

RAQUEL PILON



1290000208



TCC/UNICAMP P647a

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Traços de vida na produção de textos**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

CAMPINAS

2001

RAQUEL PILON

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Traços de vida na produção de textos**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia da Faculdade
de Educação / Unicamp sob a orientação
da Prof^a Dr^a Sônia Giubilei

CAMPINAS

2001

UNIDADE..	FE
Nº CHAMADA:	TCC-UNICAMP
	P647a
V:.....	EX:.....
TOMBO:	208
PROC.:	124/2001
C:.....	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	03/11/01
Nº CPD:	Bakid 305306

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8º/5447**

P647a	<p>Pilon, Raquel. Alfabetização de jovens e adultos : traços de vida na produção de textos / Raquel Pilon. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.</p> <p>Orientador : Sônia Giubilei. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Experiência de vida. 3. Educação de adultos. 4. Textos - *Produção. I. Giubilei, Sônia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
-------	---

Banca Examinadora:

Orientadora : Profa. Dra. Sônia Giubilei

Segundo leitor: Prof. Dr. Sérgio A. S. Leite

Dedico este trabalho aos educandos e educandas do Movimento Abrindo Portas, com a minha profunda admiração pela força de vontade e perseverança pelas quais seguem continuamente na busca de conhecer cada vez mais.

Agradeço...

...aos meus pais, irmãos e demais familiares que me incentivaram a iniciar o curso de Pedagogia nesta Universidade;

...à prof^ª. Sônia Giubilei, pela dedicada orientação que me permitiu realizar este trabalho;

...ao prof. Sérgio Leite, por realizar a segunda leitura deste trabalho, contribuindo para que eu pudesse melhorá-lo;

...aos professores do Movimento Abrindo Portas, que realizam juntos um trabalho comprometido, dedicando parte de seus dias a uma causa que consideram justa, compartilhando conhecimentos e crescendo junto com os alunos.

...às colegas de turma que sempre estiveram por perto nas mais variadas situações, desde o início do curso, com as quais passei por momentos especiais e inesquecíveis durante estes cinco anos. Em especial à Sueli, Sílvia, Wanda e Marta;

...ao Júnior, pelo carinho e paciência dispensados, inclusive e principalmente nos momentos mais estressantes de escrita desse trabalho;

"Meu gosto de ler e escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados "bem nascidos" "

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido no MAP (Movimento Abrindo Portas) . Este é um projeto de alfabetização/educação de jovens e adultos que teve início em 1998 com duas turmas de alunos: uma na Igreja Santana e outra na Moradia da Unicamp, ambas localizadas em Barão Geraldo. Os alunos que participam do projeto são moradores do bairro, com idades entre 19 e 70 anos, que por diversos motivos não tiveram oportunidade de aprender a leitura e a escrita quando crianças. O grupo de professores do projeto é formado, em sua maioria, por alunos e ex-alunos dos diversos cursos de graduação e pós-graduação da Unicamp.

O trabalho foi realizado com o grupo de onze alunos que freqüentavam as aulas na Moradia da Unicamp, local onde a autora leciona desde 1999. O objetivo foi verificar como ocorre a produção textual dos alunos jovens e adultos alfabetizando que participam do projeto MAP. A metodologia de trabalho em sala de aula foi baseada na leitura e produção de diversos textos e à partir daí foi possível verificar como as vivências pessoais dos alunos, suas experiências de vida e até mesmo suas formas de falar influenciavam no momento da produção de seus textos. Foi possível perceber que os textos produzidos possuíam marcas que caracterizavam seus autores, sendo estes, em sua maioria, adultos que possuíam uma vasta e rica experiência de vida além de muitos conhecimentos que normalmente não são valorizados socialmente.

Através deste trabalho a autora procurou dar uma pequena contribuição aos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, uma área muito importante atualmente, mas que, ao mesmo tempo, é ainda muito pouco valorizada.

SUMÁRIO

1- Apresentação.....	01
2- Introdução.....	04
3- Procedimentos Metodológicos.....	07
4- Histórico da Educação de Jovens e Adultos.....	14
5- Conhecendo o educando jovem e adulto.....	24
6- Contribuições teóricas para a Educação de Jovens e Adultos: Freire, Ferreiro e Vygotsky.....	29
7- Análise dos dados:	
7.1- Alfabetização: cartilha x texto.....	41
7.2- Influências dialetais: fala diferente gera escrita diferente.....	50
7.3- Traços de vida nos textos.....	55
8- Considerações finais.....	64
9 – Anexos	
9.1- Anexo 01- História contada pelo aluno JSM.....	66
9.2- Anexo 02- A lenda da mandioca	68
9.3- Anexo 03- A raposa e o corvo.....	69
9.4- Anexo 04- Constituição de 1988.....	70
10- Referências Bibliográficas.....	72

1. APRESENTAÇÃO

Desde o início do curso de Pedagogia sempre me interessei pela área de alfabetização, mas naquela época ainda não tinha tido nenhum contato com a Educação de Jovens e Adultos.

No curso de Pedagogia não existe nenhuma disciplina obrigatória que trate desse assunto. Somente no final do curso, devido ao interesse de alguns alunos (turma 96) que procuraram a coordenação da pedagogia e pediram a criação de uma disciplina eletiva que tratasse da educação de adultos, a disciplina foi criada e ministrada no primeiro semestre de 2000 pela professora Sônia Giubilei em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA). Caso isso não tivesse ocorrido terminaria o curso sem ter estudado nada sobre o assunto.

O meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos veio a acontecer em março de 1999, quando eu e mais duas amigas, também do curso de Pedagogia, tomamos conhecimento de que estava acontecendo um curso de alfabetização de jovens e adultos na Moradia Estudantil da Unicamp, local onde morávamos.

Procuramos o local das aulas e conversamos com a coordenadora do projeto (**MAP** - Movimento Abrindo Portas), Leani Inês Ruschel, para saber se seria possível nossa inclusão no grupo. Depois desta conversa, participamos de uma reunião com todos os professores do movimento para saber como poderia acontecer nossa participação no projeto de alfabetização/ educação.

Naquela época participavam do projeto aproximadamente 8 professores, duas turmas de, mais ou menos, 10 e 7 alunos e o grupo administrativo.

O grupo de professores, desde que o projeto começou a atuar em Barão Geraldo, é formado em sua maioria por alunos de cursos variados da graduação e pós-graduação da Unicamp.

O Movimento Abrindo Portas teve início no final do ano de 1998 na Moradia da Unicamp, sob a coordenação de Leani Inês Ruschel, que já

possuía uma vasta experiência na área, atuando em outras cidades como Assis e Tarumã.

Em Barão Geraldo, seu primeiro local de atuação foi o Bairro Novo Real Parque, em um barracão que se encontrava desde o início em situação precária. Neste bairro moram famílias de muito baixo poder aquisitivo.

Depois de algum tempo o barracão precisou ser desocupado para uma reforma, pois ele não estava em condições para continuar sendo utilizado. Devido a esta situação, da reforma do barracão, o projeto ficou durante algum tempo sem lugar para continuar atuando, até que, devido ao esforço das pessoas que estavam envolvidas com o projeto foi possível conseguir uma sala na Moradia Estudantil e outra na Igreja Santana.

Formaram-se então duas turmas: a da Igreja, constituída por senhoras com idades de 50 a 70 anos , chamada de Turma da Melhor Idade; e a da Moradia, com alunos de 19 a 55 anos de ambos os sexos.

Os motivos que levaram estas pessoas a procurarem cursos de alfabetização/educação e voltarem a estudar (ou começarem, pois alguns nunca freqüentaram uma escola antes) são variados. Todos gostariam de ser mais independentes no que se refere à leitura e à escrita para: enviar e receber cartas, ler a bíblia, compreender o letreiro dos ônibus, os nomes das ruas etc.; sem precisar pedir a ajuda de outras pessoas. Alguns possuem o sonho de encontrar um emprego melhor dominando a leitura e escrita.

Meu interesse em começar a participar das aulas na Moradia se devia à uma grande curiosidade que tinha em observar como aconteciam as aulas de alfabetização com jovens e adultos, sendo que estas pessoas nunca tiveram acesso à escola, ou que a freqüentaram e por algum motivo precisaram deixar de estudar ainda crianças.

Preocupe-me em, junto com o grupo de professores, estar percebendo qual seria a melhor metodologia de trabalho com o aluno jovem e adulto. Neste primeiro período de inserção ao grupo, estive apenas observando as aulas "ministradas" pelos professores que já estavam há mais tempo no projeto e fui descobrindo como era o trabalho, para só alguns meses depois estar "assumindo" algumas aulas.

O principal objetivo que os alunos pretendem alcançar é ler e escrever o mais rápido possível. Neste sentido, os professores se esforçam

num trabalho de ação-reflexão-ação para que a alfabetização/educação ocorra de forma a suprir não apenas este objetivo dos alunos, mas também objetivos mais amplos que englobem conhecimentos de fatos atuais, fatos históricos, literatura... Procura-se ir além do ensino do código alfabético que desenvolve habilidades de codificação e decodificação .

Neste sentido o trabalho realizado é baseado em textos, a partir dos quais são realizadas discussões aonde cada um expõe sua opinião sobre o assunto tratado no momento. Logo depois de ler e discutir sobre o tema sugerido é realizada a produção de novos textos pelos alunos (em dupla, em grupo ou individualmente). Desta forma meu interesse neste trabalho está relacionado com a produção textual dos alunos jovens e adultos alfabetizando.

Além deste trabalho que é realizado (alfabetização através de textos) o grupo de professores está sempre em busca de inovações que levem a uma melhor qualidade do trabalho, por isso estão sempre que possível viabilizando atividades diferenciadas como oficinas¹, passeios² etc.

¹ Foi realizada no início do ano 2000 uma oficina de Xilogravura ministrada por uma aluna da Artes Plásticas da Unicamp. Dela participaram não só os alunos do MAP, mas também os professores que tinham disponibilidade.

2. INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta uma alta taxa de analfabetismo, o que não é surpresa para nenhum brasileiro. Estudos mostram que estes números são alarmantes exigindo do poder administrativo providências eficientes que realmente diminuam o analfabetismo no país.

Atualmente a medida que vem sendo tomada é o desenvolvimento do Programa de Alfabetização Solidária³ que oferece seis meses de aulas para a alfabetização dos alunos. Este programa proporciona uma diminuição dos números de analfabetos no país, mas não sabemos ainda se este obtém resultados realmente eficientes.

Imagino que seria impossível oferecer uma educação digna que não se preocupasse apenas com a aquisição do código alfabético em poucos meses, ainda mais se a clientela for formada por pessoas adultas que nunca tiveram acesso à escola, ou que, por motivos diversos, abandonaram seus estudos ainda crianças.

As campanhas utilizadas pelo governo não se mostraram interessadas em uma aprendizagem que fosse além da decodificação da escrita, que levasse o aluno a compreensão do que lê e a sua reflexão. Como exemplo temos o Mobral, que será melhor comentado na parte 4 deste trabalho que trata do Histórico da Educação de Jovens e Adultos

Este tipo de alfabetização citada acima, prioriza a codificação e decodificação de símbolos, juntar letras e formar palavras corretamente e não a compreensão do que se lê e escreve, torna a leitura e a escrita atos puramente mecânicos e sem significado, causando uma *"alienação social e lingüística"*. (MELO; 1997:51)

A Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como uma educação continuada, na qual as pessoas que não tiveram acesso à educação regular na idade própria tenham a oportunidade de iniciar seus

² Foi organizada uma excursão, juntamente com os outros cursos de extensão da Moradia, para a Mostra do Redescobrimento do Brasil em São Paulo e um passeio à Maria Fumaça de Campinas.

³ Este Programa será melhor explicado na parte 4 deste trabalho: Histórico da Educação de Jovens e Adultos.

estudos e dar continuidade a eles após a alfabetização. Não é suficiente pensar na Educação de Jovens e Adultos apenas como alfabetização, mas como uma educação que abrangerá vários aspectos de diversas áreas do conhecimento, não só o domínio do código da língua.

Esta educação é muito mais ampla e exige métodos diferentes de trabalho em sala de aula. Estes métodos devem visar à formação de um Homem capaz de refletir, criticar, expor suas opiniões, sugerir mudanças, transformar, agir ativamente na sociedade etc.

Para que isto seja possível é preciso superar os modelos antigos de alfabetização aonde o que prevalecia era uma hierarquização do processo de ensino: aprender as letras, as sílabas, as palavras, frases ..., e pensar em novas formas de trabalho. Faz-se necessário então, além de pensar em que homem queremos formar, pensar em quais são as pessoas que procuram os cursos de alfabetização/educação de jovens e adultos.

Geralmente as pessoas que procuraram estes cursos possuem interesses, capacidades e características diferentes, por isso é preciso antes de tudo conhecer a especificidade do grupo com que se irá trabalhar para então realizar um planejamento adequado.

Estes alunos trazem as marcas de toda uma vida, que desde muito cedo foi submetida ao trabalho, em muitos casos, na lavoura, e, além disso, as marcas da exclusão social que os acompanhou e ainda acompanha. Muitos deixam de acreditar que podem aprender ou produzir algo importante para eles ou para as outras pessoas.

É comum escutarmos "eu não sei", "eu não consigo", "não sei nada" das pessoas que chegam às salas de educação de jovens e adultos. Estas pessoas muitas vezes já lêem e escrevem, mas a exclusão e a discriminação a que foram submetidas durante a vida as fazem pensar que o que conhecem não é importante, não é válido, o que tem valor é o "saber" da escola. *"A maioria já está profundamente marcada pelo estigma da "incompetência individual" (LOPES, 1999:32).*

Mas muitos vencem as barreiras da vergonha, da exclusão, da discriminação e buscam salas de Educação de Jovens e Adultos para voltarem ou iniciarem seus estudos.

O professor precisará ter uma postura de incentivo, motivação e trabalho com a auto-estima dos alunos, nunca se esquecendo que as relações em sala de aula serão adulto-adulto e não adulto-criança.

É necessário não esquecer que jovens e adultos que nunca freqüentaram a escola, ainda assim possuem conhecimentos sobre a escrita, por viverem em uma sociedade letrada. GARCIA (1991:16) nos lembra que *"comunicando-se pela oralidade, o analfabeto confunde-se com o alfabetizado, nas situações comuns de vida"*

O trabalho com educação/alfabetização de jovens e adultos deve priorizar que as pessoas que passarem por ela, além de dominar o código alfabético e saber utilizá-lo para formar palavras, frases etc, possam acima de tudo compreender o que lêem e escrever o que o compreendem.

É preciso pensar no trabalho em sala de aula com o educando jovem e adulto para que seja possível formar cidadãos ativos e críticos, por isto é fundamental as discussões sobre EJA (Educação de Jovens e Adultos). Devemos estar buscando sempre os melhores caminhos para que no futuro este tipo de educação tenha uma outra conotação, aonde todos participem de um processo de Educação que não finalize na juventude, mas que perdure ao longo da vida das pessoas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho foi realizado com base na pesquisa participativa, em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos na qual a pesquisadora atua como uma da(o)s professora(e)s desde março de 1999.

No início da pesquisa a autora esteve fazendo um levantamento bibliográfico para inteirar-se do que já havia sido produzido sobre o assunto ao qual se propôs estudar. Pôde perceber que existe pouca bibliografia nesta área e que grande parte desta se encontra em língua estrangeira.

Durante o levantamento bibliográfico buscou através da Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp material que abordasse os seguintes tópicos:

- Educação de Jovens e Adultos em geral;
- História da Educação de Jovens e Adultos;
- O educando adulto;
- A aquisição da escrita / produção de textos;
- Experiências realizadas na área de Educação de Jovens e Adultos;

Encontrou alguns livros, artigos em periódicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalhos de conclusão de curso do(a)s aluno(a)s da pedagogia/ Unicamp que continham o que estava procurando.

Através, então, da leitura desse material e da realização da parte prática do projeto foi possível realizar esta pesquisa e escrever a monografia. Para guiar seus passos buscou a visão de FREIRE (1982:34-41) sobre a pesquisa participante, que propõe a seguinte seqüência:

- **Escolha do local:** o local escolhido foi uma sala de aula de educação de jovens e adultos do Movimento Abrindo Portas, localizada na Moradia Estudantil da Unicamp e possui atualmente (nesta sala) 11 alunos com idades que variam de 19 a 50 anos. Os motivos que levaram a autora à escolha deste local estão melhor explicitados na Apresentação deste trabalho.

- **Verificação de estudos já realizados:** esta fase da pesquisa compreende o levantamento bibliográfico de temas relacionados ao assunto estudado nesta pesquisa para que seja possível tomar conhecimento de possíveis pesquisas já realizadas na área.
- **Delimitação da área:** através das leituras realizadas sobre Educação de Jovens e Adultos e das experiências anteriores como professora desta clientela foi possível aos poucos delimitar a área de estudo chegando à análise da produção de textos de jovens e adultos alfabetizando.
- **Visita exploratória:** Nesta fase o pesquisador deverá entrar em contato com a comunidade na qual realizará seu trabalho. Este contato permitirá que ele conheça as especificidades do grupo pesquisado para que possa melhor planejar suas ações. No caso deste trabalho, a visita exploratória ocorreu durante as aulas da autora e dos demais professores do MAP, nas quais, a cada dia, era possível conhecer melhor o grupo de alunos.
- **Falar da pesquisa para a comunidade:** esta fase compreende o momento de explicar para o grupo de alunos sobre a pesquisa que será realizada com os textos produzidos por eles.
- **Compreensão crítica do discurso popular:** neste momento o pesquisador deverá conseguir analisar o discurso do grupo de maneira crítica e com bases teóricas para não permanecer no senso-comum.

1. Cronograma da pesquisa

Durante o primeiro semestre de 2000 a autora realizou um levantamento bibliográfico inicial para que fosse possível elaborar o projeto de pesquisa.

A partir do mês de junho iniciou a coleta de dados que se estendeu até o mês de setembro. Nesta coleta realizou atividades de produção de textos com os alunos do MAP , fazendo anotações sobre as aulas no caderno de campo.

A análise dos dados obtidos teve início no mês de agosto e se estendeu até novembro . Nesta análise organizou o material coletado e fez anotações de acordo com as categorias de análise dos textos.

A monografia começou a ser elaborada no mês de setembro até dezembro de 2000

2. Categorias de análise dos dados

Para realizar um estudo dos dados obtidos foi preciso estabelecer categorias que guiassem a análise desses dados. Estas categorias foram sendo construídas pela autora durante toda a fase da pesquisa de acordo com as percepções obtidas sobre os textos dos alunos. Elas foram divididas em três tópicos:

Estrutura textual

- Verificar se mesmo utilizando uma metodologia que prioriza a discussão , a reflexão e a interpretação do que se lê e de fatos do cotidiano, o aluno conseguirá expressar suas idéias logicamente em forma de texto. Isso nos levará a percepção da influência do método utilizado sobre o produto final (texto do aluno).
- Com relação à ortografia verificar quais as possíveis causas de "acertos e erros" cometidos no momento da escrita.

Dificuldades comuns e individuais

- Verificar se as dificuldades apresentadas pelos alunos são comuns entre todos ou se alguns apresentam dificuldades específicas.

Reflexo de vivências nos textos

As experiências vividas por cada pessoa influenciam seus atos futuros, sua visão de mundo e sua aprendizagem, sendo assim a autora irá procurar:

- Verificar se as vivências pessoais de cada aluno podem influenciar no momento da escrita de um texto e também como isso ocorre;
- Verificar se existe variação (maior ou menor dificuldade) na escrita de diferentes assuntos.

3. Metodologia da coleta de dados

A coleta de dados ocorreu da seguinte forma:

O trabalho foi realizado a partir de textos. Estes poderiam ter sido levados pela autora, por outro professor ou ainda poderiam ser uma história contada por um aluno. Após a apresentação (leitura) do texto realizava-se uma discussão sobre o tema sugerido.

Após a discussão era proposta uma atividade de produção de textos que poderia acontecer de diferentes formas, como: a rescrita do texto, a opinião do aluno sobre o tema do texto, a escrita de uma experiência de vida, etc.

Sendo assim, basicamente temos a seqüência:

1. leitura de texto
2. discussão sobre o texto lido
3. escrita de um novo texto pelos alunos

O tempo utilizado para cada atividade variou de acordo com a necessidade do grupo de alunos. O que se priorizava era que o tema fosse suficientemente discutido (até que ninguém quisesse fazer mais nenhum comentário) antes de iniciar a produção de textos pelos alunos. A média era de dois dias de aula⁴ para cada atividade, contando desde a leitura inicial até a produção dos alunos.

⁴ Cada aula possui 2 horas (das 19h às 21h)

A descrição das atividades que foram realizadas (tópico 5 – Textos utilizados para a pesquisa em sala de aula) darão maior clareza sobre esta metodologia.

4. Sujeitos da pesquisa

Os 11 alunos que freqüentam atualmente as aulas do MAP na Moradia (1ª e 2ª séries) possuem de 19 a 55 anos de idade, vieram em sua maioria de outras regiões do país, com predominância do Nordeste brasileiro.

A maioria também nunca havia freqüentado a escola anteriormente, sendo raros os casos dos que a freqüentaram por um curto período de tempo. Moram atualmente em Barão Geraldo, alguns com endereço fixo e outros só a serviço (construção civil). São constantes as viagens de alguns alunos para visitar a família no Maranhão, ficando alguns meses sem participar das aulas.

Entre as mulheres o que predomina são donas de casa e empregadas domésticas e entre os homens temos trabalhadores da construção civil, um aposentado, um motorista e empregados da Fazenda Rio das Pedras que cuidam dos cavalos.

5. Textos utilizados para a pesquisa em sala de aula

1ª atividade - História contada por um aluno

Durante um período nos meses de maio, junho e julho a autora fez uma atividade diferenciada na qual toda segunda-feira, no início das aulas, um aluno, escolhido com uma semana de antecedência, estaria contando uma história que conhecesse para a turma. No dia 26 de junho⁵ foi a vez do aluno JSM contar a história por ele escolhida. A história foi gravada para que depois pudesse ser ouvida novamente quantas vezes fossem necessárias. A transcrição dessa gravação se encontra em Anexo⁶. Após ouvir a história os alunos a rescreveram, cada um à sua maneira.

⁵ Este dia já havia sido escolhido anteriormente para o início da coleta de dados, independente de qual aluno fosse contar a história.

⁶ Anexo 01

2ª atividade - A lenda da mandioca

A autora levou um texto que contava a "lenda da mandioca"⁷ na aula do dia 10/07/00 e sugeriu que inicialmente os alunos lessem sozinhos. Conforme foram terminando a leitura, a pesquisadora perguntou o que tinham entendido e depois leu a lenda novamente em voz alta. Procuraram palavras desconhecidas no dicionário. A autora fez alguns comentários sobre as lendas e perguntou se alguém conhecia mais alguma para contar à classe. Uma aluna contou uma história e a pesquisadora propôs que eles escolhessem qual queriam escrever: a levada pela autora (A lenda da mandioca) ou a contada pela aluna.

3ª atividade - Fábula da "raposa e do corvo" de Esopo.

A pesquisadora levou para a aula do dia 02 de agosto a fábula escrita por Esopo chamada "A raposa e o corvo"⁸. Durante a aula os alunos leram o texto individualmente, depois em voz alta juntamente com a autora. Quando terminaram a leitura observou-se a pontuação utilizada no texto, o vocabulário etc, o que levou a aula toda. Na aula seguinte, dia 07 de agosto, realizou-se uma dramatização do texto (duas professoras e o filho de uma aluna) e foi proposto que escrevessem um texto sobre o que haviam discutido. Surgiram temas como a mentira, enganação etc.

4ª atividade – Constituição de 1988

Devido a discussões anteriores em sala de aula que tinham como tema a Cidadania, o Trabalho, as Eleições..., a pesquisadora utilizou um trecho da Constituição Brasileira de 1988 (Dos direitos e deveres individuais e coletivos e Dos direitos sociais) para levar à aula. Durante toda uma aula foi feita a leitura e a discussão do que foi lido (21/08/00), na aula seguinte os alunos tiveram a oportunidade de escrever o que quisessem sobre os temas que haviam sido discutidos na Constituição (23/08/00).

⁷ Anexo 02

⁸ Anexo 03

5ª atividade - Carta de Pero Vaz de Caminha

Alguns alunos e professores foram visitar em São Paulo a Mostra do Redescobrimento do Brasil e trouxeram suas experiências para a sala de aula. Foram realizadas discussões sobre o assunto e os alunos demonstraram interesse em conhecer o conteúdo da Carta de Pero Vaz de Caminha (que estava na Mostra). Uma professora levou trechos da carta para sala (18/09/00), os alunos discutiram sobre e na aula seguinte (20/09/00), escreveram uma carta para qualquer pessoa que desejassem dizendo quais foram as primeiras impressões que tiveram ao chegar em Campinas, ou São Paulo, vindos de outras regiões do país.

Os textos produzidos nas cinco atividades acima foram analisados de acordo com as categorias de análise dos dados apresentadas na página 09 deste trabalho.

4. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos não recebe muita atenção por parte do governo que, na maioria das vezes, se utiliza de campanhas para erradicação do analfabetismo, medida esta que não tem solucionado o problema até hoje.

Segundo MELO (1997:57),

"a caça ao analfabeto pelo governo brasileiro tem se tornado a caça ao "doente analfabeto", uma vez que o analfabetismo tem sido transformado em epidemia. Por isso, os vários governos têm justificado a destinação de verbas maiores (que chegam, às migalhas, até os trabalhadores) para campanhas massificadas de "erradicação" do analfabetismo".

A primeira vez que uma lei dedicou todo um capítulo para Educação de Jovens e Adultos foi em 1971 com a Lei 5692 que instituiu o Ensino Supletivo. Antes dessa lei já vinham ocorrendo campanhas significativas que visavam ao fim do analfabetismo, mas estas não duraram por muito tempo.

Uma destas campanhas foi a CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo), criada em 1958. Como coloca WEREBE (1994: 228):

"essa campanha visava combater o analfabetismo dos adolescentes e adultos, enfatizando o papel da escolaridade primária com o meio mais seguro de se combater esse analfabetismo. Propunha-se a evitar que anualmente novos contingentes de crianças, não atingidas pela rede escolar ou dela sendo excluídas prematuramente viessem a engrossar as fileiras de analfabetos".

A CNEA preocupava-se com a educação popular de adultos e crianças, destinando-se às diversas faixas etárias. PAIVA (1987:215) afirma que esta campanha *"visava combater o analfabetismo em todas as suas frentes, enfocando-o como fenômeno social que tem causas sócio-econômicas que devem ser conhecidas"*

A Campanha teve seu início em Leopoldina, Estado do Rio de Janeiro, local onde eram testados os projetos antes que estes passassem a ser utilizados em outros centros. Ela

"pretendia implantar classes para analfabetos de mais de 15 anos nas sedes municipais ou distritais e nas aglomerações onde fosse fácil e econômica a sua realização, e onde o ler e escrever pudesse ter sentido instrumental no trabalho e na vida social dos alunos". (PAIVA, op.cit.: 217).

Em 1961 a CNEA começou a passar por dificuldades financeiras que prejudicaram o desenvolvimento de suas atividades resultando em sua extinção em 1963.

Outro movimento bastante conhecido foi o MEB (Movimento de Educação de Base), criado em 1961, financiado pelo governo da União e ligado à CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil).

Como coloca WEREBE (op.cit :222) o MEB buscava oferecer ensino para as massas, sobretudo analfabetas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro, por intermédio de emissões de rádio.

Para PAIVA (op.cit :240) o movimento

"deveria fundamentalmente oferecer uma educação de base que levasse ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos; um estilo de vida, que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal, familiar e social; e uma mística de vida que atuasse como uma força interior que assegurasse dinamismo e entusiasmo no cumprimento de seus deveres e no exercício de seus direitos."

Conforme o trabalho ia sendo desenvolvido e iam se difundindo as novas idéias sociais cristãs, seus técnicos ansiavam por uma reinterpretção do movimento. Conclui-se que a educação do MEB *"deveria ser considerada como comunicação a serviço de transformação do mundo"* (PAIVA, idem :241). O movimento defendia sua posição colocando-se na defesa das classes menos favorecidas, preparando a população para participação na vida econômica, social e política do país através da conscientização. O MEB era um Movimento de Cultura Popular que buscava integrar a escola com a vida da comunidade, procurando conhecer e valorizar a cultura e a arte popular.

Em face das novas condições políticas do país, começa a ocorrer uma paralisação progressiva de diversos sistemas: em 1964 *"das 6.218 escolas radiofônicas atuantes em março, restavam apenas 4.554 em dezembro"*. (PAIVA, idem :243)

Outro Movimento foi o MCP (Movimento de Cultura Popular) de Recife, criado em 1960 e ligado à Prefeitura do local. Foram estudantes universitários, artistas e intelectuais sob influência de idéias socialistas e cristãs que tiveram a iniciativa de criação do movimento.

Com o tempo suas atividades foram se diversificando e ele passou a, além de ter atividades educativas sistemáticas, atuar também através de teatro, da organização de núcleos de cultura popular, da divulgação das artes plásticas, artesanato, canto, dança, música popular etc. A versão norte-riograndense do MCP, foi o Movimento "De pé no chão também se aprende a ler", planejada e executada pela Prefeitura de Natal.

WEREBE (op.cit.) diz que os motivos que impulsionaram sua implantação foram:

- O grande número de analfabetos em Natal;
- A falta de vagas nas escolas;
- O aumento crescente dos setores mais pobres da população.

Foram construídas escolas cobertas de palha de coqueiro em cima de chão-de-barro-batido devido à falta de recursos para construir escolas tradicionais de alvenaria. Estas escolas eram chamadas de "Acampamentos Escolares", constituídas de um grande galpão circular com quatro salas separadas por quadros de giz e quadros murais, sem paredes. (GÓES, 1988)

A campanha "De pé no chão" deixou os seguintes legados segundo, GÓES (1988:55):

" Não confundiu escola com prédio escolar;

Diferenciou-se do pensamento acadêmico, sem excluí-lo;

Demonstrou a capacidade de participação das classes subalternas na gestão da coisa pública;

Não se limitou à denúncia do colonialismo cultural - desenvolveu uma práxis libertadora;

Demonstrou a viabilidade de um trabalho comum de marxistas e cristão, à base de uma proposta concreta.

Assegurou matrícula a todos, promovendo a "chamada escolar" como prescreve a Constituição"

O MCP de Pernambuco contou com a presença de Paulo Freire, cujo pensamento exerceu muita influência nos educadores da época. Ele participou dos Círculos de Cultura e Centros de Cultura, nos quais eram debatidas situações problemáticas relacionadas à educação buscando seu esclarecimento. Neste sentido chegou-se à conclusão que o método dialogal seria capaz de promover uma reflexão crítica da realidade.

Segundo PAIVA (op.cit :253) a alfabetização

"pretendia ser mais que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de leitura e escrita; pretendia formar uma atitude de criação e recriação. Por isso, ela devia partir de situações concretas e se realizar através do diálogo".

Neste aspecto, as cartilhas eram rejeitadas e se optava pela utilização das palavras geradoras como meio de alfabetização.

No final de 1963 e início de 1964 eram constantes as ameaças de golpes e contra-golpes. Os programas de educação de adultos que surgiram a partir de 1960 apareciam como um perigo para estabilidade do regime.

Assim,

"o regime militar, instaurado a partir de 1964, acabou por inviabilizar esse tipo de experiência. Neste período, prevaleceu a interpretação de que elas possuíam uma caráter pedagógico subversivo na medida em que contrariavam as políticas educacionais do Governo" (PELUSO, 1998:09)

Dos movimentos já citados, entre outros, sobreviveu apenas o MEB, devido ao seu vínculo com a CNBB, mas para isso foi preciso revisar sua metodologia, material didático e a orientação do programa. Como coloca MOURA (1999:32)

"(...) durante a ditadura militar a alfabetização passa a ser utilizada como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão-de-obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico".

De 1964, quando foram extintos os programas de educação de adultos, até 1966 as atividades nesta área ficaram paralisadas.

PELUSO (op.cit :09) informa o seguinte:

"em 1966, foi criado o Plano Complementar e o apoio à Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), em colaboração com a USAID (United State Agency for International Development) e de grupos evangélicos. O Plano

Complementar ao Plano Nacional de Alfabetização não foi implementado por falta de recursos. As atividades da Cruzada ABC finalizaram em 1971".

Em 1967 é criada a Fundação MOBREAL, através da lei nº 5.379. O movimento trazia restrições ao método Paulo Freire justificando que este levava a uma politização prematura dos alunos.

Foram elaborados " Livros-cadernos de Integração" para alfabetização com conceitos relativos ao lar, à comunidade, à Pátria, etc.

SAVIANE (1988:43) define o MOBREAL como *"um movimento sistematizado, com características de campanha, que nasceu em resposta à necessidade de alfabetização massiva da população."*

Em 1985 o MOBREAL é extinto criando-se o EDUCAR que realiza apenas reformas na sua antiga forma e não grandes mudanças. São realizadas alterações nas formas de estabelecimento de convênios e utilizados alguns textos com conteúdo crítico no material didático, continuando-se na dependência do esforço comunitário.

" O Estado continua a desobrigar-se de assumir de fato a educação de adultos, transferindo-a para o próprio povo, como vem fazendo em relação aos demais serviços." (SAVIANE, op.cit :44)

Com a promulgação da Lei 5.692/71 instituiu-se o Ensino Supletivo e sua finalidade era:

*"suprimir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tinham seguido ou concluído na idade apropriada;
proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o Ensino Regular no todo ou em parte" (LEI 5.692/71 ;Artigo 24)*

Por essa lei o Ensino Supletivo abrangia Cursos e Exames.

Os Cursos possuíam estrutura, duração e regime escolar específicos sendo os alunos avaliados durante o processo no decorrer do ano letivo, eram de frequência obrigatórias com seriação do estudos.

Os Exames compreendiam a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação. Eram oferecidos anualmente e os candidatos que fossem habilitados nestes exames poderiam prosseguir os estudos em caráter regular.

A única exigência para inscrição nos exames era que o candidato tivesse no mínimo 18 anos para o 1º grau e 21 para o 2º grau. Eles abrangiam Exames de Educação Geral do Ensino Fundamental e Médio e Suplência Profissionalizante - Ensino Médio. Os Exames eram realizados por disciplinas, sendo assim o candidato poderia se inscrever em uma ou mais disciplinas. Os candidatos aprovados recebiam dois tipos de certificados:

- Certificado de Eliminação Parcial
- Certificado de Conclusão do Grau de Ensino

A lei reconhecia também a importância do pessoal docente que trabalha com educação de jovens e adultos. *"O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais deste tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação"* (LEI 5692/71; Art. 32)

Apesar da lei reconhecer isso, na realidade a formação docente ainda hoje é muito precária no país, não existindo cursos que preparem para educação de adultos.

A Lei atual da Educação, 9394/96 dedica os artigos 37 e 38 à Educação de Jovens e Adultos:

"Artigo 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si.

Artigo 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos;

- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.

§2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames."

É possível notar que a nova lei em seu Art. 38, Parágrafo 1º, coloca como idades mínimas para realização dos exames do ensino fundamental e médio, 15 e 18 anos respectivamente, enquanto na lei anterior, 5692/71, essas idades eram de 18 e 21 anos para o 1º e 2º graus. O jovem que não aparecia na lei anterior, 5692/71, passa a fazer parte dessa, com isso busca-se atender as necessidades sociais do Brasil atual. O mercado de trabalho não aceita mais trabalhadores sem um mínimo de escolarização ou estudo, sendo que este mínimo tende a aumentar cada vez mais com o passar do tempo.

Outra diferença entre a lei atual e a antiga é que a 5692/71 ignora o ensino a distância enquanto a lei 9394/96 mostra-se mais flexível, colocando a modalidade cursos e exames como uma entre várias outras oportunidades educacionais. Ocorre também que a primeira inclui casos de qualificação profissional no Capítulo do Ensino Supletivo, enquanto a segunda deixa este assunto para o capítulo seguinte "Da Educação Profissional".(SOUZA e SILVA, 1997:66)

Segundo MOURA (1999:36)

"(...) no início desses anos 90, a partir da disseminação do pensamento neo-liberal em que se impõe uma política de redução de gastos públicos, de privatização e enxugamento do Estado, entendeu-se que é imprescindível investir na educação básica de crianças e adolescentes (7 a 14 anos) e na capacitação daqueles que já dispõem de um nível de conhecimentos acumulados que podem ser utilizados como pré-requisito no treinamento profissional. A escolarização dos jovens e adultos analfabetos é vista como um empreendimento muito caro, considerado um gasto sem retorno para o sistema produtivo".

Atualmente, apesar de haver leis que tratem da Educação de Jovens e Adultos, a política de Campanhas de Erradicação continua acontecendo. Um exemplo nacional é o Programa Alfabetização Solidária, criada em 1997 pelo Conselho da Comunidade Solidária.

O programa tem como presidente do Conselho da Comunidade Solidária a Dra. Ruth Cardoso, esposa do atual Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

O principal objetivo do programa é reduzir os índices de analfabetismo na faixa etária de 12 a 18 anos, não excluindo adultos que quiserem participar. Ele está atuando em 1.016 municípios do Norte e Nordeste e pretende estender-se às regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

O trabalho é realizado com base em parcerias mantidas entre o MEC, empresas, universidades e pessoas físicas. As universidades coordenam as atividades de alfabetização do programa, capacitam e acompanham os alfabetizadores. São 180 universidades e 80 empresas públicas e privadas.

Como já foi dito anteriormente, o governo continua a se desobrigar da Educação de Jovens e Adultos transferindo-a para a sociedade civil. Como coloca MOURA (op.cit :37) *"fazem apelos, chamamentos, conclamam-se todos a abraçarem e assumirem a responsabilidade pela alfabetização dos jovens e adultos"*. É possível perceber isso na afirmação *"o Alfabetização Solidária está demonstrando que toda a sociedade deve e pode ter um papel fundamental na eliminação do analfabetismo do país"*⁹

A Campanha "Adote um Aluno"¹⁰ permite que pessoas físicas participem do programa contribuindo com R\$17,00 mensais por seis meses (tempo de duração da alfabetização). O MEC contribui com mais R\$17,00 completando o custo mensal de R\$34,00 por aluno.

Os alfabetizadores não recebem um salário pelo seu trabalho e sim uma "bolsa incentivo" de R\$120,00 por mês.

Dos seis meses, que é o tempo dedicado à alfabetização, o primeiro é utilizado à capacitação dos alfabetizadores e os outros cinco às aulas. Seria possível conseguir bons resultados em um período assim tão curto, ainda mais com pessoas que muitas vezes nunca freqüentaram uma escola?

⁹ Afirmação retirada do site do Programa de Alfabetização Solidária <http://www.alfabetizacaosolidaria.gov.br>

¹⁰ Na TV esta campanha aparece com outro nome: Adote um analfabeto.

A avaliação apresentada pelo programa mostra números que podem impressionar se não forem analisados coerentemente. Por exemplo:

"Julho a Dezembro de 1999

Aprendizagem:

avaliação inicial: 80,7% dos alunos não conheciam o alfabeto ou liam mas não escreviam palavras;

avaliação final: 71,9% dos alunos lêem e escrevem palavras, frases ou textos"

A avaliação final mostra um número que na verdade não é muito específico, pois os 71,9% podem estar em diferentes níveis de escrita e leitura que não são explicitados pela avaliação. Existem diferenças entre alunos que escrevem palavras, frases ou textos. E o restante dos alunos? Por que não é dito como eles estão, tanto em relação ao número dos que iniciaram e dos que terminaram?

O programa se utiliza de pessoas famosas como a cantora Daniela Mercury, que foi escolhida como madrinha da campanha, para construir uma imagem que agrade a população.

Grandes empresas ajudam nesta propaganda, como o Extra Hipermercados, rede de lojas do Pão de Açúcar, que aderiu à campanha "Adote um Aluno" distribuindo banners, folhetos, adesivos e camisetas com o mote "Analfabetismo: ajude a apagar esse quadro negro do Brasil" e convocando seus clientes a participarem do programa.

HADDAD e DI PIERRO (1999:11) afirmam o seguinte :

"O Programa de Alfabetização Solidária padece de algumas das limitações das campanhas de alfabetização de jovens e adultos: maneja um conceito de alfabetização estreito e não assegura continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas; recorre em parte a educadores leigos; e não incide sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo"

HIRSCHBERG e PRUKS (1990:59) colocam que " o analfabetismo no Brasil (...) é uma questão problemática relacionada com subdesenvolvimento, dependência, atrelamento às grandes potências econômicas e subordinação às finanças internacionais".

A educação de jovens e adultos tem sido tratada de maneira equivocada pelo governo, porque ela não é uma questão de solidariedade e sim um direito da população, uma questão de cidadania.

5. CONHECENDO O EDUCANDO JOVEM E ADULTO

*Qualificar alguém de analfabeto
é defini-lo pelo que carece,
não por aquilo que tem”
(Antonio Viñao Frago)*

O Brasil possui atualmente um número aproximado de 18 milhões de analfabetos totais e 25 milhões de analfabetos funcionais acima de 15 anos de idade. São números assustadores que fazem do Brasil o sétimo país em número de analfabetos totais segundo a Unesco.

Mas quem são estas pessoas que nunca tiveram oportunidades para estudar ou a tiveram por um período muito curto de tempo, não suficiente para adquirir conhecimentos de leitura e escrita e fazer uso deles? Segundo HIRSCHBERG e PRUKS (1990:47) *"o analfabetismo incide mais fortemente entre mulheres (...), entre os habitantes das áreas rurais e entre grupos socioeconomicamente mais pobres"*

Muitas dessas pessoas continuam sem estudo por toda a vida enquanto outras buscam de alguma forma participar de aulas de educação de jovens e adultos, geralmente noturnas, com o objetivo de aprender a leitura e a escrita, no caso da alfabetização. Para GARCIA (1991:16), essas pessoas *"quando crianças, ou não tiveram presentes no espaço da escola ou por aí transitaram tão apressadamente que a cultura escrita não foi aprendida por eles"*.

Uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui pessoas com histórias de vida que as tornam muito parecidas e ao mesmo tempo diferentes entre si. O que trazem de parecido são as marcas de exclusão social que sofreram e que lhes deixou a opção de buscarem depois de adultos os estudos que não tiveram acesso quando crianças. Apesar deste ponto em comum, cada aluno possui uma história de vida diferente dos demais, com desejos, anseios e objetivos de vida que podem variar muito de acordo com cada um.

VERNER e BOOTH (1971:31) colocam que *"la educación del adulto abarca a muchas y distintas personas com capacidad, intereses, motivos y características socio económicas variables"*

Diante dessas diferenças que se apresentam em uma sala de EJA é preciso antes de tudo conhecer a especificidade do grupo com o qual se irá trabalhar para então realizar um planejamento adequado, *"porque para saber como hay que concientizar al hombre, es necesario saber previamente quién es esse hombre"* (LUDOJOSKI, 1972: 50)

Neste caso, de caracterização do aluno jovem e adulto, CIANFA (1996:72) cita HADDAD (1986):

"Os alunos do supletivo são, na sua maioria, migrantes, trazem no corpo e na fala a marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social. A pele, as marcas das dificuldades de vida, a maturidade de quem já obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho, caracterizam o grupo social do curso noturno de maneira diferenciada dos bem-nascidos do curso regular diurno".

FREIRE (1991:67) também caracteriza a população que não teve acesso ao estudo e que vive atualmente no Estado de São Paulo:

"Em São Paulo, a população de adultos e jovens não-alfabetizados se constitui, na sua maioria, de migrantes vindos dos estados mais pobres do Norte, Nordeste e também da zona rural do interior de São Paulo e Minas Gerais. São pessoas que vivem de modo geral de subemprego ou que se dedicam a profissões que não exigem habilitação específica (p. ex., "auxiliares" na construção civil, faxineiras, empregadas domésticas). Assim sendo, seu nível de renda é muito baixo, insuficiente até para a satisfação de necessidades básicas como alimentação e moradia. Provavelmente habitam em favelas, cortiços e nas "autoconstruções" da periferia de São Paulo".

Estas pessoas têm como única opção trabalhar durante o dia e estudar durante a noite, já cansados dos esforços, muitas vezes físicos, realizados no trabalho, chegam para aula normalmente esgotados e com sono, *a "fadiga que dificulta seu aprendizado é originada nas muitas preocupações que trazem, essencialmente do espaço de trabalho"* (GARCIA, op.cit :17) O curso noturno, segundo CARVALHO (1984:30)

"continua sendo o lugar de escolarização dos que não podem ter o "privilégio" de dedicar-se apenas ao estudo".

Devido a isso cria-se a idéia de que estas pessoas são menos capazes do que as demais, que são preguiçosas e que possuem raciocínio lento, que por não conhecerem a leitura e a escrita não sabem "nada", como se toda a riquíssima experiência de vida que trazem consigo não tivesse nenhum valor. MELO (1991:56) diz que *"os próprios trabalhadores qualificam o analfabeto como "praga", "cego", cujo destino é o pesadão (...)",* e ainda, NORBECK (1978:211) coloca que *"muitos adultos com quem contactámos estão convencidos de que o adulto não tem capacidade para estudar".*

MOURA (1999:35) nos dá clareza de que

"as formas de expressão e comunicação do analfabeto, principalmente a sua linguagem verbal são entendidas como erradas e completamente fora dos padrões cultos, seus dialetos são desrespeitados e na maioria das vezes rechaçados. Suas formas de expressão cultural: danças, misticismos, fantasias e sonhos são considerados como heresias, histerismos, credices absurdas. Não se para para pensar na gênese histórico-cultural desses sujeitos que produzindo cultura, produzindo bens materiais e provendo sua família e a sociedade não tem acesso a esses bens".

Esta idéia de que "o analfabeto é uma pessoa menos capaz que as outras" é bastante difundida em nossa sociedade, o que acaba criando ainda mais dificuldades que refletem na auto-estima dessas pessoas. Mas, para VERNER (op.cit :35) isto pode ser superado pois, *"el deseo de aprender y el interés por las materias que van a ser aprendidas parecen ejercer mayor influencia sobre la capacidad de aprendizaje que cualquier outro factor".*

Quando voltam a estudar, quase sempre buscam a escola que conheceram quando crianças, já trazem uma concepção formada de estudo que só com o tempo pode ser transformada. OLIVEIRA (1981:94) informa o seguinte:

"os alunos querem a escola que não tiveram: com um professor que saiba e ensine os conteúdos escolares, com quadro negro e carteiras organizadas,

com cadernos , livros, lápis de cor e mapas, com disciplina, trabalho duro e provas no fim do mês".

Completando, NORBECK (1978:211) diz que o adulto *"pensa que a educação significa estar sentado atrás de uma carteira e concentrar-se na recepção do conteúdo da disciplina transmitida pelo professor"*

Além de buscarem a escola que conheceram quando crianças, buscam também uma aprendizagem rápida, têm muita ansiedade para aprender logo, não querem perder mais tempo em suas vidas. Essa ansiedade pode atrapalhar a aprendizagem e causar frustrações a medida que ele percebe que não é de um dia para o outro que se aprende ler e escrever. O professor deverá tomar muito cuidado nesta fase inicial para que os alunos não desistam diante da "lentidão" do processo de aprendizagem.

Com o tempo, os alunos devem perceber, com a ajuda do professor se preciso, que estão aprendendo. *"Essa percepção da própria aprendizagem é de grande importância, pois gera auto-estima que acaba sendo ainda mais benéfica para a aprendizagem como um todo"* (LOPES, 1999:31).

Faz-se necessário eliminar os preconceitos que rodeiam a EJA e que colocam o adulto como um ser que já desenvolveu tudo o que poderia, se tornando, a partir de sua adultez, um ser acabado. NORBECK (op.cit :205) diz que

"em muitos países verificou-se que, atitudes de amigos e familiares desencorajaram alguns adultos de participar em educação, tais como "a escola é só para crianças" ou "não tem nada para fazer?" ou "as mulheres devem estar em casa e cuidar da família" "

Como coloca LUDOJOSKI (op.cit:19) *"etimologicamente el termino "adulto" procede del verbo latino "adolescere", que significa "crecer", y es la forma del participio pasado "adultum"; significa, por lo tanto, "el que ha terminado de crecer o desarrollarse, el crecido" "*. É possível perceber portanto que o próprio termo "adulto" traz em sua origem uma idéia de ser acabado. Estudos como os de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky nos ajudam a superar este preconceito através de bases científicas, como veremos no próximo capítulo.

É importante que os estudos nessa área, que ainda são poucos, comparados com de outras áreas, sejam estimulados para que cada vez mais possamos conhecer como pensa e aprende o jovem e adulto, para que seja possível pensar na melhor metodologia para cada grupo levando em consideração suas especificidades.

Também é importante pensarmos nas causas do analfabetismo do país, por que estas pessoas não conseguem ter acesso ao sistema educacional na idade mais apropriada. HADDAD e DI PIERRO(1999), através de seus estudos, apontam alguns fatores de produção social do analfabetismo. Entre eles está o acesso e permanência na escola durante a infância e adolescência, ainda hoje não assegurados a uma parcela expressiva da população. Outro fator são os altos índices de reprovação, evasão e reingresso, acentuando a defasagem idade/série. Colocam também a renda familiar como fator de discriminação no acesso ao estudo. Dessa forma conclui-se que

“as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam se entre si para produzir acentuados desníveis educativos” (HADDAD e DI PIERRO, 1999: 05)

6 - CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Freire, Ferreiro e Vygotsky

Paulo Freire é um dos estudiosos mais conhecidos quando se fala em Alfabetização de Jovens e Adultos. Além de pensar sobre a educação em geral, ele também atentou para o problema do analfabetismo e refletiu sobre formas de diminuir este quadro alarmante que o país apresenta.

Além de Freire, é possível buscar contribuições em outros teóricos que não estudaram especificamente a alfabetização de adultos, mas que formularam teorias que podem nos auxiliar no conhecimento de como o ser humano aprende e quais são suas formas de pensar. Com o objetivo de fazer um breve comentário sobre estes teóricos, procurarei explicitar abaixo as contribuições de Paulo Freire, Emília Ferreiro e Vygotsky que nos ajudam a pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Paulo Freire

*"Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão."
(Paulo Freire, 1977)*

Paulo Freire, durante quase toda sua vida, preocupou-se com a questão da educação e dos problemas sociais presentes no país. Um desses problemas, que sempre apresentou números alarmantes no Brasil, é o analfabetismo. Pensando nisto, ele realizou estudos na área de alfabetização de adultos produzindo vasto material sobre o assunto. Apesar de ser mais conhecido pelo seu método de alfabetização, este constitui somente uma parte de seus estudos. Sobre isto, MOURA (1999:43) diz que a produção teórica de Freire *"constitui-se uma teoria da educação, em que a alfabetização de adultos representa tão somente um "capítulo"(...)"*

Desde aproximadamente metade dos anos 40 até o golpe militar de 1964, Paulo Freire esteve realizando experiências no Recife e Nordeste na

área de alfabetização de adultos junto a Movimentos que se preocupavam com a questão da educação naquela região. Alguns desses Movimentos tinham o intuito de levar o povo a tomar conhecimento da realidade opressora em que viviam para que pudessem posteriormente transformá-la.

Com o golpe militar de 1964, estas experiências foram extintas e, segundo nos informa BRANDÃO (1984:19), *"logo nos primeiros dias de abril (1964), a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob direção de Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada como "perigosamente subversiva" ". Além de ocorrer a extinção dos Movimentos e Campanhas, também várias pessoas foram obrigadas a sair do país. "Paulo Freire foi um dos primeiros educadores presos e, depois, exilados. Foi para o Chile com a família, o sonho e o método" (BRANDÃO ,idem:19).*

Durante o exílio, ele pode sistematizar teoricamente a prática realizada no Brasil . Para isso, teve como referência as experiências vividas no Nordeste, os estudos de autores cristãos e posteriormente um referencial teórico marxista. (MOURA, op.cit :46). Continuou suas experiências também durante o exílio, no Chile, e *"pouco tempo depois de sua chegada (...) o país destaca-se entre outros do mundo pelo seu trabalho em favor do adulto analfabeto" (BRANDÃO,op.cit :19)*

Paulo Freire percebia que as práticas desenvolvidas nas escolas para alfabetizar as crianças não possuíam nenhum conteúdo crítico e não serviriam para educar os futuros adultos. Sua base teórico metodológica era alienante e as conseqüências que elas trariam para o futuro seriam os adultos analfabetos ou alfabetizados funcionais. As cartilhas utilizadas para a alfabetização, como coloca MOURA (op.cit :57), são *"domesticadores, alienados e alienantes, nada tendo a ver com alguma situação de vida(...)"*.

Diante dessa situação educacional alienante que não favorecia em nada o conhecimento da realidade, Freire defendeu uma nova educação em que *"as práticas de alfabetização teriam que tomar o estudo da cultura como conteúdo básico, assim como deveria sempre partir da cultura dos sujeitos, levando-os a se compreenderem como seres culturais originários de uma cultura e produtores culturais" (MOURA, idem:63).*

Pensando que a educação deveria partir da cultura dos sujeitos, construiu um método que tem como idéia principal o diálogo entre o educador e o educando. Não seria possível iniciar o trabalho com "o educador trazendo tudo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele" (BRANDÃO, op.cit :21)

Nesse método, pensado por Freire, o trabalho iniciava-se pela investigação do "universo vocabular" das pessoas que moravam na regiões onde seria desenvolvida a alfabetização. Para isso eram realizadas entrevistas com a população para posteriormente, a partir do material coletado, serem selecionadas as palavras geradoras. Nesta investigação deveriam se aproveitar todas as falas, pois como explica BRANDÃO (idem:26) *"o vivido e o pensado que existem vivos na fala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida"*.

Estas palavras geradoras *"deveriam ser selecionadas tomando-se em consideração: a riqueza fonética; as dificuldades fonéticas(...) e, finalmente, os aspectos pragmáticos da palavra (...)"* (MOURA, op.cit :52). Depois de selecionadas e organizadas de acordo com as dificuldades fonéticas, elas eram apresentas para o grupo de alfabetizandos uma a uma. A apresentação de uma palavra era seguida de um debate sobre o seu significado para aquele grupo, o diálogo que era realizado *"não estaria diretamente a serviço da aprendizagem da escrita, mas a serviço de uma leitura de mundo"* (LOPES, 1999:38).

A palavra seria então decomposta em unidades silábicas. Um exemplo de palavra geradora muito conhecido é TIJOLO, que se decompõe em TI - JO - LO. Depois são apresentadas as famílias silábicas:

TA - TE - TI - TO - TU

JA - JE - JI - JO - JU

LA - LE - LI - LO - LU

O próximo passo seria estar formando novas palavras a partir das sílabas já conhecidas da palavra TIJOLO. As palavras consideradas mais difíceis eram apresentadas mais tarde. Segundo BRANDÃO (op.cit :65):

"em Goiás primeiro vinham: Benedito, Jovelina, mata, fogo, sapato, casa. Todas elas são palavras simples, com os fonemas em ordem direta -

consoante + vogal - e sem dificuldades maiores de construção. Depois vinham: enxada, chuva (x e ch), roçado (o terrível ç), bicicleta, trabalho (tr e lh), bezerro, armazém, assinatura, produção, farinha (nh), estrada".

Os alfabetizadores devem evitar fazer para ou por , mas sim criar situações nas quais através de sua ajuda o grupo realize o trabalho de pensar e de refletir coletivamente. Os alfabetizadores tiveram oportunidades que permitiram que se apropriassem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e *"seu grande compromisso político-pedagógico está em colocar essas experiências à disposição e a serviço dos alfabetizando de maneira a permitir-lhes ter acesso a esse saber"* (MOURA, op.cit :72).

Freire defendia que a educação, para ser libertadora e problematizadora, deveria desvelar e desmontar a concepção "bancária" de educação. *"Neste tipo de educação o educador se apresenta como o dono do saber e os educandos não passam de "vasilhas", os recipientes que serão "enchidos" pelas narrações do educador"* (MOURA, idem :55).

A educação "bancária" não favorece em nada a conscientização; pelo contrário, ela preserva a situação de alienação e subordinação dos educandos, estimulando a ingenuidade e não a criticidade. O que acontece é uma repetição da relação hierárquica entre opressor e oprimido encontrada na sociedade (MOURA, idem :56). Neste caso não existe uma possibilidade de transformação da realidade vivida, já que ela é dada, pronta e acabada, a única opção é aceitá-la.

Na educação pensada por Freire, libertadora, a relação educador-educando difere totalmente da mesma relação na educação "bancária". Segundo ele *"o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa"* (FREIRE, 1977:78).

Para Freire, conhecer é um ato social que implica na tomada de posições políticas. (LOPES, op.cit :41) Seus estudos são muito importantes para que possamos estar repensando nossa prática como educadores no mundo atual, de acordo com a conjuntura política, econômica e social nas quais estamos vivendo. Como ele mesmo coloca

" (...) os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 1976:17)" (MOURA, op.cit :47)

Emília Ferreiro

Emília Ferreiro, baseando-se na teoria de Jean Piaget (Psicologia Genética), seu orientador na Universidade de Genebra, realizou estudos acerca da aquisição da linguagem escrita pela criança que resultaram na descrição da psicogênese da linguagem escrita, deslocando a investigação que comumente ocorria sobre "como se ensina" para o "como se aprende".

Ferreiro sempre se preocupou com os fatores sociais que ocasionam o analfabetismo, tanto infantil quanto adulto, é uma pesquisadora engajada e comprometida com os problemas sociais principalmente da população que sempre foi e continua sendo excluída. *"Reconhece a vinculação do analfabetismo e seus produtores - a fatores sociais: a sua relação com a miséria, com as outras formas de exclusão social"* (MOURA: 1999:96).

Para ela, as práticas escolares podem ser uma das grandes causadoras da evasão escolar e do fracasso de crianças que acabam sendo rotuladas como incapazes, não se esquecendo da influência dos fatores sociais que perpassam a escola e os alunos.

Segundo ela, *"a escrita pode ser considerada como representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras"* (FERREIRO, 1987:10). Ao pensar na linguagem como um código de transcrição que converte unidades sonoras em unidades gráficas estamos dissociando o significante sonoro do significado e destituindo o signo lingüístico. Neste caso não deveria existir dificuldade para aprender ler, já que basta transcrever o sonoro para um código visual. Aprender a ler e escrever seria como aprender uma técnica.

Já ao pensar a aprendizagem da língua escrita como o modo de construção de um sistema de representação, não basta que se saiba falar adequadamente e que se façam todas as discriminações perceptivas necessárias se não se compreende a natureza desse sistema de representação, a aprendizagem da escrita converte-se na apropriação de um novo objeto de conhecimento.

Segundo Ferreiro, uma forma de descobrir como este objeto é apropriado pela criança, seria observando sua escrita espontânea e investigando quais as regras que regem seu pensamento, como a criança o constrói. Observam-se os aspectos construtivos das produções infantis que *"têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciação entre representações"* (FERREIRO, idem:18)

Através de sua pesquisa ela observou que a criança passa por diferentes níveis de aquisição da escrita. Como ela mesma coloca

"sabemos agora que há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo" (FERREIRO, idem:70).

Em seu estudos ela percebeu quatro diferentes níveis de aquisição da escrita que se apresentam abaixo resumidamente:

Nível pré-silábico

Esta é uma fase bastante ampla que inicia com as primeiras tentativas da criança em relação à escrita. Nela pode ocorrer inicialmente uma indiferenciação entre o que é desenho e o que é texto e depois entre o que é desenho e o que é escrita, chegando logo mais a ocorrer a diferenciação entre "o que está escrito" e "o que se pode ler". Ferreiro coloca que *"a escrita representa os nomes porém não a relação entre eles, como esses nomes o sujeito lê uma oração, colocando a relação como componente interpretativo, a qual não necessariamente aparece escrita"* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985:87)

Nível silábico

Nesta fase a criança fará corresponder uma sílaba a cada segmento escrito e poderá escrever , por exemplo, para boneca BNC

Nível silábico-alfabético

É a fase de transição entre a escrita silábica e a alfabética. *"É típico deste nível a mistura de leituras derivadas da hipótese silábica e de um começo alfabético"* (FERREIRO e TEBEROSKY, idem :223)

Nível alfabético

Nesta fase a criança já se apropriou do princípio alfabético de nossa língua, seu maior desafio agora é escrever ortograficamente, já que, por exemplo, CAXORO pode estar correto alfabeticamente, mas não ortograficamente.

Conhecendo os processos de aprendizagem dos sujeitos, torna-se possível discutir a questão da metodologia. Esta poderá favorecer e estimular como também poderá bloquear, por isso é de extrema importância que o educador tenha este conhecimento: de como seus alunos aprendem e por quais níveis eles passam, para que utilize a metodologia mais adequada ao grupo.

Como nos informa MOURA (op.cit :100) a

"idéia de escrita "correta" leva a preocupação excessiva com a ortografia às primeiras tentativas de escrita das crianças e adultos, impedindo-os de avançar em suas descobertas conceituais sobre o sistema de representação"

Este tipo de problema começa a existir com a entrada na escola, a partir da sistematização estabelecida por esta, na qual todos devem seguir os mesmos caminhos. FERREIRO (op.cit :65) afirma que *"em ambiente urbano, as crianças estão desde seu nascimento, expostas a material escrito e a ações sociais vinculadas a esse tipo de material "*. Já possuem um conhecimento em relação ao sistema de representação escrita, que é ignorado quando esta ingressa no sistema de ensino escolar.

No caso do adulto, este conhecimento também já existe, há muito mais tempo do que na criança, mas a escrita espontânea é muito mais difícil de acontecer, os adultos não se permitem "errar", carregam preconceitos que inibem muitas vezes suas ações. Segundo MOURA (op.cit:122) "*a consciência do não saber é demasiada aguda, e um lápis em sua mão produz uma inibição impossível de superar*"

Ferreiro, apesar de ter se detido mais nos estudos com o público infantil, também realizou estudos com adultos e nestes ela rompe com a visão inatista e determinista de que a partir de certa idade não se aprendem mais conhecimentos novos, visão essa, hegemônica entre os que legislam, formulam e executam políticas na área de educação. (MOURA, idem:127)

Sendo este adulto um sujeito em desenvolvimento constante e que possui conhecimentos referentes ao sistema de representação escrita, por que muitas vezes é mais difícil e demorada a alfabetização do adulto do que a da criança? Moura nos informa que mesmo o adulto possuindo motivos mais concretos e imediatos do que criança que o impulsionam para descoberta da escrita

"eles são difíceis de serem alfabetizados porque já fixaram formas de ação mais complicadas para modificar, são normalmente carregados de preconceitos, estigmas, medos e bloqueios psicológicos produzidos ao longo de sua existência, além de que muitos elaboram estratégias de sobrevivência que lhes permitem viver no meio urbano sem sentir a necessidade de ler e escrever" (MOURA, idem:131)

Os estudos de Ferreiro permitiram perceber que , em relação aos níveis de desenvolvimento da escrita, os adultos não apresentam os mais primitivos que são percebidos na criança. Imagina-se que o adulto já tenha superado estes níveis através de sua interação e percepção do meio em que vive, mesmo sem ter freqüentado a escola.

Em relação ao problema de classificação enfrentado pela crianças, os adultos avançam, distinguindo claramente os números das letras (grafia-letra X grafia-número). Eles apresentam maior dificuldade para interpretar as letras do que os números, isso pode se explicar talvez pelo fato de *que "as pressões da vida e de trabalho os obrigam a aprender, interpretar e realizar operações com números"* (MOURA, idem:119)

Ela também detectou que

" os adultos e crianças definem as mesmas características formais para que um texto seja legível: ter letras e não números; possuir quantidade mínima de letras, pelo menos duas; possuir uma variedade interna – não repetir a mesma letra em posição contígua na seqüência" (MOURA, idem:119)

No trabalho com adultos, Ferreiro defende que se deve partir do conhecimento social e cultural sobre eles mesmos. Para isso é necessário conhecer o adulto em relação às suas condições existenciais, às suas formas de vida e de trabalho, às representações que constroem sobre a sociedade e a escola e suas expectativas em relação ao processo de escolarização e às conseqüências dos resultados de sua aprendizagem para suas vidas (MOURA, idem:116)

Os estudos de Ferreiro são interessantes e importantes pois atribuem à alfabetização de adultos um rigor teórico-metodológico sem deixar de lado as questões político-pedagógicas também muito necessárias.

Vygotsky

Lev Semenovick Vygotsky iniciou seus trabalhos em Psicologia no ano de 1924, mas antes deste período já havia estudado várias outras áreas do conhecimento como: lingüística, ciências sociais, filosofia e artes. Realizou seus estudos na União Soviética, onde nasceu, em uma época conturbada, sendo que algumas obras suas chegaram a ser proibidas.

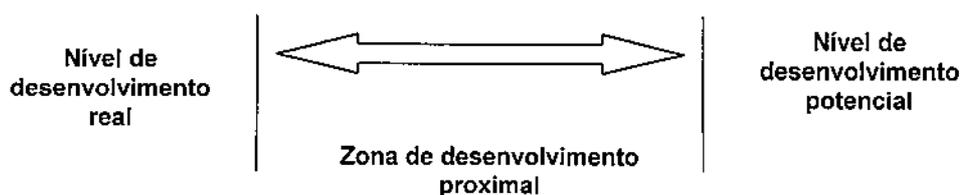
Para ele existem dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes que diferem quanto a sua origem: de um lado estão os processos elementares de origem biológica e de outro as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural (MOURA, 1999:143). Estas últimas, que levam em consideração o contexto social, a comunicação e a linguagem como elementos constitutivos do conhecimento, são a memória, a atenção, a percepção, a abstração, o pensamento e a formação de conceitos científicos.

São estas funções psicológicas superiores que Vygotsky se propõe estudar. Como coloca MOURA (idem:146) elas

"são produções humanas construídas nas relações do homem com a natureza e nas relações com os outros, ou seja, nas relações sociais, através dos instrumentos de trabalho e através dos símbolos criados por ele mesmo e que o transformam"

Em seus estudos ele formula conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento que diferem dos outros estudiosos como Piaget que acreditava que, para que ocorra a aprendizagem, é necessário que o indivíduo já tenha desenvolvido capacidades para isso, levando em consideração a maturação do indivíduo. Vygotsky coloca que é a aprendizagem que irá "puxar" o desenvolvimento, não sendo necessário esperar que o indivíduo esteja "pronto" ou "maduro" para aprender. Para explicar isso ele utiliza o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

O nível de desenvolvimento real seria o que o sujeito é capaz de fazer sozinho e o nível de desenvolvimento potencial, onde ele pode chegar com a ajuda de outra pessoa.



Sendo assim, o sujeito sempre poderá avançar através da interação com o outro. No caso da escola, este papel cabe ao professor que estará sempre mediando a relação do aluno com o objeto de estudo, levando-o a avançar em seu desenvolvimento. Como afirma LOPES (1998:45) *"daí a necessidade de na sala de aula o professor dialogar, interagir, participar e realizar com o aluno atividades que, um dia, espera se que o aluno seja capaz de realizar sozinho"*

Para realizar a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o professor se utiliza, muitas vezes, da palavra. Vygotsky atribui à palavra a condição de *"signo mediador por excelência, por considerá-la o mais complexo e o mais completo"* (MOURA, op.cit:159). Por isso ele transformou a palavra no objeto central de seus estudos, sendo ela um instrumento mediador de significação entre quem o gera e o pronuncia e quem o escuta e internaliza.

Vimos que Paulo Freire utiliza o conceito de diálogo e percebemos agora em Vygotsky algo muito parecido chamado de mediação pela palavra.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, podemos atentar no que Vygotsky coloca sobre as funções psicológicas superiores. Estas se desenvolvem paulatinamente até atingir sua capacidade superior no adulto, mas podem ser prejudicadas ou até interrompidas em seu desenvolvimento caso os sujeitos sofram privações de situações culturais, como a educação escolarizada. Os adultos que procuram a EJA são justamente estes sujeitos que não puderam ter acesso à educação escolarizada, pelo menos na idade mais adequada.

Não ter aprendido a leitura e escrita quando crianças poderia trazer graves conseqüências para o adulto. MOURA (op.cit:160) nos dá clareza de que " (...) a ausência de escrita para o registro e da leitura para a identificação (...) aumentam as suas dificuldades de atenção e memorização, interferindo na capacidade de abstração"

Por não possuírem este conhecimento da leitura e escrita, se inserem em ambientes culturais e de trabalho que normalmente não exigem deles formas de comportamento complexos, requerendo apenas níveis artificiais de atenção.

A oralidade para eles é algo muito mais vivo e presente do que a escrita e leitura. "Suas decisões e compreensão do mundo estão estreitamente ligadas à linguagem oral e, principalmente à fala daqueles que auxiliam na interpretação das representações escritas" (MOURA, idem:162).

Os adultos que não tiveram a oportunidade de conviver com a escrita e internalizá-la enquanto crianças, ficaram reféns da linguagem oral e do pensamento do outro. A sociedade em que vivemos exige de todos várias funções que os adultos analfabetos podem sentir dificuldades em apresentar, como , por exemplo, fazer registros e utilizá-los quando necessário.

Essas dificuldades que o adulto analfabeto encontra poderão ser minimizadas se estes se dispuserem a aprender a leitura e escrita. Para Vygotsky, que se baseia na idéia de plasticidade do cérebro¹¹, estando este aberto às interações e influências culturais, não há limites para o adulto aprender.

Segundo nos informa MOURA (idem:174)

"a capacidade de atenção(...) que no analfabeto é desenvolvida pelo uso de instrumentos centrados na percepção visual e motora, vai adquirindo uma qualidade significativa à medida em que ele começa a se apropriar da linguagem escrita; a partir daí, começa a lançar mão de outros instrumentos como placas, textos, mapas, revistas, jornais, etc".

Como podemos perceber , as funções psicológicas superiores que estariam defasadas em adultos analfabetos continuariam a se desenvolver a partir do momento em que eles se voltassem para a aprendizagem da leitura e escrita.

¹¹ Plasticidade do cérebro – capacidade que o cérebro possui de responder aos estímulos que o ambiente o proporciona, favorecendo assim o desenvolvimento de habilidades e

7- ANÁLISE DOS DADOS

*"Quero escrever coisas
nunca escritas
fazer coisas nunca vistas
quero o nome de artista
inventar coisas inéditas
quero na erudição galgar
a escada da fama
tudo que o gozo proclama
o universo todo abraçar
quero em simples linhas
falar tudo
escrever o grito alto
de um ser que era mudo
mas que ao gritar
conseguiu mudar tudo"
(Sebastião Martins Vital)*

7.1 - Alfabetização: cartilha x texto

*"Analfabeto já não é quem não sabe ler e escrever,
mas também aquele que, sabendo, é incapaz de
compreender ou redigir um texto determinado"
(Antonio Viñao Frago)*

A alfabetização de crianças e conseqüentemente de adultos, utilizou por muito tempo, e utiliza até hoje, as famosas cartilhas para aprender ler e escrever. As mais atuais sofreram reformulações, mas nem todas perderam ou modificaram a antiga metodologia utilizada. DURANTE (1998:28) em seu trabalho, coloca que

conhecimentos.

“no processo de alfabetização , durante muito tempo, acreditou-se que os educandos deveriam primeiro aprender as letras, saber juntá-las, relacioná-las com pautas sonoras, saber a pontuação, as regras de gramática, etc. Só depois conseguiriam lidar com a linguagem escrita. Numa perspectiva, o ensino da leitura é considerado um processo de decodificação e hierarquizado: primeiro aprendem-se letras, depois sílabas, palavras e frases”.

Nas cartilhas, aprender ler e escrever é como aprender um código. Primeiro são apresentadas as letras consideradas mais simples seguidas das vogais. Os “textos” utilizados por elas não possuem nenhuma ligação com a realidade, fazendo uso, muitas vezes, de frases soltas e absurdas, mas que possuem as letras que a criança ou adulto deverá fixar. Como diz MELO (1991:41) *“a leitura da escola é abreviada e fragmentada através das cartilhas e dos livros que têm muitas gravuras e poucos textos escritos. Escrita de um mundo irreal e fetichizado”*

MASSINI-CAGLIARI (1997:54) utiliza um exemplo retirado da cartilha “Reino da alegria” em seu livro:

*“Maroca viu a barata
A barata comeu a abóbora
A abóbora era amarela
Lauro matou a barata.
(No Reino da Alegria: 49)”*

Como é possível perceber, os personagens da *“história aparecem do nada e são totalmente desconhecidos pela criança. O texto é pobre e ao depararmos com a sentença ‘ A barata comeu a abóbora’ ficamos imaginando que tamanho enorme teria essa barata, já que a possibilitou de comer uma abóbora inteirinha!...”* (MASSINI-CAGLIARI, idem:55)

Existem casos ainda piores, como:

*“Sara come salada.
A sola do sapato está furada.
Sérgio socorre Sônia.*

(Pipoca: 54)"

(Massini-Cagliari, idem:57)

Como coloca MASSINI-CAGLIARI (idem), na cartilha basta juntar sílabas para formar palavras, juntar palavras para formar frases e frases para formar um texto. O que foi exemplificado acima não tem nenhum significado, é algo totalmente desconexo e sem coerência.

As pessoas que são alfabetizadas através desse tipo de texto conseqüentemente irão produzir textos iguais a este, que é o único modelo que conhecem. Isto explica a grande dificuldade que muitas pessoas apresentam, durante toda a vida, em relação à escrita de textos diversos.

No MAP existe uma aluna (ZNT)¹² que foi alfabetizada depois de adulta pela irmã mais nova, que não é professora, através de uma cartilha. Quando chegou ao MAP tinha grande dificuldade em escrever o que era sugerido, sempre insistindo que não sabia nada. Não tinha nenhuma segurança ao escrever. Seus textos são muito parecidos com os textos de cartilha.

ZNT possui dificuldade em escrever um texto sobre determinado tema, mesmo depois deste tema ter sido discutido em sala de aula. Quando chega a hora de colocar sua opinião no papel ela "trava", não consegue reproduzir sua idéia em forma de escrita, pede que algum professor diga a ela o que escrever. Geralmente ela pega sua cartilha, com a qual foi alfabetizada, que sempre traz para as aulas, e começa a folheá-la procurando algo para escrever (copiar).

Na 3ª atividade¹³ desta pesquisa, onde foi sugerido que os alunos escrevessem algo sobre mentira, enganação, ou seja, sobre algo que já havia sido discutido anteriormente, ZNT escreveu o seguinte texto:

*"era um cachorro que chamava frede
ele amarelinho que fugiu de casa*

¹² ZNT – mulher de 40 anos que nunca freqüentou a escola quando criança, pois precisou trabalhar na roça para ajudar a família. Veio de Minas Gerais para Campinas, atualmente é casada e tem um filho de oito anos.

¹³ As atividades estão descritas no capítulo I deste trabalho

*ficou com medo do rojão e pulou
o portão e sumiu e não voltou mais”*

*(Era um cachorro que chamava Frede
Ele era amarelinho e fugiu de casa
Ficou com medo do rojão e pulou
O portão e sumiu e não voltou mais.)*

Nesta atividade ela teve grande dificuldade em escrever algo sobre o tema sugerido, dizendo não saber nada sobre o assunto. Escreveu então sobre o que não foi comentado em aula, mas que realmente aconteceu em sua vida: a fuga de seu cachorro. O professor nunca deve forçar que o aluno¹ escreva algo se este não se sente seguro sobre o que deve escrever. Escrever sobre algo concreto, que realmente aconteceu, se tornou mais fácil do que escrever sobre algo que não tinha muita segurança.

Já no texto produzido na 1ª atividade é possível perceber uma maior dificuldade em produzir algo com sentido:

*“os dois compadres
e uma vez dois compadres
trabalha na rosa e pesca
no rio e mandioca fresca”*

*(Os dois compadres. Era uma vez dois compadres trabalham na roça e pescam no rio e
mandioca fresca)*

Como já foi colocado anteriormente sobre textos de cartilha, este texto da aluna ZNT se caracteriza por palavras e frases soltas sem muito sentido para o leitor.

Esta dificuldade também pode ser percebida na 2ª atividade, sobre a qual ela escreveu o seguinte:

*“a menina marta e forneciam
mandioca indiazinha de pele branca
a menina e morreu
A planta que hoje é o principal
a menina Maria balansava na rede”*

(A menininha Marta e forneciam mandioca indiazinha de pele branca a menina e morreu. A planta que hoje é o principal a menininha Maria balançava na rede.)

Nesta atividade os alunos tinham em mãos o texto com a lenda da mandioca que havia sido lido. No momento de escrever a pesquisadora pediu para que eles escrevessem somente o que lembravam e como se lembravam, sem ser necessário copiar o texto. É possível perceber que a frase escrita por ZNT "A planta que hoje é o principal" foi copiada do texto sem ter nenhuma conexão com o que já havia escrito anteriormente e nem posteriormente. Para escrever este texto ZNT foi "jogando" no papel palavras que lembrava de ter ouvido no texto, sem que estas tivessem muito sentido juntas.

Esta aluna, apesar de escrever as palavras relativamente bem, não consegue, ou melhor, está se esforçando bastante para conseguir escrever textos com sentido. Se, estar alfabetizado for considerado conseguir codificar e decodificar as letras, ela pode ser considerada uma pessoa alfabetizada, mas em termos de compreensão e escrita de textos ela ainda está caminhando em busca de melhorar cada vez mais, pois não se trata apenas da tarefa de construir um novo conhecimento, mas sim de desconstruir um que já havia se edificado construindo simultaneamente um novo. Esta não é uma tarefa simples para o educando nem para o educador. Os dois devem se unir trabalhando em busca desse objetivo.

ZNT é a única aluna da turma que passou por este processo de ensino através da cartilha depois de adulta e antes de entrar para o MAP. Coincidentemente, ou não, é também a que mais apresenta dificuldades na escrita de textos.¹⁴

Este tipo de trabalho com a cartilha anula todo o conhecimento prévio que o sujeito já possui, e, no caso do adulto, este conhecimento é o de toda uma vida. A aprendizagem da língua se restringe à aprendizagem do código e não uma leitura da realidade. Como mudar isto então?

¹⁴ Devemos lembrar que não podemos atribuir a esta dificuldade uma única causa, para isso seria necessário um estudo mais aprofundado.

Paulo Freire propôs uma alfabetização que partisse da realidade dos sujeitos e criou o método da palavração para isto.¹⁵ Mas pede para que ninguém siga o que escreveu como se fosse algo imutável, sugerindo que seu método seja recriado sempre, de acordo com a realidade do local onde se irá trabalhar.

No caso de nosso objetivo ser o de que os alunos sejam capazes de ler textos conseguindo interpretá-los e escrever textos que possuam sentido para as pessoas que irão lê-lo, satisfazendo também o(a) seu(ua) autor(a), logo imagino que não há nada mais recomendável do que utilizar textos na alfabetização. Como queremos que nossos alunos escrevam textos coerentes e coesos se estes não tiverem contato com modelos deste tipo?

DURANTE (1998:71) diz que *“O objetivo é que os educandos se tornem leitores fluentes capazes de realizar leituras de várias modalidades de texto de uso social e que a leitura passe a fazer parte de suas vidas”*

Esta metodologia de trabalho pode criar uma certa resistência inicial por parte dos alunos que quando procuram voltar a estudar ou iniciar seus estudos, buscam o modelo tradicional de ensino. Como disse o aluno APR¹⁶ certa vez que achou estranho nossa maneira de ensinar, porque o que ele conhecia, que ouvia de seus irmãos, é que deveria se começar pelo abecedário e só depois formar as palavras, e do jeito que os professores do MAP ensinavam ele já lia no começo, mesmo sem conhecer o abecedário todo.¹⁷

Essa resistência inicial tende a diminuir com o tempo, principalmente se o aluno percebe que está evoluindo, conhecendo cada vez mais sobre a leitura e escrita.

Enquanto a aluna ZNT já havia passado por um processo inicial de alfabetização, outros alunos do MAP, a maioria, chegou até lá sem nunca ter passado antes por nenhuma experiência de ensino da linguagem escrita. É possível perceber uma diferenciação nos textos escritos por estes alunos

¹⁵ Este tema já foi abordado no capítulo IV deste trabalho: “Contribuições teóricas para EJA: Freire, Ferreiro e Vygotsky”

¹⁶ APR - Senhor de aproximadamente 50 anos que nunca frequentou a escola. Quando chegou não conhecia o nome de nenhuma letra, com exceção do “A” que é a primeira letra de seu nome.

que desde o início de sua alfabetização tiveram contato com textos variados e expressaram suas opiniões sobre os temas que envolviam estes textos, em relação a aluna ZNT.

Um desse alunos RMD¹⁸ chegou ao MAP sem conhecer as letras do alfabeto. Na 2ª atividade realizada para esta pesquisa, ele produziu o seguinte texto que, apesar de possuir “erros” ortográficos, possui um sentido para quem o lê.

*“A LENDA DA MANDIOCA
ERA UMA VEIS UM CASAL DE INDIOS TIVERO
UMA FILHA BRANCA E ERA O MIMO DO CASAL
E ELA NÃO COMIA E ENFRAQUECEU E ACABOU
MORRENDO E OS PAIS DA MENINA CAVORO UM
BURRACO E SEPUTARO NO QUINTAL DA SUA CASA
E ONDE A MENINA FOI SEPUTADA A TERRA SI TORNOU
BEM TRATADA E NACE UMA ARVORE
BROTOL RAISIS QUE LOGO PECEBERO QUE
PODENTO DA SOA CAISCA FINA ERA
BRANCA COMO A PELI DA
MENINA E DAÍ QUE PECEBERO QUE DAVA
UM ALIMENTO MOITO FORTE E DERO
PARA OS MININOS FICARO MOITO FORTES”*

(A Lenda da Mandioca

Era uma vez um casal de índios que tiveram uma filha branca e era o mimo do casal e ela não comia e enfraqueceu e acabou morrendo e os pais da menina cavaram um buraco e sepultaram no quintal de casa e onde a menina foi sepultada a terra se tornou bem tratada e nasceu uma árvore, Brotou raízes e logo perceberam que por dentro da sua casca fina era branca como a pele da menina, e daí perceberam que dava um alimento muito forte e deram para os meninos que ficaram muito fortes.)

O texto não possui ainda pontuação correta e muitas palavras foram escritas “erradas”, mas é possível perceber que o aluno RMD compreendeu

¹⁷ Nunca me esqueço da alegria que senti ao conseguir ler sua primeira palavra: ficou me olhando com cara de assustado, começou a rir e a sentir calor. Foi um momento de muita emoção para ele e conseqüentemente para mim.

a história que foi lida e discutida na sala e de acordo com uma linguagem, que se parece mais com a oral, ele expressou o que havia compreendido a sua maneira, sem precisar copiar partes do texto.

Outro exemplo é o texto produzido também na 2ª atividade pela aluna EDN¹⁹, que possui uma característica marcante em todos seus textos: o sintetismo.

*“A MANDIOCA FALAROM QUE VEIN
DA TRRIBU QUE FOI UMA
MENINA BAMCA QUE PASO
DESA PARA MELHO E INTERRARO
NO OCA E VIROU UM AVERE”*

(A mandioca falaram que vem da tribo que foi uma menina branca que passou dessa para melhor e interraram na oca e virou uma árvore.)

Em poucas palavras ela conseguiu resumir a história tornando-a compreensível para o leitor. Com esses dois exemplos podemos verificar que os alunos que só tiveram contato com a alfabetização através de textos conseguiram expressar melhor o que gostariam, mesmo cometendo “erros” ortográficos e não utilizando pontuação.

O processo de correção desses “erros” e da inserção da pontuação ocorre depois do texto já escrito. Penso que é muito mais importante, no momento inicial, que os alunos consigam expressar suas idéias e somente depois disso o professor intervir apresentando novos conceitos. Alguns alunos ficam inibidos e não conseguem se “soltar” para escrever se o professor ficar a todo momento corrigindo o que eles estão escrevendo.)

Com o tempo os alunos irão perceber que para escrever um texto é necessário pensar sobre o que deseja escrever, e depois de já escrito rever várias vezes, até que o texto transmita o que o autor realmente quer.)

Sobre isto, DURANTE (op.cit:32) diz o seguinte:

¹⁸ RMD - aluno de 35 anos que nunca freqüentou a escola quando criança. Trabalha na construção civil e está em Campinas a trabalho, quando terminá-lo voltará para o Maranhão onde está sua família.

¹⁹ EDN - mulher de 50 anos que não freqüentou a escola porque seu pai dizia que mulher não precisava disso para cuidar da casa e do marido. Criou seus 5 filhos sozinha, é natural de Pernambuco e possui uma história de vida chocante.

“para produzir um texto, temos que pensar sobre o que vamos escrever, qual forma mais adequada, escrever, ler, corrigir, reler, rescrever, reorganizar para que fique cada vez melhor e mais próximo do que queremos comunicar”

Para conseguir isto na sala de aula é essencial levar em consideração o que Paulo Freire diz sobre o diálogo. Somente através dele o professor conseguirá fazer com que seus alunos percebam a importância de expressar o que pensam da melhor maneira possível, e essa expressão se dá primeiramente pela oralidade para depois chegar à linguagem escrita.

“Paulo Freire acredita que o dado fundamental das relações de todas as coisas no mundo é o diálogo. O diálogo é o sentimento do amor tornado ação” (BRANDÃO, 1984:103)

Deixar e incentivar que os alunos soltem suas vozes , falem sobre suas experiências, seus conhecimentos, interajam entre si, troquem saberes durante as aulas é algo essencial em uma sala de EJA. *“Ao assumir uma posição ativa na aula, o aluno constrói seu raciocínio, expõe idéias e constitui-se como leitor e aluno participante de um processo de construção do conhecimento”*(SILVA, 1999:107)

7.2- Influências dialetais: fala diferente gera escrita diferente

*"Ninguém fala errado o português,
fala diferentemente"
(Luís Carlos Cagliari)*

Quando os alunos expressam suas opiniões durante as aulas, estes se utilizam da linguagem oral, que já é bem conhecida por eles, ao contrário da linguagem escrita, com a qual estão tomando um contato mais sistematizado atualmente. Sobre isto, FRAGO (1993:19) informa o seguinte: *"o analfabeto pensa e se expressa oralmente (...). Seu órgão de recepção e percepção não é a vista - como o homem que lê - mas o ouvido"*

Esta linguagem oral possui variações, podendo mudar de acordo com a região do país que a pessoa habita. Mesmo que o Brasil todo fale o português, em suas diferentes regiões a língua apresenta variações que podemos chamar de dialetos.

Nossos alunos que migraram, principalmente da região Nordeste para São Paulo, possuem a maneira de falar característica do local de onde nasceram e cresceram, e muitas vezes quando chegam aqui são ridicularizados pela maneira de falar que possuem, acentuando assim mais um tipo de discriminação: a que leva em consideração a maneira de falar de cada pessoa, julgando algumas formas como corretas e outras como incorretas. Como diz CAGLIARI (1993:66) *"o modo de eles falarem sofre pressões sociais para ser evitado, já que é estigmatizado, sobretudo por falantes de outros dialetos, que zombam de quem fala dessa maneira"*

Ainda o mesmo autor diz o seguinte

" a língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente"
(CAGLIARI, idem:35).

Por isso não é possível julgar como errada a maneira como os educandos falam durante as aulas ou fora delas e nem estabelecer o padrão culto como o melhor , que deverá ser atingido.

Em relação à linguagem escrita já não é possível estabelecer variações, pois, como coloca CAGLIARI (idem:32)

"para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de uma modo ortográfico de escrever as palavras, independentemente dos modos de falar dos dialetos, mas que pudesse ser lido por todos os falantes, cada qual ao modo de seu dialeto"

A escrita não é a representação exata da fala. Existe diferença entre contar uma história e escrever a mesma. São utilizados outros padrões para isto. A maioria das pessoas acham muito mais fácil falar sobre algo do que escrever. *"As pessoas se entendem muito mais falando do que escrevendo ou lendo"* (CAGLIARI, idem:37)

O adulto analfabeto, que inicia seus estudos, possui uma rica experiência com a linguagem oral, mas está começando a entrar em contato com a escrita. Esta, cheia de regras e normas a serem seguidas, se torna complicada em um primeiro momento. *"Aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira"* (CAGLIARI, idem:35)

Durante suas produções, o que procuram fazer é reproduzir a fala na escrita, o que gera a maior parte dos equívocos, ou "erros", em seus escritos. Não é possível cobrar que os alunos escrevam, desde o início, de acordo com o padrão culto da língua, isto seria uma falta de bom senso do professor, ao mesmo tempo que é necessário que eles conheçam o padrão culto, pois *"a escrita da fala serve para a fala e não para o sistema de escrita convencional usado pela sociedade"* (CAGLIARI, idem: 32)

Isso não significa que os alunos deverão deixar de lado, ou esquecerem suas raízes, suas formas de falar, seus dialetos, para aprenderem a norma culta socialmente aceita. A aprendizagem de um conhecimento novo não implica em esquecer o antigo. É possível que aprendam o padrão culto sem que se elimine seus dialetos.

Nos textos produzidos pelos alunos do MAP é possível perceber que suas falas estão ainda muito presentes em seus escritos. CAGLIARI (idem:138) classificou esta "escrita de acordo com a fala" como Transcrição Fonética.

Alguns exemplos são:

RMD - 1ª atividade:

DICI = disse (escreve com i no final porque é assim que pronuncia)
RESORVEU = resolveu (troca o l pelo r também na fala)
VEIS = vez (coloca duas vogais em vez de uma, pois fala assim)
DADICONER = dá para comer (transcreve a junção de palavras que ocorre na fala)

JOA⁵⁰ - 3ª atividade:

VAMO = vamos (sua fala não possui s no final)
TREI = três (idem)
VEI = vez (idem)

MOS²¹ - 3ª atividade:

TRABALIHO = trabalho (coloca o i antes do h porque pronuncia este quando fala)

Além da Transcrição fonética, CAGLIARI (1993) classifica outras dificuldades que podem ocorrer na escrita como:

- Uso indevido de letras: as letras podem possuir o mesmo som e é preciso escolher qual usar - nem sempre a escolha é a "correta".

RMD - 1ª atividade

DICI = disse (C x SS)
FISERO = fizeram (S x Z)
ROSSA = roça (SS x Ç)
PAÇANDO = passando (Ç x SS)

- Hipercorreção : quando o aluno já conhece a forma de algumas palavras pode acabar generalizando para outras que não fazem parte do mesmo grupo.

RMD - 1ª atividade:

OLHOR = olhou (o aluno, como sabia que em algumas palavras esquecia de colocar o r no final, achou que "olhou" também poderia terminar assim.)

²⁰ Rapaz de 23 anos, casado, que trabalha como motorista particular.

- Modificação da estrutura segmental das palavras : pode ocorrer a troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Talvez por não conhecer bem ainda o sistema de escrita, o aluno, não tendo certeza de como se escreve, procurará chegar o mais próximo possível da escrita correta.

RMD - 1ª atividade

CONER = comer (pela proximidade dos sons é comum a troca de n por m e vice-versa)

- Juntura intervocabular e segmentação: como na fala não existe separação de palavras, os alunos se confundem sobre quando ou não separá-las.

JOA - 3ª atividade

ESTOUARIPIADO = estou arrepiado

ESTOUVEDO = estou vendo

RMD - 1ª atividade

EM TEDEU = entendeu

ES TA = esta

MOS - 1ª atividade

ARI PIHA = arrepia

TRA TRA DOR = tratador

Como foi possível perceber a fala influi muito na escrita, principalmente para quem está iniciando agora uma escolarização. O que não podemos deixar que aconteça, é que a superação dessas dificuldades apresentadas ocorra de forma humilhante para o aluno. É preciso, acima de tudo, respeitar seu dialeto para que ele não se sinta menos capaz pela forma que fala.

“O que faz com que alguns dialetos sejam considerados melhores ou piores do que os outros pela sociedade não são as características lingüísticas

²¹ Rapaz de 33 anos, solteiro, que trabalha como tratador de cavalos na fazenda Rio das Pedras

desses dialetos, mas as características das pessoas que falam esses dialetos” (MASSINI-CAGLIARI, 1997:12)

7.3- Traços de vida nos textos

Cada pessoa possui uma forma própria de escrever: alguns escrevem poeticamente, outros são muito prolixos, outros possuem a capacidade de resumir em poucas palavras o que normalmente exigiria muitas, etc. A forma que cada um escreve tem a ver com suas características pessoais e experiências vividas. Uma mesma história pode ser contada de diferentes formas por diferentes pessoas.

Não é possível pensar que em uma sala de alfabetização de jovens e adultos os textos produzidos serão todos muito parecidos pelo fato dos alunos estarem todos iniciando o processo de aquisição da linguagem escrita de forma mais sistematizada. Desde o início as características pessoais dos alunos ficam marcadas em suas produções. Neste período de alfabetização estão começando a construir suas próprias formas de escrever.

O tempo necessário para cada alunos escrever seu texto também é diferente. Cada um segue o seu. Para alguns minutos são suficientes enquanto para outros são necessárias horas para produzir um texto. É essa heterogeneidade que possibilita uma maior riqueza no trabalho com os jovens e adultos. Possuem experiências, idades, ritmos de aprendizagem, opiniões e expectativas de vida diferentes. Formam um grupo de pessoas, educandos e educadores, que aprendem mutuamente, principalmente sobre o viver.

Ficou claro neste trabalho que as pessoas possuem muito mais facilidade e desinibição para escrever sobre o que diz respeito diretamente a suas vidas. Em algumas atividades, alguns alunos deixaram de seguir o sugerido pela educadora para escrever sobre eles mesmos, sobre seus trabalhos etc.

Quando a proposta possuía algum significado, remetia a algo que conheciam, que já tinham vivenciado, ela era aceita e seguida, mas quando ela não dizia respeito a algo significativo para eles, era trocada, por eles mesmos, que escreviam sobre o que achavam mais relevante, mais importante ou mais significativo no momento.

Um exemplo é o aluno MOS, que na 3ª atividade não seguiu o sugerido e preferiu escrever sobre seu trabalho, algo mais presente e real.

“NO ENVERNO O CAVALO FICA
MASI FEIHO POURO CAUZO DO FRIU
A RI PIHA O PELO DO CAVALO
I FICA COM O PELO A RIPIHADO
O CAVALO É MAS CASIHTIGADO
NO FRIU DA MASI TRABALIHO
PRO TRA TRA DOR “

*(“No inverno o cavalo fica mais feio por causa do frio. Arrepiam o pelo do cavalo e fica com o pelo arrepiado. O cavalo é mais castigado no frio da mais trabalho para o tratador”)*²²

Também a aluna ZNT, nesta mesma atividade, preferiu escrever sobre algo que havia acontecido do que seguir o sugerido.

“ERA UM CACHORRO QUE CHAMAVA FREDE
ELE AMARELINHO QUE FUGIU DE CASA
FICOU COMEDO DO ROJÃO E PULOU
O PORTAO E SUMIU E NÃO VOTOU MAIS”

*(“Era um cachorro que chamava Frede. Ele era amarelinho e fugiu de casa. Ficou com medo do rojão, pulou o portão, sumiu e não voltou mais.”)*²³

O aluno EZD²⁴ que iniciou no MAP em abril sem conhecer nenhuma letra do alfabeto, nesta 3ª atividade escreveu seu texto sobre algo que era muito mais significativo no momento: o acidente de ônibus que sofreu quando vinha do Maranhão para cá.

“QUAN DO EU VINA DO MAELEAO
PARA CA PACO BOUA AM CITUSA

²² Os sinais de pontuação e correção ortográfica foram colocados pela pesquisadora para tornar o texto compreensível para todos.

²³ Idem nota acima. Os sublinhados são inclusões ou modificações.

²⁴ Rapaz de 19 anos, veio no início do ano (2000) para Campinas com a finalidade de trabalhar como ajudante em uma construção, deixou toda família no Maranhão. Em novembro (2000) voltou para sua casa e provavelmente não terá como continuar estudando lá.

PISACO O ONIBUS TOEBOU PARA O
LADO E MUIA PONUA FIMA MEULO
EU ITAFA CATO TADO NOS PIONERA
BAOS E FUI PARAS LA NU FUDO
PERTO...²⁵

(*“Quando eu vinha do Maranhão para cá, passei por uma situação perigosa: o ônibus tombou para o lado e muitas pessoas ficaram machucadas. Eu estava nos primeiros bancos e fui parar lá no fundo perto do banheiro”²⁶*)

Este acidente marcou muito a vida deste jovem para cá e no momento o que mais tinha em mente, o que era mais significativo, o que estava mais vivo em sua memória era com certeza o acidente sofrido.

Na 3ª atividade, na qual foi discutido um trecho da Constituição de 1988, cada aluno escolheu um inciso que achava mais interessante ou sobre o qual tivesse alguma experiência para contar e fizeram seus comentários. A aluna ZNT, que possui muito forte o papel de mãe, sempre preocupada e atenciosa com seu filho de 8 anos que a acompanha durante as aulas, escolheu o seguinte inciso:

XVIII – Licença à gestante sem prejuízo do emprego e do salário com a duração de 120 dias.

*“EU CONCORDO COM A LICENÇA DA
MULHE GRAVIDA POR QUE A MÃE PRECISA
ALIMENTA A CRIANÇA PELO MENO TRES MEZIS”*

(*Eu concordo com a licença da mulher grávida porque a mãe precisa alimentar a criança pelo menos três meses*)

Outros alunos escolheram o inciso que falava sobre a discriminação, provavelmente porque já sofreram com ela.

XLI – A lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais.

Sobre isto a aluna EDN colocou o seguinte:

²⁵ Nas palavras que estão escritas corretamente ele pediu ajuda a um dos professores que certamente não lhe negou. Os professores não dão as respostas prontas e nem deixam as dúvidas sem serem respondidas. O que procuram fazer é levar o aluno a perceber qual é a letra que deverá usar.

²⁶ Idem notas 45 e 46

*“SIN CONIGO ACOMTESEU COM UM PENTE
DE CABELO NU BANHEIRO DOMESTICO DE
UMA PATROA QUE EU TIVE. EU USEI UM
PENTE QUE ESTAVA LA A PATROA ME
FALOU QUE SE QUISECE UM PENTE
TROUXECE DE CASA”*

(Sim, comigo aconteceu com um pente de cabelo no banheiro doméstico de uma patroa que eu tive. Eu usei um pente que estava lá, a patroa me falou que se eu quisesse um pente trouxesse de casa)

EDN se sentiu discriminada com a atitude que sua patroa teve em relação a ela. Segundo sua maneira de pensar não havia nada de mais em usar um pente que estava no banheiro, enquanto que para sua patroa aquela não era uma atitude correta.

Ainda sobre o mesmo inciso a aluna MRL²⁷ escreveu o seguinte:

*“UM DIA EU ESTAVA TOMANDO BANHO DE PICINA COM AS
CRIANÇA E ME EXPUSARAM DA PICINA”*

(Um dia eu estava tomando banho de piscina com as crianças e me expulsaram da piscina)

A aluna contou este acontecimento muito chateada dizendo que na ocasião do ocorrido ficou muito sem jeito , se sentindo mal. Ela estava cuidando das filhas de sua patroa na casa de outra mulher que a fez sair da piscina quando percebeu que estava entrando na água junto com as crianças. Foi para MRL um situação muito constrangedora.

O aluno CLD²⁸ escolheu o seguinte inciso:

XXXI - Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critério de admissão do portador de deficiência.

²⁷ Mulher de 40 anos que trabalha como empregada doméstica a mais de 20 anos para a mesma família. Veio para Campinas, de João Pessoa, junto com seus patrões que estão fazendo pós-graduação na Unicamp.

*"EU TEU UM FILU DE FIETE
POURISO NÃO COCGE EPGO"*

(Eu tenho um filho deficiente por isso não consegue emprego)

Nestas poucas palavras ele fala sobre uma situação vivida, algo que faz parte de seu cotidiano a muito tempo.

O aluno JSM²⁹ escolheu o inciso:

XXX – Proibição de diferença de salário, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.

E escreveu o seguinte sobre ele:

*"EU TRABALHO NA FUCAMP SOUDESVIADO DE
FUNÇÕES SOQUE TEM DE FEREMÇA DE SALÁRIO PORISO
TO ENTRADO COM UM PROSSO CONTRA A IMPRESA
E VOTOCE QUE EU GANHO NA JUSTIÇA"*

(Eu trabalho na Funcamp, sou desviado de função, só que tem diferença de salário, por isso estou entrando com um processo contra a empresa e vou torcer para que eu ganhe na justiça)

Ele conta uma situação que vive atualmente, algo real que está acontecendo em sua vida.

Na 5ª atividade, na qual os alunos escreveram uma carta, para qualquer pessoa que desejassem, dizendo como é o local onde moram atualmente, fica mais claro ainda os traços do vivido no escrito. A própria atividade facilita isso. Escrever uma carta para alguém conhecido e querido que está longe, faz muitas vezes com que as pessoas se exponham muito mais, falem mais sobre elas e sobre a forma que pensam.

Alguns exemplos de cartas que foram escritas são:

EDN:

*"PRESADA QUERIDA MÃE ESTOU ESCRREVENDO
ESTA POUCAS LINHA PARA LHEDIZER QUE*

²⁸ Senhor de 55 anos, aposentado. Anteriormente trabalhava como padeiro, hoje em dia não consegue mais emprego devido a idade. Cantor e compositor de várias músicas, algumas já vendidas para algumas igrejas evangélicas.

²⁹ Homem de 35 anos, casado recentemente, veio do Ceará para Campinas e trabalha na Unicamp já fazem alguns anos.

ESTOU COM MUITAS SAUDADER DE VOCES
AQUI EM SÃO PAULO EMUITO FRIU EMUITO
QUENTE A COMIDA NÓS JÁ COME VENCIDA
POR ESEMPLA A CARNE NOS COMEMOS DEPOIS DE
UM ANO DE MORTO O BOI AQUI NINGUEM
ANDA APÉ , POUCAS COISA NINGUEM DA EMPREGO
PARA IDOSO OMEU CASO QUE JÁ TENHO 80
ANOS E AINDA NÃO ME APOSENTEI"

*(Prezada querida mãe, estou escrevendo estas poucas linhas para lhe dizer que
estou com muita saudades de vocês. Aqui em São Paulo é muito frio e muito quente, a
comida nós já comemos depois de um ano de morto o boi. Aqui ninguém anda a pé, poucas
coisas ninguém dá emprego para idosos, o meu caso que já tenho 80 anos e ainda nem me
aposentei)*

RMD escreveu uma carta para sua mãe, igual EDN.

"QUERIDA MAI MANDO ETA CARTA PARA DAR AS
NOTIÇA MINHA E FALAR DAIS COISAS QUE
EMCONTREI MUITO DEFERENTE AQUI COMO A MUDANÇA
DO TEM POR NO INVERNOR NÃO CHOVI MITO COMU AÍ
FAIS MUITO FRIU E NO VERÃO FAIS MUITO CALOR E
A NOITE É MENOR DO QUE ODIA A SIDADE COM
MAIS MOVIMENTO O BIGETO COM NOMES DIFERENTE
AS PESSOAS TEM O MODO DE SI VISTI SÃO
DEFERENTE O MODO DESI COMUNICAR TAMBEI
SÃO DEFERENTE AS PESSOAS TRATAM OS OUTROS COM UM
MODO DEFERENTE DE IGAO PARA IGAO
MUITAS PESSOAS MARAVILHOSAS E ANDÃO SEPRE
COREDO PARA O TRABALHO PARA NÃO CHEGAR
ATRASADA NO TRABALHO"

*(Querida Mãe, mando esta carta para dar noticias minhas e falar das coisas que
encontrei muito diferente aqui, como a mudança do tempo: no inverno não chove muito
como aí, a noite é menor do que o dia a cidade com mais movimento, objetos com nomes
diferentes. As pessoas tem o modo de se vestir diferente, o modo de se comunicar também
é diferente, as pessoas tratam os outros com um modo diferente de igual para igual. Muita*

peças maravilhosas andam sempre correndo para o trabalho para não chegar atrasada no trabalho)

A aluna MRL escreveu para sua irmã:

*"QUERIDA MARGARIDA
VOU CONTAR AS NOVIDADES. SÃO PAULO É DIFERENTE
AQUI TEM BASTANTE HABITANTE TEM MAS
RECURSO FAI BASTANTE FRIO VENTA BASTANTE
MAIS É U LUGAR MUITO MUITO GOSTOSO SINTO
BASTANTE SAUDADE QANDO A GENTE SI FALA
MATA UM POUÇO A SAUDADE BEIJO
UM ABRAÇO DA SUA QUERIDA IR MÃ"*

(Querida Margarida, vou contar as novidades. São Paulo é diferente, aqui tem bastante habitante, tem mais recursos, faz bastante frio e venta bastante, mas é um lugar muito, muito gostoso. Sinto bastante saudade, quando a gente se fala mata um pouco a saudade, beijo, um abraço da sua querida irmã)

MRL, pelo que escreveu para sua irmã parece gostar mais daqui onde mora agora do que de onde morava anteriormente, ao contrário do aluno ATN³⁰ que foi o único que escreveu para alguém que não existe, alguém que ele inventou no momento.

*"ROZA
ESQUEVO ESA CARTRA PARA VOCER
FALANO TUDO U QUE EU VI DE DIFERENTE
TEM MUITA GENTE E MUITA PROFESORA NAMINHA
ESCOLA MAS U TEMPO É DIFERENTE QUANDO
E FRIU E FRIU QUANDO É QUENTE E QUENTE
A QUI A VIDA É MUITO DE FICIO
NUCA QUERA VIM PARA QUI
TERMINO POR FAUTA DE ASUNTO
ATN SEO QUERIDO"*

³⁰ Homem de 40 anos, solteiro, que trabalha como pedreiro em Campinas

(Roza, escrevo esta carta para você falando tudo o que vi de diferente: tem muita gente e muita professora na minha escola, mas o tempo é diferente, quando é frio é frio, quando é quente é quente, aqui a vida é muito difícil, nunca queira vir para cá. Termina por falta de assunto. ATN seu querido)

Mesmo inventando um amor distante ele não deixa de expressar seu descontentamento com a vida levada aqui.

O aluno MOS escreveu para um amigo:

*"MEU AMIGO RICARDO ESTO CO SUDADE
DE VOC NUFIDUANO NAMIHA FERIA
ESTO QERENDO IM DOURADOS MATOGROSSO
NACAS DO RICARDO ALEMBRA NA NOÇA
IMFASIA CODO ALGETE IMAJOGA BOLA
NA COALDRA DE ESPOTE - VOCE LEMBRA"*

(Meu amigo Ricardo, estou com saudades de você, no fim do ano nas minhas férias estou querendo ir em Dourados , Mato Grosso, na casa do Ricardo lembra na nossa infância quando a gente ia jogar bola na quadra de esportes - você lembra?)

MOS trouxe do passado o conteúdo de sua carta, lembranças da infância que viveu no Mato Grosso compõem sua produção. As vezes se confunde, não deixando claro com quem está falando, se com Ricardo, seu amigo, ou com o professor que lerá a carta antes desta ser enviada.

A aluna ZNT escreveu para sua irmã:

*"MARTA AQUI É DIFERENTE DAI
AQUI TEM CINEMA E MUITOS ONIBUS
NÃO TEM EMPREGO
PRECISA DE CEGURANSA"*

(Marta, aqui é diferente daí, aqui tem cinema e muitos ônibus, não tem emprego, precisa de segurança)

Como já foi falado anteriormente, a aluna ZNT possui uma certa resistência em produzir textos. Tem dificuldade de colocar suas idéias no papel e prefere copiar, como a última frase de sua carta "precisa de

segurança" copiada de outra atividade realizada em seu caderno que falava sobre as eleições.

De formas diferentes, bem pessoais os alunos expõem suas vidas no que escrevem. Algumas atividades tornam essas exposições mais claras e outras menos, mas de qualquer forma elas estão presentes. Escrevendo algo que faz sentido, pensamentos inteiros em forma de textos significativos, a aprendizagem se torna algo menos árdua para os jovens e adultos que estão aprendendo a leitura e escrita.

Os educandos, através do lápis em conjunto com o papel traçam suas vidas quando escrevem, deixando suas marcas, histórias, anseios, desejos, angústias, experiências ali impressos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA é uma área na qual os estudos estão caminhando vagarosamente, mas caminhando. O importante é que existam pessoas interessadas em dar continuidade aos trabalhos já realizados. Uma continuidade que leve em consideração tudo o que já foi realizado anteriormente, com conhecimento da história, como a dos tempos em que Paulo Freire atuava, junto a um grupo de educadores, no Nordeste do Brasil, até o golpe militar de 1964 terminar com tudo.

Quem estiver disposto a continuar, a trabalhar com jovens e adultos, deve ter em mente principalmente o compromisso político que está assumindo. Não é possível pensar em EJA como uma educação neutra; alias, isto não existe, ou que transmita apenas a ideologia dominante na sociedade. Se assim for, os alunos até aprenderão a ler e escrever, mas os conceitos que se formarão em suas mentes estarão apenas consolidando a desigualdade social e colocando a exclusão como algo natural.

Não é possível deixar que isso continue ocorrendo, seria como voltar no tempo, no antigo Mobral. Hoje em dia existem vários Movimentos que possuem esta consciência de que o educando jovem e adulto não é um ser incapaz, sem cultura, pouco inteligente e que levam em consideração a realidade vivida pelo aluno, colocam a reflexão sobre o que se aprende como algo prioritário, superando a visão mecânica de ensino e aprendizagem.

Infelizmente estes Movimentos não possuem muito apoio para continuarem seus trabalhos, já que suas propostas não são muito interessantes para as pessoas que preferem os indivíduos não se tornem esclarecidos.

O ideal seria que o governo assumisse a EJA como algo prioritário, criasse políticas que a regulamentassem, destinasse verbas para isso, realmente assumindo o que está escrito na Constituição de 1988, de que **todos** têm direito à educação. Como coloca GIUBILEI (1993:69) *"uma sociedade só pode ser declarada democrática quando efetivamente seus*

cidadãos usufruam de seus plenos direitos, dentro os quais está a educação".

Enquanto isso não ocorre, Movimentos como o MAP, que não possuem apoio algum, tentam realizar um trabalho comprometido. Ele não possui a ambição de assumir a responsabilidade do Estado, pelo contrário, procura mostrar a importância do governo assumir a EJA para que ela esteja presente em todo território nacional garantindo acesso a toda população.

O trabalho que me propus realizar demonstrou que não é possível mais pensar na escola como algo distante do mundo que fica do lado de fora da porta e que não é possível mais crer em um educando "sem cultura", ignorante. Buscando uma educação crítica não é possível se falar sobre o IVO que VIU a UVA, não é possível retalhar idéias em palavras soltas, nem juntar do nada o que nunca se viu. Os alunos estão ali, com suas histórias, com suas vivências, prontos para nos falar e escrevê-las, basta dar-lhes chances para isso, dar-lhes suporte, estabelecer um diálogo contínuo e problematizador. Eles irão se expor e traçar no papel a vida que trazem às aulas. Vida passada e presente, criada no dia a dia.

"Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O inacabado do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.

Onde há vida, há inacabamento"

Paulo Freire

9. ANEXOS

9.1- ANEXO 01

Transcrição da fita com a história contada pelo aluno JSM ³¹

PESQ - __ Quando você quiser começar a contar....

JSM - __ Tá bem!

EDN - __ Mas tem que começá logo senão acaba o negócio aí ! (fita)

PESQ- __ Não, pode ficar tranquilo que não tem problema.

JSM - __ Ma... é , quantos minuto que é a fita?

PESQ-__ Ah! Tem bastante...

JSM - __ Tá bom, então dá tempo pra pensa em um história (risos)

__ Não, vo conta, mas não é mesmo assim... é que eu ouvi alguém conta outro dia e eu fiquei assim... sabe!

__ É a história de dois cumpadre . Então era dois cumpadre lavrador. Daí entraro de sócio e os dois pra... pra fazê um roçado. Aqui chama roça né, lá no Norte é roçado. Daí roçaro o mato, aí chego o tempo, queimaro, cercaro, aí chego a época da chuva, prantaro né! Aí começo chove bastante, prantaro, aí o legume nasceu. Começaro limpa, começaro limpa, limpa. Daí quando foi... tava perto já de começa colhe daí eles desbandaro um do outro . Um vendeu parte um pro outro né. Porque não dava certo. Aí o outro compro. Daí fico certo, aí quando tivesse mandioca...quando tivesse mandioca ele dá um pé pro que vendeu pra ele come né! Daí passo, passo, daí um dia ele foi pesca e passo lá e o cumpadre dele tava roçando mandioca. Daí já fazia bastante tempo daí o cumpadre dele ficou meio surdo né! Daí ele foi e gritou lá na cerca : "Oh cumpadre, e a mandioca tá boa?". Daí ele não ouviu. Daí ele disse: "Ah, já que ele não ouviu deixa quieto". Daí ele gritou de novo: "Oh cumpadre, e a cumadre tá boa?" Daí ele ouviu e falou assim: "Tá meia aguada mais dá pra cume"(risos) Ele falo assim: "O cumpadre tá é doido". Quando chovi bastante a mandioca não... né. Chovi bastante a mandioca fica aguada, daí num cuzinha né, Daí ele falo dá pra cume (risos). Daí passo, passo, daí ele falo:" O cumpadre não tá muito bem mesmo", passo e foi pesca. Daí passo, passo, daí ele pego bastante peixe,

³¹ A fita foi transcrita mantendo a forma dialetal de seus falantes.

volto né. Daí outro dia ele foi pesca de novo, daí um que foi pesca tinha ficado surdo também (risos). Tinha ficado surdo também. Daí ele foi pesca outro dia, daí o cumpadre da mandioca falo assim: "Oh cumpadre, tem peixe fresco aí?" daí ele não ouviu né, que era surdo. Daí ele não ouviu. Daí passo. Daí ele foi pesca. No outro dia ele foi pesca novamente, daí ele passo, daí ele falo "Oh cumpadre, a minha afilhada tá boa?" Daí ele falo: "Tá, tá fresca, mas dá pra cume" , que era o peixe (risos) que ele tinha pegado peixe fresco. Ele falo assim: "Meu cumpadre tá é doido também" (risos) Pergunto se a afilhada tá boa falo que tava fresca mas dava pra come, que era o peixe fresco que ele tinha pegado bastante peixe né. Aí passo, passo. Daí outro dia ele foi lá , ranco mandioca, como combiando né, rando mandioca, daí não tava mais aguada não, aí tava boa já de cozinha mesmo. Daí a moça cresceu, que era afilhada dele, caso. Aí termina por aí.

A Lenda da Mandioca

Mani era o nome de uma indiazinha de pele branca como o luar, que nasceu para um casal de índios tupis. Era muito mimosa e boazinha, mas nada comia. Por isso, foi definhando até que morreu silenciosamente em sua pequenina rede. Seus pais, arrasados, fizeram seu túmulo no interior da própria oca onde moravam.

Regada a terra com as lágrimas dos pais desolados e com a água pura de uma fonte próxima, eis que uma nova planta germina, rachando a terra com suas grossas raízes. examinado-as, os índios logo perceberam que por baixo de uma delgada casca, essas raízes eram brancas como a pele da menininha morta e forneciam alimento raro e saudável que tornava os curumins que as comiam mais fortes e belos que os das outras tribos.

A planta, que hoje é o principal alimento dos índios, começou a ser chamada de manioca... até mandioca.

A raposa e o corvo

Esopo

Um dia um corvo estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico quando passou uma raposa. Vendo o corvo com o queijo, a raposa logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. Com essa idéia na cabeça, foi para debaixo da árvore, olhou para cima e disse:

__ Que pássaro magnífico avisto nesta árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza? Se tiver, não há dúvida de que deve ser proclamado o rei dos pássaros.

Ouvindo aquilo o corvo ficou que era só vaidade. Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu o bico e soltou um sonoro "Cróóó!". O queijo veio abaixo, claro, e a raposa abocanhou ligeiro aquela delícia dizendo:

__ Olha, meu senhor, estou vendo que voz o senhor tem. O que não tem é inteligência!

CONSTITUIÇÃO DE 1988

Capítulo I

Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

.....
.....

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Capítulo II

Dos Direitos Sociais

Art. 7.º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

.....
.....

XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;

.....
.....

XX - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;

.....
.....

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas;

.....
.....

XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1993
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno: realidade e ilusão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984
- CIANFA, Célia R. de Lara. A importância das relações interpessoais na educação de jovens e adultos. **Trajetos**. Campinas, vol 3, nº 8, p. 70-86, fev, 1996
- DURANTE, Marta . **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985
- FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977
- _____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. IN BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.34-41

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998

GARCIA, Marlene. Um saber sem escrita: visão de mundo do analfabeto. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 75, p.15-24, fev., 1991

GIUBILEI, Sônia. **Trabalhando com adultos, formando professores.** Campinas, S.P, 1993. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP.

GÓES, Moacyr. Programas de alfabetização de adultos: espaço cultural reinventado (e outros espaços): De pé no chão também se aprende a ler. : **IDÉIAS / FDE.** A educação básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930. São Paulo, p. 48-52, 1988.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos.** Brasília: Ação Educativa e PUC, 1999

HIRSCHBERG, Alice I. e PRUKS, Lia R. **Analfabetismo - o grande não: estatística do analfabetismo no mundo, no Brasil e no Estado de São Paulo.** São Paulo: FDE, 1990.

LOPES, Ana Claudia Ferreira. **Insatisfação convertida em interrogação: do método da palavração à adoção do texto escrito na alfabetização de adultos.** Campinas, S.P, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP

LUDOJOSKI, Roque L. **Andragogia o educacion del adulto**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1972.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Edição da Autora, 1997

MELO, Orlinda Carrijo. **De alfabetização e alfabetizações: a busca do possível**. Campinas, S.P,1991. Dissertação(Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP.

_____. **Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial**. Campinas: Editora da Unicamp ; Goiânia: Editora da UFG, 1997

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica de alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

NORBECK, Johan. O educando adulto. IN GUSMÃO, M. J. e MARQUES, A J. G. (Coord.) **Educação de Adultos**. Braga: Universidade do Minho, 1978, p. 197-213.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Cursos para adultos de escolaridade tardia: um caso de barateamento do saber. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 36, p. 92-94, nov., 1981

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PELUSO, Teresa C Loureiro. **A formação do educador na prática pedagógica com adultos**. Campinas: Unicamp/GEPEJA, 1998

SAVIANE , Nereide. Educação de adultos em instituições governamentais: o caso de São Paulo. **IDÉIAS / FDE**. A educação básica no Brasil e na

América Latina: repensando sua história a partir de 1930 São Paulo, p. 43 - 47, 1988.

SILVA, Simone Bueno Borges da. **Leitura, literatura e alfabetização de adultos**. Campinas, S.P,1999 Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudo da Linguagem, UNICAMP.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de e SILVA, Eurídes Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB : Lei nº 9394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997

VERNER, Collie, BOOTH, Alan. **Educación de adultos**. Buenos Aires: Troquel, 1971

WEREBE, Maria J. G. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1994.