **formação**.

A leitura de outros autores pode ser uma estratégia pedagógica de formação interessante desde que se garanta um “diálogo” com as ideias que esses textos trazem. Desde que se estabeleçam pontes entre o lido e o trabalho feito, entre as perguntas de quem está se formando e o entendimento do autor. Como alfabetizadores, temos o desafio de transpor os princípios, as referências de determinados autores para a ação, transformando-os em saberes que germinam no nosso cotidiano. Do contrário, se essa transposição não acontece, a leitura e o estudo deixam de ser férteis para se converterem em discursos ineficientes. Ao invés de nos aproximar do conhecimento, ampliam a distância entre o que pensamos e o que fazemos, no limite em que essa dicotomia é possível.

Nesse sentido, é preciso um cuidado não só em relação ao nosso olhar e à compreensão do que lemos e estudamos, mas também em relação ao próprio espaço de **Formação Continuada**, que é um momento privilegiado para analisar nossas práticas de outra perspectiva, com algum distanciamento, para poder entendê-las e fazer ações adequadas.

Da mesma forma, usar o tempo precioso da **formação** para resolver questões de natureza administrativa pode nos desviar do objetivo que temos com a **formação** e, conseqüentemente,



prejudicando o trabalho de sala de aula. Há de se pensar outro momento para isso ou formas mais eficientes de comunicação dessas questões.

A **formação** precisa ser um espaço de vivência, das propostas defendidas na própria **formação** para permitir que os alfabetizadores percebam que as propostas do Programa Paraná Alfabetizado não são apenas discursos, que acontecem de fato mesmo no espaço de **formação**. Nada mais frustrante que a contradição entre o que é proposto pelo formador e o que acontece na **formação**.

## Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

# A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

Cláudio Marques da Silva Neto<sup>1</sup>

Coordenar grupos num programa de alfabetização é mais do que apresentar respostas prontas e fiscalizar o trabalho. É exercer a mediação e implicar-se na natureza pedagógica do ato educativo.

No Programa Paraná Alfabetizado, a existência da coordenação local é extremamente importante, tanto para a concretização da ação pedagógica quanto para a viabilização da política de superação do analfabetismo implementada pela Secretaria de Estado de Educação. Assim, é fundamental compreender a natureza pedagógica da ação e sua repercussão no processo de alfabetização.

Às vezes, ao definir uma coisa não basta dizer o que ela é. Em alguns momentos, temos que dizer também o que ela não é. Eis aqui, portanto, uma boa estratégia para caracterizar e desmistificar as atribuições da coordenação local. O sucesso da ação pedagógica depende de alguns fatores fundamentais, sobretudo, daqueles relacionados às turmas de alfabetização e seu universo mais próximo como a ação docente, o planejamento do trabalho, o acúmulo teórico, a mediação, o espírito cooperativo etc. Todos esses fatores aqui apontados pertencem à natureza da coordenação local, função estratégica no ato educativo, principalmente no processo de alfabetização.

É interessante ressaltar que o êxito da ação da coordenação depende também da compreensão do seu papel e não somente da competência técnica ou do conhecimento teórico. Nessa perspectiva, cabe ressaltar a sua natureza mediadora, capaz de articular e mobilizar os grupos de formação, estabelecendo um alto grau de coesão. Desse caráter cooperativo depende todo o sucesso do trabalho, pois é fundamental fazer do ato de ensinar uma ação coletiva.

Como num jogo de futebol, o resultado positivo da ação alfabetizadora não pode depender tão somente de talentos individuais, ou seja, não se pode esperar que, individualmente, se encontre boas estratégias ou métodos criativos, os quais podem resolver casos isolados sem produzir o impacto necessário no resultado de todo o Programa. Com isso, não quero dizer que o talento e a capacidade técnica sejam dispensáveis para o trabalho, em absoluto. Digo apenas que essas duas condições para a

---

1 Cláudio Marques da Silva Neto (claudio.neto2009@yahoo.com.br) é graduado em Pedagogia, especialista em Direito Educacional e mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da US. Formador do Programa Paraná Alfabetizado/SEED-PR e do Curso Direitos Humanos nas Escolas, vinculado à FE-USP e Cátedra USP/UNESCO.

ação alfabetizadora dependem da capacidade de articulação do coordenador local, de sua habilidade de conciliar as singularidades dos alfabetizadores com o objetivo audacioso e ao mesmo tempo necessário do Programa Paraná Alfabetizado.

É a coordenação local que é capaz de promover a reflexão sobre a prática, dando razão à construção coletiva na junção de esforços que promovam a aprendizagem dos alfabetizados e de todos os envolvidos no processo. Como dizia Paulo Freire, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1998).

Também faz parte dessa reflexão a ideia na qual o modo de funcionamento dos grupos de formação está em fase de consolidação. Para tanto, faz-se necessário considerar dois aspectos importantes nesse processo – a mediação da relação dos sujeitos com esse universo (mundo)<sup>2</sup> e a construção de uma linguagem que seja fiel ao paradigma desejado. Sobre o primeiro aspecto, Teresa Cristina Rego afirma: “são os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo”. Sobre o segundo aspecto reconhecemos que a apuração de um significado compartilhado minimiza os riscos de incompreensões acerca da legitimidade do trabalho da coordenação local, bem como de princípios importantes do Programa. Desse modo, a linguagem passa a ser a grande referência no processo de construção coletiva, capaz de confluir com o trabalho de alfabetização, consonância fundamental para os resultados esperados. Para evidenciar a importância da linguagem para os coordenadores locais, para os grupos de formação e para o Programa como um todo, recorro mais uma vez à autora quando assinala:

A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados comuns aos diferentes membros de um grupo social, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante (REGO, 1996, p.94).

É decorrência da compreensão da linguagem, de sua efetivação, a legitimidade da coordenação local, da qual emana seu poder articulador. Pois da linguagem precede a postura democrática, sem a qual o discurso não pode ser produzido. Pensar na construção desse perfil é o desafio mais instigante que atualmente nos mobiliza, que suscita expansão.

Nesse movimento, reconhecemos também o poder como algo próprio da natureza da função da coordenação local. Poder necessário e legítimo que não deve, a pretexto da eficácia do trabalho, alimentar posturas autoritárias e despóticas. A tirania não deve contaminar o ambiente das reuniões pedagógicas, tampouco ser exercida nas visitas às turmas de alfabetização. Portanto, para não cair nessa tentação, os participantes dos grupos de formação, sobretudo os coordenadores locais, devem construir um clima de confiança, respeito e solidariedade.

Confiança, respeito e solidariedade é a tríade que regula a relação do grupo de formação, constituindo assim a autoridade de todos os sujeitos que compõem o coletivo. Confiança como símbolo

2 Destacamos aqui a ideia de Vygotsky na qual a relação do homem com o mundo não é uma relação direta. Vygotsky, L. S. (1987) Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

da igualdade nas relações, onde todos podem expor suas dúvidas, angústias, realizações, ideias, enfim, sem o risco de intimidação ou constrangimento. Respeito como elemento da reciprocidade, autonomia, responsabilidade e a solidariedade como marca da construção coletiva que faz do ato de ensinar um ato coletivo, solidário e partilhado.

Michel Foucault já afirmava que o poder não é necessariamente ruim. Ele produz, gera movimento (FOUCAULT, 1984). O poder, portanto, não pode ser visto como algo negativo, como um elemento desintegrador e desarticulador do grupo de formação. Ao contrário, deve ser reconhecido como um elemento importante, capaz de produzir relações autênticas, prevalecendo a exaltação das diferenças em detrimento da produção das desigualdades. Reside aqui a distinção fundamental para consolidação de um grupo de formação que venha a produzir conhecimentos no processo formativo.

É importante reconhecer as diferenças institucionais que definem os papéis dos coordenadores locais e dos alfabetizadores, diferenças que são importantes e necessárias para a garantia dos objetivos do Programa, cuja conjugação e harmonização das singularidades os tornam educadores. Essas diferenças do papel da coordenação local residem na responsabilidade de convocar as reuniões pedagógicas, na iniciativa de garantir os locais para que as reuniões pedagógicas aconteçam, na iniciativa de coordenar as reuniões, tornando-as espaços de formação permanente, na disposição de encaminhar as decisões do coletivo, na astúcia de democratizar a circulação dos discursos, movimentos e atitudes, na capacidade de se integrar aos processos de alfabetização e de trabalhar com os resultados, na iniciativa de provocar e de coordenar as ações de mobilização com as instituições locais. As diferenças potencialmente produzem realidades, mobilizam, fazem pensar. Como bem dizia Aristóteles: “uma cidade é construída por diferentes tipos de homens; pessoas iguais não podem fazê-la existir” (ARISTÓTELES, Política).

Se por um lado celebramos as singularidades e as diferenças que caracterizam os seres humanos, por outro, recomendamos reservas quanto às tentativas de homogeneização e de padronização exacerbadas. Essa exacerbação pode ser consequência da relação de desigualdade forjada no ambiente autoritário, sobre o qual não há necessidade de discorrer, dada a sua natureza improdutiva e descabida. Acerca da produção das desigualdades nas relações, no entanto, podemos dizer que emanam quando o coordenador local acha que sua palavra vale mais do que a palavra de qualquer membro do grupo, simplesmente porque exerce uma função diferenciada. Quando o coordenador se acha desobrigado do cumprimento de horários e regras estabelecidas pelo coletivo, mesmo aquelas não convencionadas ou tácitas. Quando o coordenador se desobriga de seguir a dinâmica ou pauta formativa definida pelo coletivo. Quando demonstra descaso com as necessidades, dúvidas ou incertezas metodológicas que emergem nas reuniões pedagógicas. Enfim, quando esbanja desorganização e descompromisso. A importância do coordenador local no Programa se deve ao poder articulador e mediador das relações num grupo de formação. À capacidade de transformar um encontro de pessoas com interesses comuns em uma reunião pedagógica que se destaca pela qualidade, pelos resultados alcançados.

Nos cursos de formação inicial e continuada que acontecem no Centro de Formação de Faxinal do Céu, invariavelmente, as educadoras e educadores perguntam se os coordenadores devem dominar todos os temas pautados como portfólio, tema gerador, histórias de vida, por exemplo, e ter conhecimento teórico suficiente para dar conta das dificuldades de sala de aula. Tenho respondido que seria desejável, mas que a realidade é mais complexa do que podemos supor. Tal complexidade reside no fato de que os temas estão num processo de construção conceitual. Ou seja, não há uma ideia

única que delimita ou define esses temas. São fenômenos produzidos que se manifestam por meio da linguagem, os quais expressam compreensão das questões sociais e que exigem aproximações constantes, com potencial de construção de significados compartilhados, cujos laboratórios são os momentos de formação continuada, seja no Centro de Formação de Faxinal do Céu, seja nas reuniões pedagógicas, estas fundamentais para discutir, intercambiar, estudar e refletir sobre experiências mais próximas dos alfabetizadores e alfabetizadoras. Esta perspectiva assenta-se nos postulados de Wittgenstein, pensador da modernidade, considerado um dos pais da filosofia analítica. No livro *Wittgenstein: o eu e sua gramática*, Silvia Faustino explica:

O ensino de uma palavra, na visão de Wittgenstein, seria comparável ao ensino do uso de uma peça num jogo de xadrez: assim como não aprendemos as funções da peça denominada ‘o rei do xadrez’ simplesmente ao nos ser mostrada a forma da figura de um rei, mas ao nos serem mostrados ou descritos lances válidos com esta figura no interior do jogo, assim também não aprendemos o desempenho gramatical de uma palavra (o que podemos ‘fazer’ com ela) num determinado jogo de linguagem pela simples identificação do nome com algum referente, mas pelo exemplo de seu emprego em circunstâncias variadas. (FAUSTINO, 1995).

Assim, se queremos executar um Programa no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos com os princípios da educação popular, baseados nas concepções de Paulo Freire, podemos perfeitamente formar pessoas que deem conta dessa tarefa. Que saibam e assumam o significado dessa ação, que estabeleçam relação entre a realidade e os processos de dominação que historicamente excluam e mantiveram boa parte da população brasileira à margem de direitos sociais, inclusive excluídos de um dos maiores bens culturais produzidos pela humanidade, acesso à leitura e à escrita.

Ademais, exigir notório saber do coordenador equivale a exigir experiência de docência e domínio da rotina pedagógica dos alfabetizadores como condição para ingressar no Programa. Reitero que seria desejável, mas que pela dimensão do Programa Paraná Alfabetizado e pela natureza da ação político-pedagógica, notadamente uma educação de cunho popular, além de ser improvável seria temeroso. Mais do que sábios, a educação popular carece de pessoas capazes de fazer opção política, de ter capacidade intelectual e disposição, valores fundantes na luta para a transformação social. Sobre isso, já afirmava Durkheim: “a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência” (DURKHEIM, 1972).

Todavia, não devemos relativizar a importância do trabalho de coordenadores locais e de alfabetizadores. Ao contrário, devemos perseguir o caráter metódico, investigativo e sistemático da ação pedagógica, conforme descreve Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*. A coordenação local é uma função de destaque tanto pela importância quanto pelo valor a ela atribuído. Valor que se configura na liderança exercida por quem de fato compreende os princípios e normas que regem a construção coletiva.

## Referências

- ARISTÓTELES, Política, in SENNETT, Richard. *Carne e Pedra*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- FAUSTINO, Silvia. *Wittgenstein: o eu e sua gramática*. São Paulo: Ática, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- REGO, Teresa Cristina R. *A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana*, in AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



# AS IDEIAS DE PAULO FREIRE E SUAS RECRIAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO

Vera Lúcia Queiroga Barreto<sup>1</sup>

Não é possível realizar um trabalho sério na área da alfabetização de jovens e adultos sem considerar os novos conhecimentos produzidos nesta área.

(Paulo Freire)

Em muitos dos países da América Latina, na atualidade, a questão da alfabetização tem alcançado uma grande importância e, neste campo da educação, muitas discussões têm surgido em torno da atualidade das ideias de Paulo Freire. Para pensar sobre essa questão vale a pena lembrar que as ideias dele estão presentes nas mais diferentes partes do mundo e influenciam práticas socioeducativas muito diversificadas.

Só este fato já é suficiente para provar o quanto essas ideias estão vivas. Além disso, é fácil perceber que continuamos lutando contra o modelo autoritário da nossa sociedade e, conseqüentemente, da nossa educação. Ainda buscamos uma forma de ensinar e de aprender que contribua para a formação de sujeitos críticos, isto é, pessoas capazes de analisar a sua realidade percebendo o que há por trás do que é visível. O mundo de hoje exige pessoas de ação, gente que tome iniciativas, que intervenha adequadamente no seu ambiente tendo em vista grandes questões como o respeito ao que é público, a proteção ao meio ambiente, a busca de um mundo mais solidário, etc. A ideias de Paulo Freire combinam com esses desejos e, como atuamos no Programa Paraná Alfabetizado, nossa questão central é a presença de Paulo Freire na alfabetização. Assim, vamos fazer a nossa reflexão nesta área.

Começaremos lembrando que Freire propôs uma pedagogia, uma forma de compreender e fazer educação. Seu trabalho na alfabetização é uma exemplificação desse seu pensamento. Para ele, a educação é o processo através do qual as pessoas se tornam mais completas. Assim, o analfabetismo foi compreendido como um forte impedimento à vocação de ser mais, vocação de todas as pessoas. Daí o seu interesse pela alfabetização.

---

<sup>1</sup> Vera Barreto (veredacentro@gmail.com) é graduada em Pedagogia e especialista em Orientação Educacional.

## 1. A alfabetização

Quando pensamos em alfabetização e Paulo Freire, não podemos esquecer que muitos anos já se passaram desde o aparecimento dos seus trabalhos nessa área. Nesse período, muita coisa mudou no campo da alfabetização. A escrita ganhou um lugar de maior destaque. A presença de textos escritos se tornou realidade, em todas as partes do mundo, principalmente nas cidades. Hoje, a escrita se faz presente nos mais diferentes lugares: está nos muros, nas fachadas de lojas, nos cartazes publicitários, aparece até em camisetas e sacolas.

O analfabetismo também passou a ser visto de outra forma. Mais que nunca, é considerado uma grande questão, tanto social quanto educacional. Afinal, não saber ler e escrever, nos dias atuais, significa uma grande perda para a comunicação e a informação, num mundo tão cheio de conhecimentos, além de aumentar, consideravelmente, as possibilidades de exclusão.

Ao se tornar importante no mundo moderno, a escrita também se tornou importante dentro da escola. As dificuldades encontradas na alfabetização deram origem a numerosos estudos e criaram novos olhares sobre essa questão. Durante esse tempo, o campo da linguística revolucionou surgindo a Nova Linguística; os impactos sociais causados pelo aumento significativo do número de pessoas adultas, que se tornaram capazes de ler e escrever, levaram ao aparecimento da Sociolinguística e a pesquisa da psicogênese da língua escrita traçou o caminho que leva uma criança ou adulto a se alfabetizar.

Essas mudanças eram conhecidas e apreciadas por Paulo Freire, que sempre se manteve aberto às recriações de suas ideias e propostas. Assim, tudo contribuiu para que mudanças fossem sendo feitas nas práticas de alfabetização inspiradas nele. A frase que inicia este nosso texto deixa evidente o quanto Paulo Freire apoiou essas mudanças.

## 2. Inspiração freireana em práticas de alfabetização

Para melhor compreender como os fundamentos de Paulo Freire foram dialogando com novos estudos, vamos observar como a forma de alfabetizar foi incorporando mudanças sem perder seus princípios:

### 2.1. Anos 60 – os primeiros trabalhos de alfabetização

#### *A pesquisa do universo vocabular*

A metodologia de alfabetização criada por Freire começava com uma pesquisa nos locais onde se daria a alfabetização. Essa pesquisa buscava conhecer a realidade vivida pelos futuros alfabetizando através do seu universo temático. Por universo temático se compreendia a descoberta das situações vividas pelos alfabetizando - suas necessidades, aspirações, expectativas, suas formas de expressar, sua linguagem. Outro objetivo dessa pesquisa era identificar o conjunto de palavras e expressões que sintetizavam a interpretação da realidade por parte da população. Pois era a partir do universo vocabular que eram escolhidas as palavras geradoras, em torno das quais se organizariam os conteúdos da alfabetização.

#### *A escolha das palavras geradoras e sua situação existencial*

As “palavras geradoras” eram escolhidas de acordo com sua importância social e sua contribuição fonética, isto é, os conhecimentos ligados à escrita que cada palavra trazia. Uma vez escolhida, cada palavra era representada por uma “situação existencial” ligada a ela. Você não precisa se assustar com este nome. Vamos dar um exemplo de situação existencial. Imagine que, numa região onde todos dependiam de cisternas para ter água em casa, foi escolhida a palavra “sarilho” como palavra geradora. Sarilho era o nome dado à manivela usada para tirar a água do poço. Ao escolher “sarilho”, com a palavra veio tudo que ela lembrava: o trabalho de fazer o sarilho, o cansaço provocado pelo seu uso constante, a sua utilidade, o esforço para aproveitar ao máximo a água recolhida, o sonho de ter água encanada, a luta para alcançar este sonho, além de outras questões.

Era preciso escolher uma destas situações para ser transformada num desenho ou foto. Naquela época, Paulo Freire acreditava que os recursos audiovisuais poderiam ser muito úteis na alfabetização. Por esse motivo, foram usados muitos desenhos ou fotos para a discussão em torno do significado das palavras geradoras. O desenho ou foto retratava a palavra geradora no seu contexto, recebia o nome de “situação existencial”. Geralmente, cada “situação existencial” era colocada num cartaz ou slide, onde aparecia também a escrita da palavra geradora.

#### *A palavra geradora e suas famílias fonéticas*

A proposta de Freire previa a preparação de quadros com a decomposição da palavra e das famílias fonéticas correspondentes a suas sílabas. O último desses quadros, batizado como “Ficha da descoberta”, reunia todas as famílias silábicas estudadas com aquela palavra. Através desta ficha, os educandos eram desafiados a criar novas palavras.

### 2.2. No Círculo de Cultura

Agora vamos ver o que, naquela época, acontecia no Círculo de Cultura. Nosso acompanhamento será feito através de relato feito por Paulo Freire, no final de 1963, quando visitou este Círculo de Cultura. Você vai notar que, ao relatar, Paulo não resiste e várias vezes acaba tecendo comentários. Isso é uma coisa boa porque enriquece o registro. Experimente isso, quando registram seu trabalho:

Eu me lembro de que uma vez cheguei quando se discutia a primeira palavra geradora, numa cidade satélite de Brasília. Durante o debate, durante a análise da codificação, um dos pedreiros presentes deu uma verdadeira lição sobre como fazer a massa: proporção de cal, de areia, de cimento, etc. Então chegava-se, finalmente, a um momento em que se vai tentar fazer a vinculação do contexto de significação, ou seja, da palavra com o objeto que é o tijolo, nesse caso. Então, foi apresentando outro slide (um tijolo com a palavra tijolo), o educador perguntava “Afinal de contas, o que é isso aqui, realmente?” Todo mundo dizia “Isto é um tijolo”. O educador dizia, então “Isto aqui é uma palavra”. O fundamental agora é transformar o tijolo em palavra. É levar o educando a perceber o tijolo como uma palavra. Então, o educador perguntava “E como a gente escreve a pronúncia desse negócio aqui que é tijolo?” Todo mundo olhava e diziam “tijolo”. Em seguida passava para o próximo slide. Aparecia a palavra geradora só, a palavra sem o objeto. Evidentemente todo mundo lia “tijolo”. Lia uma vez, duas vezes, pareciam fazer um certo exercício de fixação. Em seguida, o educador colocava outra questão que era, exatamente, a seguinte “Quantas vezes a gente abre a boca para dizer “tijolo”? Todos respondiam “três”. O educador repetia pausadamente: ti – jo – lo. Aí, passava para o slide seguinte, a palavra “tijolo”, mas separada em suas sílabas. Depois de

uma leitura de cá para lá e de lá para cá, aparecem as perguntas: “qual é o pedaço final? – alguns dizem “o lo”. “Qual o pedaço do meio?” A resposta vinha “é jô”. “E qual é o primeiro pedaço?” “É o ti.” De um modo geral com as primeiras palavras usávamos a palavra “pedaço” nos referindo as sílabas. Em pouco tempo todos sabiam que sílabas era o nome que foi dado aos “pedaços”.

Depois disso, o educador mostrava novo slide onde aparecia a família silábica do primeiro pedaço de “tijolo”: ta – te – ti – to – tu. Todos olham para lá, é claro que eles reconhecem só do “ti” de tijolo. “Será que esses pedaços aí são iguais? Daí a pouco um deles fala: “Não! Não! Tudo começa igual e tudo termina diferente!”

Ninguém começou a falar n, l, r. até hoje, em todas as línguas, o ser humano começa a falar expressando-se através de totalidades, como é que ao chegar o momento de aprender a escrever e a ler, ele vai para a unidade mínima que é a letra?

Continua o educador: “Será que, se todos (pedaços) começam igualmente, mas todos terminam diferente, será que eu posso chamar todos eles de forma igual? Serão todos “ti”? Agora chegou o momento da informação quando o educador aponta o “ti” dizendo que era o ti, já conhecido. Aponta o “ta” e pronuncia seu som; este é o “te” e assim por diante. Depois propôs exercícios de leitura que foram feitos fora da forma seqüencial: ta – te – ti – to – tu. Só depois seguiu para a família silábica do “jô” e finalmente para a do “lo”.

Então, veio o momento em que se monta o processo da alfabetização. Teoricamente, o alfabetizando, numa língua silábica como a nossa, se alfabetiza aí. O educador projeta o quadro com as três famílias silábicas da palavra “tijolo”. Juntos fazem uma leitura horizontal, vertical e salteada dos elementos do quadro.

Terminado isso, o educador perguntou: “Será que nós podemos, com o que está no quadro, formar criar alguma coisa?” Gostei quando ouvi porque para mim a palavra criar tem uma importância enorme. Esse é o momento da síntese, porque até agora só tivemos análise do objeto que é a palavra, aí no caso. Na síntese se vai voltar à totalidade que foi quebrada em pedaços. Aí chega um e diz: “ti-jo-lo” encontrando de novo a palavra geradora. A pergunta do educador: “O que significa isso?” Estabelece a relação entre a palavra e o que ocorreu.

O exercício era criar palavras e elas foram aparecendo. Acredito que, no momento em que o educando domina, apreender o mecanismo silábico de uma língua como a nossa, ele descobre que a língua da gente se encontra através de combinações. Quando ele começa a descobrir a língua que já sabe – há um tanto de palavras que já conhece, só não conhecia na forma escrita, ele começa a converter a oralidade na linguagem escrita.

### 2.3. Anos 70 – Exílio e ditadura militar

Nesta época, Paulo Freire vivia exilado em Genebra e trabalhava no Conselho Mundial de Igrejas. Foi através do Conselho que conheceu a África e trabalhou na alfabetização em Guiné Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Chegar na África e trabalhar com o povo africano deixaram fortes marcas no pensamento de Freire. Lá sentiu de perto o significado do colonialismo e as dificuldades enfrentadas pelos países na construção da sua identidade.

Em relação à alfabetização, encontrou o bilinguismo e as dificuldades da alfabetização em uma língua distante da que é ouvida e falada. Nestes novos tempos e contextos, Paulo e Elza reviveram o trabalho com as palavras geradoras. Passaram a chamá-las de “temas geradores” para expressar melhor a amplitude de significados que traziam. Naquele momento, pequenos textos passaram a ser vistos com a imagem (desenho ou foto) que apresentava o tema a ser estudado.

Outra novidade, nascida nestes trabalhos, foi o aparecimento do “caderno do alfabetizando”. Esse caderno não era uma cartilha, como as nossas conhecidas. Nele apareciam reproduzidos os materiais usados no grupo: a imagem do tema, o texto, a palavra escolhida para ser estudada e sua “ficha da descoberta”. Além disso, o caderno trazia, entre cada tema apresentado, uma quantidade de páginas pautadas para uso do alfabetizando.

No Brasil, a primeira metade dessa década foi um tempo de grandes dificuldades para qualquer ação educativa na área popular. Mas, mesmo assim, houve muita gente que insistiu e resistiu com os grupos de alfabetização. Aqui também, alguns grupos sentiram a necessidade de preparar um material escrito para uso dos alfabetizados. O medo de repetir as cartilhas provocou a criatividade dos alfabetizadores e vários “Cadernos de Cultura” apareceram.

Foi uma coincidência com o que acontecia na alfabetização que Paulo Freire desenvolvia na África, os nossos Cadernos de Cultura também apresentavam os temas geradores e alguns textos cuidadosamente selecionados, principalmente entre as letras de músicas conhecidas pelos alfabetizados e relacionadas com os temas estudados.

### 2.4. Anos 80 – Redemocratização e regresso ao Brasil

Foi bem no começo desta década que a família Freire voltou para o Brasil. Paulo chegou sedento por reaprender o país. Achava que sua contribuição para a alfabetização já estava dada e queria ser recriado. Foi com esse espírito que encontrou com muitos grupos de educadores em diversos pontos do país.

Os trabalhos de alfabetização que se realizavam, no nosso país, ganharam novo alento com a redemocratização. Os grupos começaram a discutir a participação do Estado nestes trabalhos e algumas parcerias começaram a ser criadas entre grupos da sociedade civil e prefeituras progressistas.

Nos grupos de alfabetização, cada vez mais apareciam publicações feitas de forma simples, muitas vezes mimeografadas com escritas de alfabetizados e outros pequenos textos relacionados a questões de interesse do grupo. Os maiores problemas para os alfabetizadores estavam na dificuldade de desenvolver um bom diálogo em torno dos temas selecionados, na ansiedade dos alfabetizados em escrever logo, nas dificuldades encontradas para manter uma presença constante dos alfabetizados, além de outras questões mais.

Naquela época, a pesquisa da psicogênese da língua escrita já se tornava conhecida por aqui e o relatório dessa pesquisa, feita com adultos, despertava a curiosidade dos que trabalhavam com esse público. Os temas geradores mais frequentes estavam ligados à vida familiar, educação de filhos, ao mundo do trabalho, à saúde, à vida nas grandes cidades, à televisão, ao rádio e ao que eles transmitiam.

## 2.5. Anos 90 – Contribuições da Psicogênese da Escrita

Com o aumento do prestígio da escrita tornou-se cada vez maior a necessidade de ler e de escrever. Os novos conhecimentos em torno da alfabetização vindos principalmente da pesquisa da psicogênese da língua escrita, realizada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky com crianças que se alfabetizavam e com adultos com baixa escolaridade, foram colocados frente a frente com as ideias que nortearam a proposta de alfabetização de Paulo Freire.

Não foi difícil descobrir semelhanças entre eles, principalmente na forma de compreender a produção do conhecimento. Semelhanças como:

- os pressupostos pedagógicos assumidos por Paulo Freire e pelas autoras da psicogênese da língua escrita são convergentes com o construtivismo, teoria que afirma ser o conhecimento...
- a recusa de ambas da utilização de estratégias mecânicas e de mera memorização no processo de aprender.
- a importância de partir do conhecido para chegar ao que se quer conhecer.
- a importância do coletivo no processo educativo.

## 2.6. No grupo de Alfabetização

Hoje são muitas as práticas de alfabetização que integram as ideias de Paulo Freire com as descobertas feitas pela psicogênese da língua escrita. Vamos observar isso no relato da alfabetizadora Marli Cerqueira, em 14 de abril de 1996:

Estou trabalhando com o tema gerador migração que os alunos explicam como “a vida longe da terra da gente”. Com letra caprichada escrevi no quadro a poesia de Gonçalves Dias: Canção do exílio. Também levei uma cópia da mesma poesia para cada alfabetizando. Sabia que quase todos eram migrantes nascidos em lugares distantes, onde passaram parte da vida e ainda têm parentes lá. Viviam uma situação parecida com a do poeta exilado, apesar de estarem no seu próprio país. Distribuí o texto e depois de comentar sobre seu autor, li a poesia em voz alta. Atendendo alguns pedidos, li novamente a poesia. No final, vieram os comentários. Como imaginei, muitos se identificaram com a situação de Gonçalves Dias que queria voltar para a sua terra e não podia. “Esse aí é como a gente, saiu da terra dele”, “Pelo que a gente vê, nós somos exilados! Estamos proibidos de voltar pelo desemprego e falta de oportunidade na nossa terra”, “A gente sempre sente falta de alguma coisa que ficou lá”. “Esse homem viveu igual a gente, longe da terra dele. Mas exilado é coisa de político e a gente não é isso, não, a gente é baiano sem rumo”. Buscamos o sentido da palavra “exílio”, no dicionário. Entre outras explicações havia uma que dizia: “Lugar afastado, desagradável de habitar”. Quase todos acharam que era com eles, que era o lugar onde moram. Todos acharam que viver fora do país era pior porque, “no estrangeiro as palavras eram outras e tinha que aprender até a falar.” Joana protestou dizendo que não era só no estrangeiro, porque quando começou a trabalhar em São Paulo, não entendia o que a patroa falava.” Formamos grupos misturando os que sabiam escrever melhor com os iniciantes. Havia muita coisa para escrever. Começamos usando os versos iniciais: Minha terra tem palmeiras / Onde canta o sabiá

Continuando sua experiência, a alfabetizadora apagou as palavras “palmeiras” e “canta o sabiá” e pediu que completassem com coisas da terra deles. Depois de algum tempo foram aparecendo as ideias. Primeiro falavam e depois escreviam, mesmo que de forma não convencional:

Minha terra tem um rio Onde o povo vai passear	Minha terra tem um morro Onde é gostoso namorar
Minha terra tem umas fazendas Onde ninguém vai trabalhar	Minha terra tem uma igreja Onde o povo vai rezar

Continuando, descobriram as saudades de Gonçalves Dias, para pensar e escrever sobre as nossas saudades. Pediu que fizessem uma lista com as coisas da terra natal que deixaram saudades. Depois de muito escrever e apagar, as listas começaram a aparecer. Marli foi escrevendo no quadro e pedindo que acompanhassem as observações que fazia sobre a forma de escrever:

*Deixaram saudades*

A festa da padroeira A cabidela da minha tia A praça da igreja Minha prima Odete (José Lindolfo – Gavião/Bahia)	A festa de São João A corrida dos sacos O céu escuro e com estrelas  (Joel Lima – Cipó/Pernambuco)
---	--

Foi pedido que listassem também o que não deixou saudades:

*Não deixaram saudades*

<b>O cansaço da roça</b> <b>A fome</b> <b>Tudo era dificuldade</b> (Lizete Santos – Gavião/Bahia)	<b>A roça</b> <b>Água sempre salgada</b> <b>O sol nas costas queimando</b> (Cícero Dantas – Bahia)
--	---

Desta vez, cada um anotou no quadro o que havia escrito no caderno. As correções foram feitas com a participação de todos. Para cada opinião, surgiam comentários. Muita saudade misturada com alegrias e tristeza. Foi diante do quadro cheio desses sentimentos que mantiveram um diálogo sobre a vida nas pequenas cidades e nas cidades maiores, com mais recursos e trabalho. Novos motivos para ler, escrever, buscar informações e respostas.

## 3. Nesse século – Alfabetização em processo

A marca do pensamento de Paulo Freire aparece quando os alfabetizadores de hoje tomam como ponto de partida a realidade vivida pelos educandos, quando usam a discussão como instrumento pedagógico, quando consideram o alfabetizando como alguém que tem um saber, quando enfatizam

o pensar e o criar como elementos vitais do processo de conhecer, quando trabalham a favor dos explorados e, portanto, contra a exploração onde quer que ela esteja.

Você certamente pode notar que alfabetizar seguindo os princípios freireanos não significa um “engessamento” nos procedimentos utilizados nos anos 60. Não posso terminar este texto sem, mais uma vez, afirmar que Paulo Freire tinha certeza em relação ao significado da sua passagem pelo campo da alfabetização. Mas isso não tirou dele uma imensa abertura para a busca do novo. Quando dizia “quero ser recriado”, dizia o que realmente esperava, sem com isso perder o gosto de saber que as suas ideias continuavam despertando o interesse, principalmente, dos jovens educadores.

## Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

# O USO DO “LUZ DAS LETRAS” NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Vanilza Josefí<sup>1</sup>

“O processo de construção do conhecimento requer esforço, tentativa e erro, aproximação sucessiva do objeto que se pretende conhecer.”  
(Vera Barreto)

O “Luz das Letras” é um *software* educativo que foi elaborado numa parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e a Companhia Paranaense de Energia Elétrica (Copel). Esse *software* pode ser qualificado como um portador de textos com uma série de recursos voltados à alfabetização de adultos no computador, cuja utilização privilegia as mediações pedagógicas próprias dessa prática educativa.

Definir suas características enquanto recurso didático é um desafio conceitual, uma vez que no uso pedagógico poderá assumir variadas nomenclaturas – *software*, programa, produto, artefato, portador, suporte, tecnologia – de acordo com a função assumida em diferentes contextos e práticas de ensino aprendizagem. O “Luz das Letras” poderá ser tomado enquanto um portador textual que organiza a prática da leitura e da escrita no computador. Sua disponibilidade é gratuita e está colocada no portal Dia-a-dia Educação, do Governo do Estado do Paraná, podendo ser acessado por profissionais do ensino, estudantes e educadores populares do Programa Paraná Alfabetizado interessados em alfabetizar.

Nos últimos três anos, grupos de alfabetização, inclusive turmas do Programa Paraná Alfabetizado, utilizaram este recurso didático. A partir do contato com alguns desses grupos – alfabetizandos e alfabetizadores -, foi possível colher informações sobre o uso desse portador na alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Com base nos relatos destes sujeitos, no registro e na observação da prática de alfabetização com o “Luz das Letras”, foi possível apontar para a interatividade desse portador nos seguintes níveis:

- o usuário se familiariza com os processos de busca existentes no meio informatizado através do próprio programa;
- é possível escolher várias sequências de atividades acionando os ícones disponíveis nas telas de trabalho;

---

<sup>1</sup> Vanilza Josefí (vanilzajosefi@seed.pr.gov.br) é licenciada em História e especialista em Educação à Distância. Atualmente é Assistente da Diretoria de Tecnologia Educacional/CETEPAR.

- a interface das telas de trabalho mostrou-se amigável e motivadora dessas buscas e, em algumas situações, o sistema permite a análise das respostas dadas pelo usuário.

Entretanto, nele não é possível uma interação em todos os níveis, pois o *software* segue uma linha de programação fechada na antecipação de respostas esperadas por parte do usuário, em atividades do tipo certo ou errado. Mesmo assim, segundo avaliação de alfabetizadores e entrevistas realizadas com alfabetizandos que utilizaram o *software* no trabalho de alfabetização, o “Luz das Letras” foi considerado um recurso motivador para o processo de conhecimento do código escrito. Apesar das limitações da linguagem utilizada no *software*, pode-se considerar que o programa apresenta uma abordagem de ensino contextualizada, interdisciplinar, articuladora e atende aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alfabetizandos.

Alfabetizandos que foram observados em contato com o material afirmaram que se identificaram com os temas abordados pelos textos, souberam utilizar sem receio o computador nas produções escritas, sentiram-se motivados a explorar as telas de trabalho, interagiram uns com os outros a partir das atividades propostas no *software*, aprimoraram a capacidade de observação e de busca de informações no texto digitalizado, realizaram com desenvoltura as atividades que envolvem as unidades menores da escrita e relataram, ainda, que consideram o acesso aos recursos digitais um direito e uma necessidade no processo de aprendizagem.

Por sua vez, os alfabetizadores destacaram que o programa apresenta, além dos recursos audiovisuais, uma seleção textual coerente com o público adulto, propondo atividades alfabetizadoras em níveis diferenciados. Também pontuaram que a familiaridade do alfabetizador com o material, ao lado do domínio tecnológico e da compreensão sobre a dimensão real do laboratório de informática enquanto ambiente de aprendizagem, são fatores que devem ser considerados na alfabetização de adultos e idosos.

Nesse sentido, a utilização do computador, especificamente do *software* “Luz das Letras” na alfabetização de adultos e idosos, necessita ser considerada com o objetivo de fomentar a prática já existente, uma vez que os próprios alfabetizadores e alfabetizandos consideraram essencial a apropriação desse recurso tecnológico no ensino.

É importante que o uso do *software* pelo alfabetizador seja feito de forma consciente, dialogando com as propostas didáticas do material e apropriando-se do conhecimento técnico próprio do meio informatizado. Dessa forma, vislumbrará alcances para a alfabetização, não apenas no computador, mas também em outros ambientes onde a aprendizagem seja significativa.

A partir dessa compreensão, o “Luz das Letras” passa a ser entendido como um recurso didático, dentre outros, a ser percebido dentro de um ambiente de aprendizagem virtual e em que o laboratório de informática passa a ser visto como uma extensão da sala de aula. Assim, a utilização do computador numa proposta de alfabetização de adultos e idosos, que assumem o desafio de ler o mundo pela palavra escrita na sua forma impressa e digital, é no mínimo peculiar e quase despercebida diante do universo de informações que circulam hoje mundialmente nas sociedades letradas e tecnológicas.

No Brasil, em que grande parte da população se mantém à margem dos benefícios ofertados pelos avanços tecnológicos, além da negação de direitos básicos como a educação, um esforço desse – inclusão digital e alfabetização – representa um avanço em direção à melhoria das condições de

acesso ao saberes e às tecnologias pelos grupos populares. O “Luz das Letras” tem uma perspectiva esperançosa, porém cautelosa, quanto aos alcances das propostas de inclusão digital que objetivam o acesso às tecnologias a serviço da instrumentalização das lutas sociais.

De acordo com esse conjunto de situações, que permitem contextualizar a presença das tecnologias no campo educacional, a utilização do *software* “Luz das Letras” junto aos grupos de adultos em processo de alfabetização deve deter-se, sobremaneira, sobre o significado dessa experiência educativa, tendo em vista os sujeitos concretos – alfabetizadores e alfabetizandos – e suas impressões sobre o material.

O domínio da tecnologia no trabalho do alfabetizador é condição para a efetivação de uma prática de inclusão digital porque afasta certos riscos de subestimar os alfabetizadores, restringindo suas ações à lógica de um racionalismo instrumental, para a qual basta saber aplicar determinado recurso tecnológico. Há espaço nessa mediação para o planejamento e a prática intersubjetiva.

Apostando no significado atribuído ao *software* pelos sujeitos em suas práticas educativas e tendo como referência a construção de encaminhamentos metodológicos identificados com uma concepção sociointeracionista da linguagem, comprometida em reconhecer as leituras de mundo dos alfabetizandos como fundamentais no processo de apropriação da escrita, destacam-se encaminhamentos metodológicos importantes na alfabetização de adultos.

Nas práticas de leitura e escrita deve-se enfatizar com os adultos a observação dos detalhes – aspectos da escrita, o gênero textual, a leitura de imagens, as orientações sobre o que fazer. Isso amplia o repertório textual dos educandos, pois, conforme praticam a leitura e a escrita contextualizada, adquirem maior desenvoltura e segurança em suas aprendizagens.

No caso do meio informático isso pôde ser percebido na medida em que os relatos dos alfabetizadores confirmam que, conforme o contato com o *software* vai acontecendo, o computador torna-se mais familiar, tanto para os alfabetizadores quanto para os alfabetizandos. Gradativamente o grupo passa a realizar com mais desenvoltura e paciência as práticas de leitura e escrita, superando em parte a expectativa inicial de apenas realizar exercícios silábicos no computador.

Gradativamente a atitude de exploração do *software* vai requerendo a compreensão de recursos próprios do meio informatizado e a interpretação de imagens e comandos, servindo como exercício de leitura capaz de familiarizar os adultos com o computador e de favorecer a compreensão da função social da escrita.

### **Inserir na prática de alfabetização momentos de leitura e pseudoleitura, diálogo a partir dos textos para que a escrita esteja relacionada à problematização da realidade.**

Isso requer chamar atenção para a importância de ler, mesmo que em alguns momentos as visões mais imediatistas dos adultos sobre a apropriação do código pelo código sejam contrariadas. Exercícios soltos não devem ser regra, mas exceção, no caso da alfabetização de adultos e idosos.

Isso implica trazer as produções digitadas no computador para o trabalho em sala de aula em práticas de leitura partilhada e na reestruturação coletiva dos textos produzidos pelos adultos. Desse modo, os educandos ficam mais desenvoltos na hora de ler e passam a se arriscar mais a escrever ao seu modo, sem receio de errar.

Nas mediações em laboratório por muitas vezes será necessário argumentar sobre o porquê da aprendizagem da leitura e da escrita e sobre o fato dela não depender apenas da memorização, mas das tentativas sem medo de errar, ainda que os resultados num primeiro momento não ocorram da forma esperada.

### **Sempre ressaltar os progressos individuais dos educandos no grupo, exemplificando com as produções dos mesmos.**

Na alfabetização de adultos, a valorização dos progressos é especialmente importante. Numa sala de alfabetização vivencia-se essa opção metodológica quando o próprio conhecimento é tratado como um tema. A todo instante o alfabetizador ressalta que o aprender a ler se dá em torno de um para quê, uma necessidade social e que o processo de construção do conhecimento requer esforço, tentativa e erro, aproximação sucessiva do objeto que se pretende conhecer (BARRETO, 1995).

Com adultos e idosos essa dinâmica no processo de aprender e ensinar é uma constante. É preciso muitas vezes dimensionar as aprendizagens construídas, ressaltando as conquistas e encorajando-os a continuar, a assumir novos desafios requeridos pelo aprender a ler e escrever no computador. Quanto mais essa lembrança de aprendizagens for sendo percebida como parte do percurso formador de cada um, maiores as chances de êxito e mais motivador será ver a si mesmo na condição de alfabetizando.

No meio informático, essas atitudes de busca são valorizadas e os alfabetizandos são incentivados a tentar sem receio. No caso do computador, a ênfase nos progressos pode se dar a partir da impressão de textos e atividades consideradas significativas. Os adultos manifestam interesse em ver o registro de suas produções. Pode-se promover momentos de socialização das escritas individuais a fim de partilhar com o grupo saberes e aprendizagens construídas.

### **Verificar as características do grupo e a forma com o interagem entre si, com o conhecimento e com os textos, considerando sempre os referenciais de leitura dos adultos.**

Importante considerar nessa experiência as diferentes trajetórias de vida que determinam subjetividades e os perfis diferenciados dos alfabetizandos, os ritmos de aprendizagem diversificados, as expectativas de aprendizagem específicas em cada grupo que se alfabetiza.

Na educação de Jovens, Adultos e Idosos, a diversidade cultural é uma questão a ser considerada, pois a posição assumida diante da experiência com o conhecimento e, por fim, a percepção de que essa tomada de consciência se faz com o outro, são aprendizagens importantes que estão em jogo durante a alfabetização. Tais interações dinamizam o processo formador no qual se inserem os sujeitos aprendentes.

Visualizando possibilidades de interlocução entre os ambientes laboratório e sala de aula, as experiências com o uso do *software* apontam para a necessidade de realização de trabalhos coletivos em pequenos grupos ou com toda a turma para que a atitude cooperativa possa ser melhor experienciada pelos educandos: ler o próprio texto para o grupo, trabalhar em dupla numa autocorreção ou produção textual, entre outras situações de interação mediada pela escrita.

Observar o processo de aquisição da escrita dos adultos no trabalho com as unidades menores da língua escrita atendendo os diferentes ritmos de aprendizagem, o que implica trabalhos em pequenos

grupos, proposição de atividades diferenciadas pelo professor e observar as diferenças individuais enquanto se fazem as intervenções no ensino.

O fato de o *software* apresentar atividades planejadas levando em consideração diferenciados níveis de apropriação do código escrito foi observado como um dado estimulador das iniciativas de busca dos educandos. Isso gerou nos alfabetizandos segurança em arriscar, retornar, refazer e seguir pistas na resolução de atividades.

Também no caso da escrita espontânea o computador pode ser um recurso estimulador, pois uma vez reescritos os textos, com a ajuda do alfabetizador, as trocas ou supressões de letras, tão comuns no percurso de apropriação do código, ficam ocultas e o adulto sente-se incentivado, visto que seus “erros” não aparecem ao final da reestruturação do texto por ele produzido.

### **Planejar e replanejar a prática alfabetizadora aproximando docência e discência, ensino e pesquisa.**

Paulo Freire apresenta a ideia de fazer pesquisa com os grupos sociais tendo em vista o aprender e o ensinar dentro e fora da escola. Suas propostas para a alfabetização sustentam uma visão do fenômeno educativo como processo de conscientização para a mudança social.

Ensinar, na perspectiva freireana, é parte de uma atividade investigativa e de comunicação entre sujeitos aprendizes, portanto ensino e pesquisa formam uma unidade dialógica. Ensinar é também fazer pesquisa e o aprender enquanto experiência cultural precede ambas as ações investigativas. O aprender está ligado aos saberes adquiridos nas experiências sociais: alteridade, afirmação de identidades e intencionalidade política do ato educativo. Com Freire (1997) difunde-se uma proposta alfabetizadora que vai ao encontro de temas que aprofundam a leitura do contexto social no qual se inserem os adultos e idosos não alfabetizados.

A investigação da temática, envolve a investigação do próprio pensar do povo [...] A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 1987, p. 101).

Dessa perspectiva metodológica surge a necessidade de construção de estratégias de planejamento e de replanejamento do ensino orientadas pelo significado sociocultural do ler e escrever o mundo. Esse encontro com o significado do ato de ler é parte importante do processo de alfabetização.

Daí que, durante os encontros em laboratório, por muitas vezes será necessário refazer encaminhamentos planejados anteriormente e pensar a continuidade dos encontros a partir do observado e discutido com os estudantes. Caso contrário, a utilização do *software* poderá artificializar o processo de busca dos temas relevantes a determinado grupo de alfabetização.

### **Significar o uso de tecnologias com base nas especificidades dessa prática alfabetizadora de natureza dialógica.**

Entende-se que um trabalho alfabetizador de natureza dialógica com portadores informáticos passa pelas seguintes situações delimitadoras da metodologia de ensino na alfabetização de adultos: 1º) a convicção



de que o *software* é um instrumento entre outros na mão do alfabetizador; 2º) é a prática educativa na qual o *software* vai se inserir que determina sua utilização programática/tecnicista ou contextualizada e que poderá articular ou não os ambientes de aprendizagem disponíveis no espaço escolar.

Daí a necessidade de se pensar o “Luz das Letras” como parte de uma prática alfabetizadora mais ampla, que se utiliza de todos os espaços e recursos disponíveis na escola ou fora dela. Nesse sentido, a utilização dos recursos tecnológicos compõe a metodologia de ensino e deve ser sempre vista quanto às mediações que propicia, relativizando o uso da técnica em si mesma. Essa constatação pôde ser confirmada pelo próprio posicionamento dos alfabetizadores e alfabetizados diante da experiência de utilização do computador na alfabetização. A simples abertura do ambiente informatizado para grupos de alfabetizados que participaram da experiência pouco representaria em termos de repercussão na alfabetização, pois nesse caso o computador estaria sendo entendido como algo à parte, desarticulado de outras frentes de ação pedagógica.

As experiências de uso de computadores na alfabetização de adultos indicaram que o acesso a esse meio é gerador de expectativas positivas de aprendizagem. Em geral, as turmas ficam interessadas, os adultos e idosos, no início desconfiados, tornam-se curiosos. Já os alfabetizadores mostram-se interessados em perceber esse recurso na dinâmica das aulas e em ver como funciona o *software*. Ao opinarem quanto ao acesso ao laboratório de informática, disseram não ver sentido em um lugar tão bem equipado permanecer fechado.

## Referências

- APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BOFF, Elisa; REATEGUI, Eliseo. *A importância do processo de avaliação de software educativo*. In: Seminário Nacional de Tecnologia na Educação, 2., Caxias do Sul, RS. Anais... Caxias do Sul, RS: Departamento de Informática UCS. Disponível em: <<http://ccet.ucs.br/dein/nase/snte2005.PDF>>. Acesso em: 23 jan. 2007.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.
- BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sócio-psicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- DIGIDATA. *Programa Luz das Letras*. Curitiba: Digidata, 2006
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.
- OLIVEIRA, Ramon. *Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula*. São Paulo: Papirus, 1997.
- POCHO, Cláudia Lopez. *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lúcia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SOARES, Suely Galli. *Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2006.
- VALENTE, José Armando. *Diferentes usos do computador na educação*. Núcleo de informática aplicada à educação, São Paulo: UNICAMP, 2007.

# A SUBALTERNIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Adriana Medeiros Farias<sup>1</sup>

“Ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania”  
(Paulo Freire)

O texto que segue é um convite à reflexão acerca das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos. Consideramos o tema pertinente para situar o universo dos sujeitos que compõe a Educação de Jovens e Adultos dentro de uma perspectiva de análise mais complexa que insere o atendimento da demanda, no âmbito das ações do Estado.

A proposta de refletir a Educação de Jovens e Adultos no âmbito das Políticas Públicas nos impele inicialmente a afirmar que não se trata de reproduzir práticas assistencialistas restritas aos programas, projetos e às campanhas, herdadas do passado recente da história educacional brasileira. A proposta não é descrever e analisar os eventos históricos que justificam a herança subalterna da EJA nas políticas públicas, mas propor o debate em torno de algumas ideias-chave que circunscrevem o campo das políticas públicas educacionais para jovens, adultos e idosos. Para cumprir tal proposta, tomarei como ponto de partida o destaque de alguns princípios educativos que considero fundamental para o debate em foco. Entendemos por princípios educativos um conjunto de referenciais teórico-metodológicos, políticos, filosóficos, históricos e educativos, nesse caso, construídos na trajetória da luta dos movimentos sociais e populares inseridos no campo da Educação Popular.

A EJA como prática política, constituída no bojo das lutas sociais e populares, aproxima-se das experiências produzidas no campo da Educação Popular; a esse respeito Paulo Freire afirma:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. [...] uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, [...] em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Este movimento de superação do senso

---

1 Adriana Medeiros Farias é doutora em Políticas Públicas pela FE/UNICAMP. Professora Colaboradora do Departamento de Educação UEL/PR. Pesquisadora em Educação de Jovens e Adultos.

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, 2001, p.27-29).

A Educação de Jovens e Adultos concebida como Educação Popular extrapola o campo formal de escolarização para comprometer-se com práticas sociais militantes com objetivos próprios expressos no projeto coletivo de uma sociedade mais justa e igualitária. A Educação Popular compromete a Educação de Jovens e Adultos com a leitura crítica da sociedade ao mesmo tempo em que exige de seus educadores e educandos uma prática educativa e social emancipatória.

A definição da EJA nessa perspectiva só faz sentido se houver um entendimento de que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização associam-se às relações sociais e econômicas do modo de produção capitalista engendrados no projeto neoliberal de desmonte do Estado e da universalização dos direitos sociais, políticos e civis.

No Brasil, os índices educacionais relevam que em todo canto dessa terra encontramos pessoas jovens, adultas e idosas que foram alijadas do direito à educação. A negação histórica do direito é parte da longa história de marginalização das classes populares dos processos de escolarização formal, não podemos dizer que é por acaso que os educandos alfabetizando são, na sua maioria, homens e mulheres pobres, negros, índios, quilombolas, pescadores, catadores, ribeirinhos, assentados, acampados, assalariados temporários, carrinheiros, recicladores, entre tantos outros que comungam da condição das classes subalternas.

Na história educacional brasileira permanece o atendimento das classes populares com base no modelo de ensino que carrega, em seus princípios, a segregação entre níveis de ensino, restringindo aos pobres a oferta da educação elementar e profissional e às elites o ensino médio e superior. Isso implica dizer que as classes populares não tiveram o acesso pleno à educação formal e permanece atual a defesa da universalização do direito à educação para todos, pessoas jovens, adultas e idosas também.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, teve um papel histórico relevante, pois incorporou pela primeira vez, no corpo da lei, a EJA como direito (ARELARO, 2000). A Constituição Federal de 1988 garante, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros, inclusive para aqueles que não o tiveram na chamada idade própria.

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. [...] VI - oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando (BRASIL, 2000).

Para o cumprimento da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, publicada em 1996, definiu com mais clareza as responsabilidades entre as três esferas de Governo, cabendo: aos Municípios, oferecer, prioritariamente, o ensino fundamental; aos Estados, o ensino médio; e à União, prestar assistência técnica e financeira a ambos. Assim todo jovem, adulto ou idoso tem o direito de continuar seus estudos e o poder público o dever de ofertá-los, podendo o sujeito interpor junto ao Ministério Público a garantia da oferta de vagas, fazendo valer o direito público subjetivo.

Outro aspecto apresentado pela Lei nº 9394/96 é a definição da EJA como modalidade da Educação Básica, o que representa atender a escolarização de sujeitos jovens e adultos nos níveis fundamental e médio. A EJA, como parte integrante da Educação Básica, recoloca a alfabetização de adultos num processo contínuo de escolarização que tem o seu início com o acesso à leitura e à escrita (correspondendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e prossegue até a finalização do Ensino Médio. Considerando que o Ensino Superior, embora não seja obrigatório, ainda assim é um direito que também os jovens, adultos e idosos devem acessar.

Em 2009, o Governo Lula aprovou a Emenda Constitucional nº 59, que estabelece a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos, contemplando a universalização da educação até o Ensino Médio que deverá ser implementada pelos Estados e Municípios, com o apoio do Ministério da Educação até 2016. A obrigatoriedade da oferta até os 17 anos provocada pela emenda reabre o debate da idade de atendimento previsto para a EJA. De imediato o poder público deverá atender jovens que estejam fora da escola e, num prazo mais longo, deverá pensar qual idade ideal para inserção de jovens na EJA. Um tema polêmico, com vários aspectos para se debater, mas com indicativos de que a idade para matrícula na EJA seja preferencialmente aos 18 anos, considerando o fato de que os adolescentes devem ser atendidos em outro tempo e ritmo de aprendizagem, o que implica fazer da EJA um espaço para jovens e adultos, o que já representa uma realidade em muitos estados e coaduna com a definição de adolescente entre 12 e 18 anos de idade, inscrita no texto do Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8069, de 13 de julho de 1990.

Apesar da compreensão de que a alfabetização é um capítulo da Educação de Jovens e Adultos, na definição de políticas educacionais é presente a separação entre alfabetização de adultos e EJA nas ações do Estado. Embora se apresente em alguns casos como estratégia para enfatizar o atendimento da demanda de alfabetização, não contribui de fato para alterar a herança histórica de políticas educacionais que segregam a alfabetização das ações de continuidade, ou seja, posterga a inserção da alfabetização num projeto mais amplo de ações de continuidade que abarcam um conjunto de práticas sociais de escolarização formal ou não formal que compõem a Educação de Adultos.

A segregação esteve presente nas políticas do Estado identificadas ao longo dos anos, sobretudo com a expansão da oferta educacional, notadamente nos anos 40 do século XX, com uma ação mais presente do Estado na Educação de Jovens e Adultos. Embora essa presença fosse mais constante por meio de Programas, Projetos e Campanhas de Alfabetização, o Estado brasileiro produziu uma cultura política que restringe a oferta educacional para jovens e adultos a ações esparsas, descontínuas, provisórias e emergenciais. O legado da EJA é marcado por sua condição subalterna também no que tange ao financiamento público da educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB, aprovado pela Emenda Constitucional nº 53 em 2006, é expressão dele, na medida em que não se tem isonomia de financiamento com outras modalidades da Educação Básica. A EJA tem indicador de financiamento menor no cálculo para compor montante de recursos a ser repassado aos Estados e Municípios de acordo com as matrículas na modalidade.

Para conferir a subalternidade da EJA a que nos referimos anteriormente, poderíamos citar algumas ações do governo federal de maior destaque, na história da EJA, voltadas à alfabetização de jovens e adultos. Começando pelo Programa Brasil Alfabetizado (2003- 2010), no governo de Luis Inácio Lula da Silva;

o Programa Alfabetização Solidária (1996-2003), no governo Fernando Henrique Cardoso; a Fundação Educar (1985-1990), no governo José Sarney e, por fim, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido por MOBRAL (1967-1984), nos governos militares. Cada um dos programas citados tem de ser analisado considerando o seu tempo e espaço de proposição, a conjuntura política e histórica da época. Não podemos dizer que são todos iguais, para não correremos o risco de uma leitura a-histórica, tampouco correr o risco de dizer que o MOBRAL foi a melhor proposta e poderia ser repetido em nossos dias com o equívoco de cometer um anacronismo, ou seja, desconsiderar as mudanças que ocorreram ao longo dos tempos e que o MOBRAL tinha uma intencionalidade política que visava atender aos interesses dos governos militares de desmobilizar as ações que foram promovidas por militantes do movimento estudantil e religioso com a perspectiva de promover a conscientização da população por meio das ações culturais e de alfabetização.

Do mesmo modo, seria um equívoco transplantar as experiências locais, dentre elas a de Angicos no Rio Grande do Norte, no final dos anos 1962 e início de 1963, sob a liderança de Paulo Freire, para os dias atuais, quando se alfabetizaram cerca de 300 trabalhadores, em pouco tempo, com repercussão na mídia de que se tratava de alfabetização em 40 horas.

No processo de alfabetização, devem ser considerados, de um lado, as condições objetivas, sociais e históricas; de outro, as condições individuais dos que participam do processo de alfabetização. Os resultados mais ou menos positivos não dependem apenas do gosto de quem quer aprender, porque, inclusive, este está também na dependência do social. Quanto à duração do processo, já na época de Angicos eu insistia muito junto à imprensa, para que não enfatizasse tanto a questão “das 40 horas”, e sim a do direito de ler e escrever (FREIRE e GUIMARÃES, 1987, p.30-31, grifo do autor).

Guardadas as diferenças, é possível identificar permanências entre os programas citados, a maioria é marcada por um “aligeiramento” no tempo para alfabetização com poucos meses de aula; muitos utilizaram educadores que não têm formação específica para alfabetizar; o pagamento dos educadores se fez por meio de uma ajuda de custo; com relação ao espaço físico onde as aulas aconteciam, nem sempre adequado para o atendimento dos adultos; as ações alfabetizadoras não tiveram e não têm continuidade, em parte com a mudança de governo que altera a proposta político-pedagógica, em parte com a própria concepção da proposta que nasce desarticulada de outras ações interministeriais, entre outros problemas.

Todos os problemas destacados convergem para a condição subalterna da EJA nas políticas macroeducacionais do Estado, com propostas fragmentadas e fragmentadoras da Educação de Adultos, confinando a EJA a estratégias compensatórias, à margem do sistema formal de ensino e com baixo impacto nos indicadores educacionais.

Talvez a análise histórica possa dar a impressão que pouco ou nada se alterou ao longo dos tempos, o que nos levaria a uma leitura determinista da história que nada ajudaria a pensar a configuração atual das políticas públicas do Estado brasileiro. Precisamos compreender a história da EJA na perspectiva dialética dos eventos, marcada pela disputa permanente de projetos de sociedade, pelo confronto de projetos e concepções de educação e, especificamente no campo da EJA, a disputa do lugar que ela deve ocupar na pauta social e educacional, luta que se trava também no interior do Estado com as classes dirigentes que têm hegemonia no governo vigente. O governo é responsável por um

[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p.31).

Nesse jogo político, os educadores desempenham um papel importante na compreensão, diferenciação e defesa dos projetos em disputa, o que vale dizer qual a concepção de Educação de Jovens e Adultos, qual o papel do Estado na garantia do direito à educação, quais as ações do Estado que propiciam a oferta de uma educação de qualidade e que contribuem para a universalização da educação para todos, de que modo podemos recolocar a EJA no bojo das lutas sociais e desse modo reafirmá-la como parte da Educação Popular.

## Referências

- ARELARO, Lisete Regina Gomes; KRUPPA, Sônia Maria Portella. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção Legislação e política educacional; v.2).
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno CEDES*, Campinas, ano XXI, n. 55, novembro/2001, pp. 30-41.
- FARIAS, Adriana Medeiros. *O processo de constituição de políticas públicas para formação de educadores de jovens e adultos: experiências formativas na cidade de São Paulo no período de 1989 a 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v.23).
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Educação e comunicação; v.19).
- 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, n. 29. Curitiba: Editora UFPR, 2007, pp. 29-45. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 Feb. 2009.



# A AUTOAFIRMAÇÃO DO SUJEITO ALFABETIZADO: DESVELANDO MITOS E DESFAZENDO PRECONCEITOS

Wagner Roberto do Amaral<sup>1</sup>  
Elisiani Vitória Tiepolo<sup>2</sup>

## As palavras candentes

Ela está no horizonte.  
Me aproximo dois passos,  
ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e  
o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe,  
jamais alcançarei.  
Afinal para que serve a utopia?  
Serve para isso, para caminhar.  
(Eduardo Galeno)

A taxa de analfabetismo brasileira, representada pela população de 15 ou mais anos, passou de 10,1% em 2007 para 10,0% em 2008, totalizando ainda um total de 14,2 milhões de analfabetos no país, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o levantamento, os índices que medem o grau de escolarização nacional não sofreram grandes alterações em 2008, embora revelem uma melhora gradual nos últimos anos: de 2005 para 2006, a redução foi de 0,7% e de 2006 para 2007, de 0,4%, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A Região Sul manteve

- 
- 1 Professor do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina, mestre em Educação pela UNESP/Marília, doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Chefe do Departamento da Diversidade/Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
  - 2 Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Paraná e assessora pedagógica do Programa Paraná Alfabetizado/ Departamento da Diversidade/Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

a taxa de 5% e o Sudeste aumentou seu índice de 5,3% (2007) para 5,4% (2008). Esses dados levam a uma série de reflexões sobre as razões desse congelamento das taxas apesar da implementação, desde 2003, do Programa Brasil Alfabetizado e, especialmente no Paraná, desde 2004, do Programa Paraná Alfabetizado. Então, tentemos ver para além dos números o que eles podem estar revelando.

## Você sabe ler e escrever?

Os dados da PNAD sobre a alfabetização são resultado de respostas e manifestações autodeclaratórias. Nesse sentido, é possível que se declarem não-alfabetizados não só os jovens, adultos e idosos que de fato sejam analfabetos, mas também os já alfabetizados que ainda não se reconhecem como tal. Isso é reflexo do fato de que, ao longo de sua vida, um adulto que não sabe ler e escrever sofre todo tipo de discriminação e sabe-se “analfabeto”, adotando para si o mesmo critério preconceituoso e discriminatório que a sociedade adota para o analfabetismo, comumente expresso como resultado da ignorância, preguiça de estudar, falta de esforço pessoal, pouca inteligência, falta de cultura, etc. A maioria sente-se culpada, amedrontada e insegura por sua condição de não saber ler e escrever, assumindo para si, de forma individual, a responsabilidade pelo seu analfabetismo. Essa visão foi historicamente reforçada por alguns intelectuais, como podemos observar nas afirmações do médico e professor Miguel Couto, nos anos de 1920, e do físico e Ministro da Educação José Goldemberg, do governo Fernando Collor de Mello, na década de 1990:

O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório. (COUTO apud GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 41)

Sobre o lugar a ser ocupado pela educação de jovens e adultos na política educacional, o Ministro não podia ser mais claro: “O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo”. (José Goldemberg, Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 12/10/1991 apud DI PIERRO, 2000, p.100)

Infelizmente, apesar de estarmos no século XXI, ainda ouvimos essas e outras afirmações que reforçam o preconceito e desviam da questão central: aprender a ler e a escrever é um direito de todo cidadão. Isso é diferente apenas para aqueles ligados aos movimentos sociais, que têm a consciência de que não sabem ler e escrever porque foram lesados desse direito constitucional e que ter conhecimento e cultura não está restrito a dominar a linguagem escrita.

Essa carga de preconceito é tão forte que, mesmo depois de alfabetizados, muitos continuam se afirmando como analfabetos. Ou seja, o próprio sujeito não percebe que sua relação com o mundo letrado mudou e que letras, placas, luminosos, rótulos, palavras, textos sempre presentes em seu cotidiano, começaram a ganhar outros contornos e que ele passou a reconhecer e se reconhecer no mundo letrado.

Por outro lado, nem todos – alunos, professores e sociedade em geral – têm clareza sobre o que é estar alfabetizado. Se para alguns basta saber escrever o nome, muitos consideram que apenas quem escreve e lê com proficiência está alfabetizado. Além disso, faz-se uma confusão entre compreender o funcionamento do sistema alfabético e escrever ortograficamente.

Essa constatação nos leva a pensar que, além da tarefa de alfabetizar no Programa Paraná Alfabetizado, devemos lutar contra os preconceitos contra o analfabeto, preconceitos esses que são incorporados pelos próprios sujeitos do Programa, pela sociedade e, muitas vezes, até mesmo pelos professores que estão diretamente envolvidos com o processo de alfabetização. E a única forma de lutarmos contra o preconceito é por meio do desvelamento dos mitos que o sustentam.

## Desvelando mitos, desfazendo preconceitos

Um **primeiro mito** a ser desfeito é aquele que associa o fato de não saber ler e escrever a uma forma de cegueira, ou seja, o mito da escuridão, que se manifesta na fala dos sujeitos da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos da seguinte forma: “*Antes eu vivia na escuridão e agora que eu aprendi a ler e a escrever, eu estou enxergando. Antes eu era cego!*”

Esse mito oculta e nega a anterior capacidade do sujeito que ajudou a construir as cidades e os campos, que produziu e que viveu num mundo letrado mesmo não sabendo ler e escrever. Foi nessa situação que criou seus filhos, se manteve íntegro, tomou decisões importantes, construiu história e cultura. Foi como cidadão analfabeto que pegou ônibus nos deslocamentos da vida, seja migrante de um Estado para o outro, de um município para o outro, seja da roça para a cidade, da periferia para o centro das cidades. O drible dessa situação cotidiana de não-direito evidencia, ainda que ocultamente, sua sábia capacidade de sobrevivente ou resiliente num mundo hegemonicamente letrado e que não permitiu a ele o acesso a esse direito básico.

O fato dele se afirmar cego, se dizer anteriormente cego e agora sujeito que enxerga pode mitificar e ocultar o seu auto-reconhecimento e sua auto-afirmação como sujeito que sempre se manifestou e aprendeu a se movimentar bem sem a escrita e que agora se reconhece apenas como um iniciante no domínio dessa linguagem.

Usando essa metáfora da cegueira relacionada ao analfabetismo, poderíamos dizer o seguinte: ao mesmo tempo em que a pessoa se percebe “enxergando”, porque alfabetizada, reconhece que ainda não “enxerga” muito bem, e que em sua “cegueira” anterior era muito mais competente do que nessa nova condição. Em outras palavras: sabe-se não mais analfabeto, mas tem consciência de que seus conhecimentos sobre a linguagem escrita estão aquém das exigências que a sociedade letrada faz de seus usuários.

Então, ao ser perguntado se é alfabetizado, prefere sua condição anterior, na qual se reconhece de fato. Afinal, não só ele não se vê pertencente a uma comunidade leitora como essa comunidade não o integra de fato e até faz piada de sua condição inicial de usuário da linguagem escrita. Basta pensarmos, por exemplo, nas placas ou outros textos escritos por adultos recém alfabetizados e que “divertem” os que se consideram alfabetizados por conta de erros ortográficos e de segmentação das palavras.

De outro lado, é bastante comum que as pessoas ocultem sua identidade de pessoa *analfabeta*

ou de pessoa *não-alfabetizada*, pois em um mercado de trabalho cada vez mais excludente mesmo para funções em que a leitura e a escrita não são diretamente necessárias, assumir-se analfabeto é colocar-se fora desse mercado.

Então, somente no momento em que entra em uma turma de alfabetização é que a pessoa pode ter se auto-declarado e assumido não saber ler e escrever, não alfabetizada, analfabeta. Ou seja, se antes do Programa a pessoa não se via como analfabeta, a partir dele essa identidade coletiva (da pessoa não-alfabetizada) disseminada por meio das propagandas governamentais, os convites feitos de casa em casa pelos alfabetizadores, nas missas, cultos e reuniões nos municípios e nas comunidades, nas Caravanas da Alfabetização pode estar causando o seu auto-reconhecimento como analfabeto. E essa situação também nos desafia a pensar em como lidar com essa subjetividade presente entre o fato de o sujeito assumir-se como analfabeto e em seguida como alfabetizado.

Um **segundo mito** que pode levar a pessoa a não se afirmar como sujeito alfabetizado para sua vizinhança, para seus parentes ou até mesmo para o agente censitário do IBGE (que vai lhe fazer essa pergunta em 2010) é o fato dele não se ver pertencente a um ambiente escolar assim como seus netos, como seus filhos, como seus conhecidos; um local onde tem merenda, tem livro didático, tem lousa, tem material escolar. Isso porque parte das turmas do Paraná Alfabetizado funcionam em locais alternativos (salões paroquiais, centros comunitários, casa do alfabetizador, etc).

Este fenômeno pode indicar que a ausência de espaços escolares não instiga, não estimula e não incentiva a auto-declaração do sujeito como alfabetizado por ele estar num local que não necessariamente reconheça como escola. Importante lembrar que o contexto em que vivemos, em que vive este sujeito, está permanentemente marcado, principalmente na última década, pela propaganda governamental pela universalização da educação básica, em que *toda criança deve estar na escola*, em que a educação deve ser para todos e todas, sendo mensurada todos os anos pelos índices de desenvolvimento educacional. Os filhos, netos, vizinhos e parentes dos sujeitos jovens, adultos e idosos em processos de escolarização formal o vão para as escolas, utilizam o transporte escolar, possuem livros didáticos, professoras e professores, são avaliados por nota e levam para casa cadernos cheios de letras, palavras, imagens, além das tarefas a serem realizadas e entregues aos seus professores. Isso leva a alguns jovens, adultos e idosos do Paraná Alfabetizado não inseridos em espaços escolares a não reconhecerem que estão sendo alfabetizados tal e qual aqueles que frequentam uma escola.

Um **terceiro mito**, muito articulado a este último, refere-se às abordagens e metodologias desenvolvidas por alguns professores no processo de alfabetização e que potencializam nos sujeitos uma percepção de si como ignorantes, vazios de conhecimentos e pedagogicamente dependentes. Por conta de uma metodologia que silencia os saberes trazidos pelos educandos e educandas e supervaloriza palavras, terminologias e conhecimentos escolares e distantes da sua vida cotidiana, é possível que os sujeitos alfabetizando sintam-se incapazes ou emburrecidos diante de um novo universo que lhes pareça totalmente estranho e distante. Suas brilhantes histórias de vida, suas experiências encharcadas de conhecimentos e de saberes perdem a centralidade que tinham em sua vida e passam a ter valor apenas o conhecimento do educador, do professor e da escola e os conteúdos por ela selecionados.

É possível que, ao se deparar com um universo de conhecimentos que ele não teve acesso ao longo da vida, passando a acessá-los durante o processo de alfabetização e de educação de jovens e

adultos, ele se perceba sujeito historicamente ignorante dessas e outras leituras e se auto-afirme como sujeito analfabeto, que precisa aprender muito mais porque não sabe nada. Interessante notar que esta afirmação está constantemente presente nas turmas de alfabetização, nos depoimentos no programa Fórum Social pela Alfabetização (TV Paraná Educativa), nas cerimônias de formatura, ou em relações cotidianas: *“Estou aprendendo um monte de coisas. Antes eu não sabia nada. Estou aqui graças à minha professora que me convidou e me incentiva a aprender”*. *“Eu não sabia nada. Só comecei a aprender depois que entrei no Paraná Alfabetizado”*. *“Tudo o que sei, aprendi com a minha professora”*. E este é um **quarto mito** muito presente nos relatos e depoimentos dos alfabetizando e alfabetizados que, muitas vezes, enchem de orgulho os alfabetizadores os quais se sentem reconhecidos pelo trabalho realizado, mas que pode ocultar, esvaziar e depreciar a capacidade dessas pessoas como sujeitos epistêmicos.

Um **quinto mito** é a idéia de que ao terminar o Programa Paraná Alfabetizado o sujeito estará alfabetizado plenamente. Esse mito leva a uma situação muito delicada na entrada do sujeito na Educação de Jovens e Adultos - Fase I. Vejamos: o jovem, adulto ou idoso anteriormente não-alfabetizado foi convidado pela amorosa insistência de sua alfabetizadora ou pelos vizinhos, parentes ou mesmo por autoridades locais, seja em sua casa, em seu local de trabalho ou de convivência, sendo envolvido, sensibilizado e mobilizado para participar em uma turma de alfabetização e aceitou o convite. Foi alfabetizado, avaliado e reconhecido na turma de alfabetização como sujeito epistêmico, que conhece e que é capaz de continuar estudando e, por isso, sente-se incentivado por sua alfabetizadora a seguir para uma turma de EJA Fase I, organizada pelos municípios, para continuar seu processo de escolarização formal. Porém, ao ser encaminhado para essas turmas, nem sempre se sente reconhecido e nominado como sujeito alfabetizado. Isso porque, diferente do encontrado nas turmas de alfabetização do Programa Paraná Alfabetizado, muitas vezes os conhecimentos do sujeito recentemente alfabetizado não são reconhecidos como uma conquista, mas como uma falta de condições para acompanhar a EJA Fase I. Para que possamos compreender melhor essa questão, vejamos os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) referente ao ano de 2007<sup>3</sup>:

1. **Analfabetismo:** corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). Nesse nível estão 7% da população pesquisada.
2. **Alfabetismo nível rudimentar:** corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (com o um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, com o manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. 25% da população pesquisada estão nesse nível.
3. **Alfabetismo nível básico:** pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem

3 Realizado desde 2001, o INAF/Brasil (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) é baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados em pessoas representativas dos brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, que estejam ou não estudando, residentes em todas as regiões do país em zonas urbanas e rurais.

problemas envolvendo um a seqüência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. Corresponde a 40% da população pesquisada.

4. **Alfabetismo nível pleno:** classificadas neste nível estão 29% das pessoas. Suas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: lêem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada mapas e gráficos.

Dependendo de qual parâmetro as professoras de EJA Fase I utilizam para conceber um sujeito alfabetizado, é possível que sejam comuns expressões do tipo: “*Nossa, mas seo Antonio, dona Maria aprendeu o quê nas turmas do Paraná Alfabetizado?*” “*O senhor não aprendeu, não conseguiu aprender, não se alfabetizou naquela turma do Paraná Alfabetizado?*”

Essas afirmações partem da idéia de que a EJA Fase I não é mais um espaço alfabetizador, o que vai contra as próprias Diretrizes Curriculares de EJA do Estado do Paraná. Ao sair do Programa Paraná Alfabetizado, depois de oito meses de processo alfabetizador, podemos esperar que um sujeito analfabeto (que não assinava o próprio nome, não conseguia realizar tarefas simples que envolvessem a leitura de palavras e frases) esteja em um nível de alfabetismo rudimentar, conforme os dados do INAF. Isso significa que seu processo de alfabetização deve ter continuidade da EJA Fase I, não tendo se esgotado no Programa Paraná Alfabetizado, onde foi mobilizado a uma tarefa histórica para esse sujeito: mobilizar-se e ter coragem de aprender a ler e a escrever!

## As utopias nos fazem caminhar

O processo de alfabetização deve ter continuidade na EJA Fase I e estar mergulhado na realidade dos sujeitos através dos temas geradores, das histórias de vida; além disso, esse processo deve reconhecer a condição subjetiva das pessoas que, mesmo compreendendo o funcionamento do sistema alfabético e da linguagem escrita podem sentir-se ainda inferiores, subalternizadas, desempoderadas e passivas diante do universo de conhecimentos que lhe são apresentados e das posturas professorais que, infelizmente, ainda oprimem muitos educandos.

O desafio de superação desses e de outros mitos é tão grande quanto a superação do analfabetismo no Paraná, no Brasil, na América Latina e em outras partes do mundo, uma vez que um desafio se faz e está relacionado com o outro. Desafio que se apresenta a todos nós, gestores e educadores, porque nos provoca a enxergar e a compreender o óbvio, como diria Paulo Freire, ao afirmar que nem toda obviedade é tão óbvia como parece ser. Compreender o óbvio é reconhecer e compreender que o sujeito jovem, adulto e idoso não-alfabetizado sabe muita coisa, possui muitos conhecimentos, que é sujeito das mais diversas experiências e saberes os quais precisam ser sistematizados e articulados aos conhecimentos escolares, ao processo alfabetizador, tornando-o ainda mais sábio e empoderado de sua ação transformadora neste mundo.

A reflexão desses mitos na formação dos educadores e dos educandos na alfabetização e na

educação de jovens e adultos deve ser permanente. Essa é uma pauta político-pedagógica que deve ser abordada e refletida pelos educadores nas reuniões pedagógicas quinzenais do Programa Paraná Alfabetizado, nas atividades formativas pelos professores da EJA Fase I, nos cursos de formação que realizamos no Programa Paraná Alfabetizado e nos cursos de formação da EJA Fase I. Também deve ser refletida nos materiais de apoio pedagógico para alfabetização e sua continuidade para que o sentido do processo de alfabetização se manifeste, se revele e se efetive através das metodologias e práticas pedagógicas.

A articulação permanente entre os alfabetizadores e coordenações locais do Programa Paraná Alfabetizado com os professores e coordenações da EJA Fase I, em cada um dos municípios paranaenses, por meio de reuniões pedagógicas, momentos formativos, avaliação integrada dos educandos, visitas freqüentes às turmas, cerimônias e festas conjuntas, são fundamentais para se constituir um sistema e uma agenda integrada de Alfabetização e EJA no Paraná.

A nossa expectativa é de que o deslocamento, a passagem da condição de não-alfabetizado para a condição de pessoa leitora, escritora, sujeito que se reconhece epistêmico e alfabetizado se estabeleça e se efetive não apenas nos educandos e educandas, mas também nos educadores do Programa Paraná Alfabetizado e nos professores da EJA Fase I.

Será apenas nesse sentido de continuidade que poderemos ter no Paraná e no Brasil um auto-reconhecimento pessoal e coletivo, assim como um orgulho afirmado e celebrado por cada uma dessas pessoas de que elas realmente são alfabetizadas. Somente assim poderemos poetizar:

Você, jovem, adulto e idoso já alfabetizado,  
afirme sem temer:  
- Eu sei ler e escrever.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. INEP *Estudo detalha situação do analfabetismo no País*. Mapa do analfabetismo no Brasil. 2003. [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03\\_19.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_19.htm)
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.
- DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

RIBEIRO. Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. São Paulo: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

## SUGESTÕES DE LIVROS, FILMES E SÍTIOS

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

#### SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

AMARAL, Wagner Roberto. A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des) compassos. 2002. Dissertação de

Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Marília.

BARCELOS, Valdo. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. São Paulo: Vozes, 2006.

BEISEGEL, Celso R. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 3.ed. São Paulo : Ática, 1992.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Coleção Educação Para Todos*. Brasília, 2009

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada. *Alfabetização e Diversidade*. Brasília: MEC, 2007 (Coleção Cadernos de EJA)

CASEIRO, Vera Mariza Regino. *Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos*. Bauru: Edusc, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. *Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001

DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos, leitura e produção de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1994.

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

FERRARI, Alceu R. *Analfabetismo no Brasil – Tendências seculares e avanços recentes*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, s/ed.:1985.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil – da ideologia da interdição do corpo à ideologia Nacionalista*. Brasília: INEP, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FUCK, Irene Terezinha. *Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista*. 6 ed. São Paulo: Vozes; Geempa, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 4.ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GEHERKE, Marcos; ZANETTI, Maria Aparecida; SCHWENDLER, Sônia F. *Formação de educadores e educadoras: o planejamento na alfabetização de jovens e adultos*. Curitiba: Gráfica Popular, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana C. de. *Desafios da educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Tema Ferraz. *A Alfabetização de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2004.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível: Reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. *Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica*. Curitiba: Educarte, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Jovens adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15-43.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos*. São Paulo: DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Departamento de Jovens e Adultos: Relatório de Gestão 2003-2006*. Curitiba, 2006.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná*. Curitiba, 2005.

RIBEIRO, Vera Mazagão. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação de jovens e adultos*. Campinas: Mercado aberto, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2003.

RUSSO, Maria de Fátima; VIAN, Maria Inês Aguiar. *Alfabetização, Um processo em construção*. São Paulo: Saraiva, 1999.

SANTOS, Geovania Lucia dos. *Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação de escolaridade*. 2001. Trabalho de Pós- Graduação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais . Belo Horizonte.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Li. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

SMOLE, K. S., DINIZ, M. I. *Ler, escrever e resolver problemas*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

UNICEF. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília: Unicef/Brasil, 1991.

ZANETTI, Maria Aparecida. *As políticas educacionais recentes para a educação de Jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado. Curitiba, UFPR, 1998.

## **SOBRE ESCRITA E LEITURA:**

BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Trama e Texto: leitura crítica, escrita criativa*. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

CAMPS, Anna; COLOMER, Teresa. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, s/d.

CARDOSO, João Batista. *Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de textos*. Brasília: Edunb, 2001.

CHIAPPINI, Lígia; GERALDI, João Wanderley (Coords.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

CHIAPPINI, Lígia; CITELLI, Adilson (Coords.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes; ed. Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação de adultos: algumas reflexões*. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. *Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005. KLEIMAN, Angela B. *Texto e Leitor*. Campinas: Pontes; ed. Unicamp, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação: um sonho possível*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1982. P. 89-133.

FONSECA, Maria Nilma G. e GERALDI, João Wanderley. *O circuito do livro e a escola*. In: GERALDI, João W. *O texto na sala de aula: Leitura e Produção*. Cascavel, Pr: Ed. Cascavel: Assoeste, 1984. P. 104-114.

GARCIA, Pedro. *Uma experiência de formação de leitores, com camadas populares, através de rodas de leitura*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 81-87.

KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VÓVIO, Cláudia L. (coord.) *Viver, aprender: educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa/Global, 2002. Vol. I e II.

## **SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:**

- FIorentini, Dario. *Formação de professores de Matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Educação matemática de jovens e adultos: reflexões*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KRULIK, S. e REYS, R. E. *A resolução de problemas na Matemática escolar*. São Paulo: Atual, 1998.
- LEVAIN, Jean-Pierre. *Aprender a Matemática de outra forma: desenvolvimento cognitivo e proporcionalidade*. Tradução: José Dias Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (coleção Horizontes Pedagógicos).
- MACHADO, Nilson José. *Matemática e realidade*. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Matemática e educação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Vivendo a Matemática*. São Paulo: Scipione, 1989.
- PAIS, L. C. *Didática da matemática – uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. *Didática da Matemática – Reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- POZO J. I. (org.). *A solução de problemas – aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- POZO, Juan Ignacio (Org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SMOLE, K. S., DINIZ, M. I. *Ler, escrever e resolver problemas*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- TRAMBAIOLLI NETO, Egídio. *O Contador de histórias e outras histórias da Matemática*. São Paulo: FTD, 1998.
- ZUNINO, Delia Lerner de. *Matemática na escola: aqui e agora*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

## **OUTRAS REFERÊNCIAS:**

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 44 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CALDART, Roseli Saete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 7ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Moraes, 1982.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SMOLKA, Ana Luiza; MORTIMER, Eduardo Fleury. *Linguagem, cultura e cognição: reflexos para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: psicologia e pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **FILMES E DOCUMENTÁRIOS**

### **Central do Brasil**

A emocionante viagem pelo coração do Brasil de Dora, professora que escreve cartas para analfabetos na Central do Brasil, e Josué, criança que fica perdida no centro do Rio após morte da mãe num atropelamento, em busca dos familiares do menino. Com direção de Walter Salles e Fernanda Montenegro, Marília Pêra e Vinícius de Oliveira no elenco. Recebeu duas indicações ao Oscar.

(disponível em: [www.adorocinema.com/filmes/central-do-brasil/central-do-brasil.asp](http://www.adorocinema.com/filmes/central-do-brasil/central-do-brasil.asp))

### **Colcha de Retalhos**

Confusa em relação a seu noivo, uma mulher se refugia na casa de sua avó, onde ela e suas amigas estão preparando uma colcha de retalhos para presenteá-la em seu casamento. Na confecção dessa colcha cada uma daquelas senhoras narra sua história de vida. As histórias são ricas em significação e acabam favorecendo a reflexão sobre a necessidade de planejamento e sobre a importância do envolvimento entre todos os sujeitos envolvidos para alcançar os objetivos propostos. Com Wynona Ryder, Anne Bancroft, Ellen Burstyn, Kate Capshaw, Dermot Mulroney e Alfre Woodard.

(disponível em: [www.adorocinema.com/filmes/colcha-de-retalhos/colcha-de-retalhos.asp](http://www.adorocinema.com/filmes/colcha-de-retalhos/colcha-de-retalhos.asp))

### **Narradores de Javé**

Após saberem que a cidade onde vivem seria inundada para a construção de uma usina hidrelétrica, os moradores decidem preparar um documento que conte todos os fatos históricos do local, como tentativa desesperada de salvar a cidade da destruição. No entanto, todos são analfabetos e têm que recorrer ao único e desprezado habitante da comunidade que sabe escrever. Dirigido por Eliane Caffé (Kenoma) e com José Dumont, Matheus Nachtergaele, Nelson Dantas, Gero Camilo e Nelson Xavier no elenco.

(disponível em: [www.adorocinema.com/filmes/narradores-de-jave/narradores-de-jave.asp](http://www.adorocinema.com/filmes/narradores-de-jave/narradores-de-jave.asp))

### **Nenhum a Menos**

Na cruel pobreza da China rural, uma jovem mulher é enviada para uma remota vila para ser a professora substituta. Pouco mais velha que os seus alunos, a tímida jovem é encarregada de manter a turma intacta por um mês, ou então não será paga. Tendo de encarar grandes dívidas familiares, o seu aluno mais traquina desaparece na cidade à procura de trabalho. A teimosa professora, no entanto, está determinada a seguir o rapaz e trazê-lo de volta para a escola. Uma vez na cidade, os seus pedidos e inquisições caem em ouvidos moucos, e só quando o canal de televisão local a ajuda é que a sua busca tem frutos.

(disponível em: [www.dvdpt.com/n/nenhum\\_a\\_menos.php](http://www.dvdpt.com/n/nenhum_a_menos.php))

### Nós que aqui Estamos por vós Esperamos

O diretor Marcelo Masagão traz uma série de recortes que contam a história do século XX.

(disponível em: [www.adorocinema.com/filmes/nos-que-aqui-estamos.asp](http://www.adorocinema.com/filmes/nos-que-aqui-estamos.asp))

### O Carteiro e o Poeta

Numa remota ilha do Mediterrâneo, um carteiro recebe a ajuda do poeta Pablo Neruda a fim de conquistar o amor de sua vida. Com Massimo Troisi e Philippe Noiret. Vencedor do Oscar de Melhor Trilha Sonora – Drama.

(disponível em: [www.adorocinema.com/filmes/carteiro-e-poeta/carteiro-e-poeta.asp](http://www.adorocinema.com/filmes/carteiro-e-poeta/carteiro-e-poeta.asp))

### O Leitor

Um adolescente se apaixona por uma mulher mais velha e vive intenso romance. De uma hora para outra, ela some de sua vida. Cerca de oito anos depois, ele reencontra essa parte de seu passado ao participar de um polêmico julgamento de crimes cometidos pelos nazistas na segunda grande guerra. Dirigido por Stephen Daldry (As Horas) e com Ralph Fiennes, Kate Winslet e Bruno Ganz no elenco. Vencedor do Oscar de Melhor Atriz.

(disponível em: [www.adorocinema.com/filmes/leitor/leitor.asp](http://www.adorocinema.com/filmes/leitor/leitor.asp))

### Ressureição

Ressurreição é uma história emocionante sobre família, comunidade e amizade. Numa tentativa desesperada de mudar sua vida, Loretta, uma mãe solteira, sem estudos e desempregada, é enviada por sua mãe, para passar o verão na casa de seus ancestrais, no interior do Mississippi. Ali, com a ajuda de seu tio Earl e do próprio filho, Loretta recupera a autoestima através do trabalho e da educação e finalmente começa a enxergar uma maneira de cuidar de seus filhos e reverter o desmoronamento de sua vida.

(disponível em: [www.choveu.net/locadorafilme/dvd.aspx?keyfilme=8243](http://www.choveu.net/locadorafilme/dvd.aspx?keyfilme=8243))

### Tapete Vermelho

Um homem parte em viagem com sua esposa e filho para cumprir uma promessa: mostrar ao garoto um filme de Mazaropi em uma sala de cinema. Retrata as dificuldades de pessoas simples, com pouco estudo, num grande centro urbano. Com Matheus Nachtergaele.

(disponível em: [www.adorocinema.com/filmes/tapete-vermelho/tapete-vermelho.asp](http://www.adorocinema.com/filmes/tapete-vermelho/tapete-vermelho.asp))

### Corra, Lola, Corra

Lola é filha de um rico pai bancário e com um namorado que se meteu em uma ‘pequena’ encrenca. Manni é o coletor de uma quadrilha de foras-da-lei e estava tendo o seu dia de sorte: carregava uma grande quantidade de dinheiro do bando para testarem sua confiança. Só que perdeu o dinheiro no trem da cidade, e tendo que, em 20 minutos, recuperar todo o valor perdido. Desesperado, liga para sua namorada, que começa uma incansável corrida contra o tempo para tentar arrumar todo o dinheiro e seu namorado não ter de acertar as contas com a gangue e com sua própria vida.

<http://www.google.com/search?q=CORRA+LOLA+CORRA%2FCOMENTARIOS%2FEDUCAO>

### ANIMAÇÃO:

#### Vida Maria

O desenho apresenta um ciclo na vida de Maria José, que é obrigada a largar os estudos para ajudar nas tarefas diárias da família. Assim como todas as Marias em sua infância, Maria José gosta mesmo é de “desenhar palavras” em seu caderno. Reprendida pela mãe, Maria vai ao quintal executar as tarefas da casa. De forma brilhante, Ramos mostra a repetição deste ciclo passando ao menos por três gerações. Assim, com toques de humor, o diretor cearense consegue falar, em oito minutos, sobre a triste situação sócio-econômica vivida por muitas gerações de mulheres do país.

(disponível em: [folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u70650.shtml](http://folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u70650.shtml))

(Obs.: todos os sites foram acessados em 20/05/2010)

### SÍTIOS

#### O Instituto Paulo Freire (<http://www.paulofreire.org/Institucional>)

É uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1991 e fundada oficialmente em 1 de setembro de 1992. Atualmente, considerando-se Cátedras, Institutos Paulo Freire pelo mundo e o Conselho Internacional de Assessores, o IPF se constitui numa rede internacional que possui pessoas e instituições distribuídas em mais de 90 países em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire.

#### O Fórum Paulo Freire (<http://www.paulofreire.org/FPF2008>)

Consiste num espaço de estudo e atualização do legado de Paulo Freire e de fortalecimento de vínculos por meio de encontros entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freiriana. Estrutura-se em duas dimensões: presencial, em encontros internacionais a cada biênio e virtualmente, por meio de discussões na rede mundial de computadores (Internet).



**A Universidade Popular dos Movimentos Sociais** (<http://www.universidadepopular.org/>)

Rede Global de Saberes é um espaço de formação intercultural que promove um processo de interconhecimento e auto-educação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas.

**Centro de Investigação Paulo Freire** (<http://www.eventos.uevora.pt/ilb/CIPF/>)

A Universidade de Évora, assumindo esta tradição de humanismo empenhado e de saber implicado, e tomando como inspiração e referência o legado da vida e da obra de Paulo Freire, acolhe o Centro de Investigação Paulo Freire que é uma unidade de investigação com sede nas instalações da mesma Universidade

**A Cátedra Paulo Freire** (<http://www.pucsp.br/paulofreire>)

A PUC-SP criou a Cátedra Paulo Freire em 1998. É um espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas e estudos em pós-graduação sobre a obra de Paulo Freire e suas repercussões teórico-práticas para a educação e áreas afins, dentro e fora do Brasil. Desde o segundo semestre de 1999 até os dias atuais, vem focalizando temáticas como: “Paulo Freire: 30 anos da Pedagogia do Oprimido”, “Paulo Freire: as matrizes pedagógicas contemporâneas, história e processo”, “Paulo Freire e a formação do educador: teoria e prática”, “Paulo Freire e os movimentos sociais”, “A influência do pensamento de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil”, “O pensamento de Paulo Freire no cenário da educação pública brasileira: política, teoria e prática”.

**Centro de Referência Educacional** (<http://www.centrorefeducacional.com.br/>)

Gerenciado por diretoria que possui mais de trinta anos de experiência em educação, nos setores público e privado, disponibiliza acesso a dados relacionados a educadores e a educação. Possibilita pesquisa na área educacional.

**OUTROS:**

<http://www.forumeja.org.br/>

<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>

<http://www.cedecapaulofreire.org.br/modules/conteudo/>

[http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire/artigos/Ivan\\_Valente.htm](http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire/artigos/Ivan_Valente.htm)

<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=9755>

[http://www.folhadirigida.com.br/htmls/hotsites/suplemento\\_2007/Cad\\_02/Pag\\_20.html](http://www.folhadirigida.com.br/htmls/hotsites/suplemento_2007/Cad_02/Pag_20.html)

<http://www.ced.ufsc.br/jornal/paulofreire.htm>

<http://www.wooz.org.br/artigopaulofreire.htm>

## **Cadernos Temáticos da Diversidade**

- **Experiências Pedagógicas de Professores Guarani e Kaingang**
- **Concepções e Experiências na Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos**
- **Educação do Campo**
- **Educação Escolar Quilombola: Pilões, Peneiras e Conhecimento Escolar**
- **Sexualidade**
- **Educação Escolar Indígena**
- **As Políticas Públicas de Educação e Diversidade do Paraná**
- **Sujeitos da Diversidade**

**FNDE**

Fundo Nacional  
de Desenvolvimento  
da Educação

