

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSIANE SUDRÉ CAMPOS

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CEEJA-VI - ES:
UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM/LÍNGUA E ALFABETIZAÇÃO
(FINAL DA DÉCADA DE 1980 A 2003)**

**VITÓRIA
2016**

ROSIANE SUDRÉ CAMPOS

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CEEJA-VI - ES:
UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM/LÍNGUA E ALFABETIZAÇÃO
(FINAL DA DÉCADA DE 1980 A 2003)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Cleonara Maria Schwartz.

**VITÓRIA – ES
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C198a Campos, Rosiane Sudré, 1967-
Alfabetização de jovens e adultos no CEEJA-VI- ES : um estudo das concepções de linguagem/ língua e alfabetização (final da década de 1980 a 2003) / Rosiane Sudré Campos. – 2016.

191 f. : il.

Orientador: Cleonara Maria Schwartz.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Educação de adultos – Vitória (ES). 3. Linguagem e línguas. I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROSIANE SUDRÉ CAMPOS

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CEEJA-VI- ES: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM/LÍNGUA E ALFABETIZAÇÃO (FINAL DA DÉCADA DE 1980 A 2003)

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 25 de julho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

A Deus, pois grande coisa fez o
Senhor por nós e por isso estamos alegres.

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos reconhecendo que, em cada etapa do processo deste mestrado, eu pude sentir a mão poderosa de Deus. Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, que todos os dias de minha vida me deu forças para não desistir, por ter me dado saúde e ânimo para superar as dificuldades e porque os sonhos de Deus são superiores aos meus. Obrigada Deus por querer assim!

Ao meu querido esposo, Luciano Moulin Campos, pelos momentos que, compreensivelmente, entendeu minha presença ausente, pelo carinho na hora certa, pelo amor, incentivo e apoio incondicional, por muitas orações compartilhadas e por me fazer acreditar que poderia ter sucesso em mais um desafio.

Aos meus filhos amados: Laís Sudré Campos e Igor Sudré Campos que souberam partilhar a mãe com tantos teóricos e que me estimularam a correr atrás do meu sonho acadêmico.

Aos meus pais, Dulce Lyra Sudré e Luís Sudré Filho, que, mesmo sem entender o processo, incentivaram e torceram por mim. Aos meus irmãos, Dulciane Sudré de Lima e Robson Lyra Sudré, por compreenderem tantas ausências e pelas palavras de incentivo. Aos cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, sogra por entenderem meu distanciamento familiar, minhas não participações.

A esta Universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela pela qual hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes. Aos professores do Centro de Educação que destinaram parte de seu precioso tempo para participar desta pesquisa.

À minha orientadora, professora Dr. Cleonara Maria Schwartz, pelas indicações de referências, pelas correções, competência e seriedade ao me orientar.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa: Dr. Rogério Drago, Dr^a Moema Lúcia Martins Rebouças e Dr^a Fernanda Zanetti Becalli que, com suas observações, muito contribuíram com esta pesquisa.

Aos colegas da Turma 28, especialmente aos amigos da linha de linguagem, pelo carinho, companheirismo e empréstimos de tempo e materiais.

Aos funcionários do Ceeja-VI lócus desta pesquisa pelo acolhimento. Especialmente a Jorge Luis Nunes, pelo carinho, atenção, pela forma distinta como me atendeu e por ter permitido a flexibilização do meu horário, sem o que eu não poderia ter realizado este mestrado. Você foi um pai.

Aos profissionais que aceitaram dialogar a respeito de suas perspectivas e práticas no Ceeja-VI. Suas ponderações enriqueceram muito esta pesquisa.

A amiga Maria da Penha Assunção, grande incentivadora, desde o processo de seleção até a defesa. Obrigada pelos diálogos riquíssimos, pelos empréstimos de tempo, carinho e materiais. É muito bom ter alguém com quem podemos contar.

Aos amigos Celina Loose, Hudson Ribeiro, Maria da Penha Assunção, Mônica Isabel Carleti Cunha e Vanildo Stieg pelas leituras atentas e ricos diálogos sobre o texto.

Em 4-3-2016, ao ser perguntada por Hudson Ribeiro sobre o andamento da pesquisa, respondi que estava apreensiva, porque o tempo fluía rapidamente e o texto nem tanto. Algumas horas depois ele me presenteou com a seguinte poesia:

O tempo nadifica
Quando experiência
Não vivenciada
Bela paisagem
Sem ser desfrutada

O tempo essencializa
Quando nada, transmuta-se
Em ser
No aparecer, no parecer
No perecer
E no vir-a-ser.

Espero que esta dissertação seja prova de que o tempo *essencializou*.

Sou professor a favor da decência contra o despudor,
a favor da liberdade contra o autoritarismo,
da autoridade contra a licenciosidade,
da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação,
contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração:
a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela
some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não
luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo descuidado,
corre o risco de se amofinar e já não ser testemunho que deve ser de lutador
pertinaz, que cansa mas não desiste.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação integra um conjunto de estudos da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Particularmente está associada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales). Com base nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin (2003, 2006) e de Paulo Freire (1979, 1980, 2003a, 2003 b, 2005), a pesquisa teve como objetivo central investigar as concepções de linguagem, língua e alfabetização que fundamentaram o trabalho de alfabetização, no Ceeja-VI, no período final da década de 1980 a 2003. Como metodologia, desenvolveu-se um estudo de caso de caráter qualitativo, por meio de análise documental. O lócus da pesquisa foi o Ceeja de Vitória/ES. Como procedimento de coleta de dados, foi realizada uma entrevista com cinco profissionais: o diretor e a pedagoga da época da constituição dos atendimentos dos alunos analfabetos, a professora responsável pela produção dos materiais e duas professoras, uma que atuou no final da década de 1980 e outra que trabalhou até o ano de 2003. A análise dos materiais empregados na classe de alfabetização do Ceeja-VI, utilizou noções conceituais de “enunciação”, “interação verbal” de Bakhtin (2003, 2006) e “dialogismo”, “verbosidade alienada e alienante” de Freire (1979, 2005). A investigação buscou compreender o trabalho de alfabetização de jovens e adultos realizados no Ceeja-VI, no período enfocado pela pesquisa, a partir de fontes documentais, como normatizações e dispositivos pedagógicos utilizados por essa unidade e as vinculações entre essas concepções e as tendências teóricas e metodológicas no campo da alfabetização. Os resultados da pesquisa permitiram conhecer as concepções de linguagem, língua e alfabetização, materializadas nos aportes didáticos utilizados no Ceeja-VI, do final da década de 1980 a 2003.

Palavras-chave: Linguagem. Língua. Alfabetização. Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória.

ABSTRACT

This thesis integrates an entirety of studies in the line of Education Research and Graduate Program Languages of the Federal University of Espírito Santo. Specifically it is associated with the Center of Studies and Research in Literacy, Reading and Writing of Espírito Santo (Nepalese). Based on the theoretical assumptions of Mikhail Bakhtin (2003, 2006) and Paulo Freire (1979, 1980, 2003a, 2003 b, 2005), the research was mainly aimed to investigate the concepts of language and literacy that supported the literacy work at Ceeja-VI from the end of the 1980s until 2003. The methodology applied in this research was the development of a qualitative case study, through documental analysis. The locus of the research was the Ceeja, located in Vitória - ES. In order to collect the desired data an interview took place with five professionals: the director and the pedagogue in office at the time of the establishment of classes for illiterate students, the teacher responsible for the production of the materials, and two teachers, one who taught in the late 1980s and the other who worked until the year 2003. Conceptual notions of "enunciation", "verbal interaction" from Bakhtin (2003, 2006) and "dialogic", "verbosity alienated and alienating" from Freire (1979, 2005) were used in the analysis of the materials utilized in the literacy work held at Ceeja-VI. The study aimed to understand the process of young adults and adults literacy conducted at Ceeja-VI during the timeframe addressed in this research and having as source documents such as norms and pedagogical devices used by that unit and the links between these concepts and the theoretical trends and methodology in the field of literacy. The results of this research led to the knowledge of concepts in language and literacy, materialized in educational inputs used in the Ceeja-VI, from the end of the 1980s to the year of 2003.

Keywords: Language. Literacy. State Center of Education for Young Adults and Adults.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Vista frontal do Ceeja-VI.....	94
Foto 2 – Vista da entrada da secretaria	94
Foto 3 – Fragmento do Regimento Interno do CES.....	101
Foto 4 – Programação da reunião geral do Ceeja-VI.....	102
Foto 5 – Ficha individual de atendimento.....	106
Foto 6 – Ficha individual de atendimento.....	107
Foto 7 – Ficha individual de atendimento.....	109
Foto 8 – Atividade proposta.....	110
Foto 9 – Ficha individual de atendimento.....	112
Foto 10 – Atividade proposta.....	114
Foto 11 – Capa do módulo.....	117
Foto 12 – Blocos de palavras chave.....	118
Foto 13 – Atividades da palavra povo.....	122
Foto 14 – Atividades de reforço da palavra povo.....	128
Foto 15 – Livro Alfabetização de jovens e adultos.....	136
Foto 16 – Atividade (poema)	142
Foto 17 – Atividades.....	145
Foto 18 – Treino ortográfico.....	150
Foto 19 – Avaliação.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Cadernos e tipos de atividades propostas.....	120
Quadro 2 –Cadernos de reforço e tipos de atividades propostas.....	126
Quadro 3 – Textos complementares	141
Quadro 4 – treino ortográfico.....	149
Quadro 5 – Avaliações de língua portuguesa.....	152
Quadro 6 –Tipos de atividades e conteúdos trabalhados.....	175

LISTA DE SIGLAS

- Alfa Sol – Alfabetização solidária
- Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- Ceeja – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
- Ceeja-VI – . Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória
- Ceplar – .Campanha de Educação Popular
- CES – . Centro de Estudos Supletivos
- CES-V – . Centro de Estudos Supletivos de Vitória
- CNE/CEB –.Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- CNBB – .Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CPC – .Centro Popular de Cultura
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ESG – Escola Superior de Guerra
- Fundeb – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental do Magistério
- GEO – Oficina de Educação e Gênero
- Ibad – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Icae– Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas
- IJN – Instituto Jones dos Santos Neves
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Ipes – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

Iseb – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

Nepales – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Repem – Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina e do Caribe

Secad – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEEA – Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEP – Secretaria de Estado de Economia e Planejamento

SEPS – Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus

Sesu – Subsecretaria de Ensino Supletivo

SIP – Sistema de Instrução Personalizada

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UNE – União Nacional dos Estudantes

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Usaid – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2	REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	22
2.1	A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO MUNDIAL E NACIONAL.....	25
2.1.1	Período imperial a República (1822-1940)	26
2.1.2	Período pré-Ditadura Militar (1940-1964)	28
2.1.3	Período da Ditadura Militar (1964-1988)	34
2.1.4	Período da abertura política até o final do plano Decenal de Educação para Todos (1988 a 2003)	48
2.2	A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO ESTADUAL.....	57
2.3	DAS PARTICULARIDADES DOS CEEJAS À CONSTITUIÇÃO DO CEEJA-VI.....	65
3	LINGUAGEM, LÍNGUA E ALFABETIZAÇÃO: DISCUTINDO A OPÇÃO TEÓRICA.....	67
4	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	87
4.1	CONSTITUIÇÃO DOS DADOS.....	93
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA E MATERIAIS UTILIZADOS NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO DO CEEJA- VI.....	94
5	AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E ALFABETIZAÇÃO MATERIALIZADOS NOS MATERIAIS UTILIZADOS NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO DO CEEJA-VI (FINAL DA DÉCADA DE 1980- 2003)	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158

REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	172
APÊNDICE A	173
APÊNDICE B	174
APÊNDICE C	175
ANEXOS	179
ANEXO A	180
ANEXO B	182
ANEXO C	185
ANEXO D	186
ANEXO E	187
ANEXO F	190

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A mais segura caminhada

Desde muito cedo
O analfabetismo me fez medo
E em busca de novos horizontes
A educação me impediu, de caminhar a esmo
E me ensinou caminhar para bem longe
Sem sair de perto de mim mesmo.
(BRUNO BEZERRA)

O medo de ser analfabeta e repetir as histórias de minhas avós materna e paterna me incomodava¹. Ter que pedir auxílio para saber em que ônibus embarcar e por vergonha dizer que estava sem óculos para enxergar as letras no letreiro do ônibus era uma ideia que me atemorizava. Iniciei minhas atividades escolares aos seis anos de idade, quando a idade mínima era de sete anos, para acompanhar meu irmão, que chorava quando ficava sem alguém da família por perto. A escola era um cômodo, anexo à casa da diretora. A carteira era dupla e sentávamos eu e meu irmão. A cartilha era a *Sodré* e, apesar da soletração, aprendi a ler rapidamente e muito me gloriava desse feito.

Foi-se embora o medo do analfabetismo; ficaram, porém, inquietações sobre a questão ao conviver com pessoas que eram analfabetas tanto por não terem tido acesso à escola quanto por, quando presente o acesso ao ambiente escolar, apresentar dificuldade de se apropriar da leitura e da escrita. Na época de escolher qual curso fazer no Ensino Médio, escolhi o magistério. Com 15 anos, comecei a lecionar e me ofereci como alfabetizadora para as minhas avós. A minha avó paterna aceitou o convite e foi por mim alfabetizada, sempre falando com orgulho sobre a sua capacidade de, então, ler a Bíblia Sagrada. A avó materna me respondeu de pronto: “Filha, burro velho não dá carreira certa!”, morreu analfabeta e bastante conformada com seu destino, porém o meu incômodo com o fato de que pessoas não conseguiam

¹ Utilizarei nesta ocasião, a primeira pessoa do singular, ao aludir às minhas vivências, porém, no decorrer desta pesquisa, usarei a primeira pessoa do plural, ao estabelecer o diálogo com outras vozes.

ler e escrever nunca diminuiu, o que me levou a ser alfabetizadora voluntária de jovens e adultos em minha comunidade.

Desde então, nunca estive ausente das salas de aula e a inquietação sobre alfabetização esteve sempre presente. Quando lecionava a pré-escolares, inquietava-me a proibição, vigente na época, de alfabetizar crianças de seis anos da escola pública, enquanto a mesma proibição não se estendia as que frequentavam a rede privada. Ensinei desde pré-escolares até a jovens e adultos. Estes me trouxeram outra inquietação quanto ao fato de manterem os “mesmos desvios” do uso da linguagem e da língua percebidos por mim nas séries iniciais.

A inspiração para esta pesquisa é fruto dessas reminiscências pessoais nesses encontros, pois, como diz Rubem Alves “Eu sou muitos! ”. Ao lembrar minha história e no decorrer deste trabalho, perpassei por muitas outras histórias e pude ouvir e dialogar com muitas vozes faladas e silenciadas no percurso do tempo. Dessa forma, esta dissertação está relacionada com a minha experiência profissional nas classes de alfabetização de crianças e também de jovens e adultos.

Atuando na educação desde a década de 1980, notei que um grande contingente de jovens e adultos não teve a oportunidade de aprender a ler e escrever na infância. A cada ano de docência, constatava que o analfabetismo, infelizmente, era um problema recorrente e que precisa ser analisado a partir de diferentes enfoques. Creio, como alfabetizadora, que refletir sobre os dados estatísticos associados ao analfabetismo não é o bastante, é relevante dialogar com informações que nos possibilitem compreender as concepções que fundamentam as propostas de alfabetização para jovens e adultos.

Os estudos sobre a alfabetização (FREIRE, 1979,1980,1982, 2003a, 2003b, 2005; GONTIJO, 2002, 2008, 2009, 2013, 2015; MORTTATTI (2000, 2003, 2011, 2015) demonstram que a apropriação da leitura e da escrita ainda tem sido um grande desafio das escolas brasileiras. No Espírito Santo, estudos relacionados com a

temática foram realizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e procuraram reconstruir a história e particularidades do ensino da leitura e da escrita na província/Estado do Espírito Santo (FALCÃO, 2010; ASSUNÇÃO, 2009; CAMPOS, 2013; GOMES, 2008; BECALLI, 2015; CÔCO, 2006; STIEG, 2014).

A intenção deste trabalho é ampliar os estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) e, como proposta central, investigar as concepções de linguagem/língua/alfabetização que engendraram as práticas de ensino da leitura e da escrita propostas para o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória/ES (Ceeja-VI) no período do final de 1980 a 2003, que ainda não foi objeto de investigação na referida linha.

A opção por delimitar o início da análise do tema no ano de 1990 se deu pelo fato de que o início do atendimento a jovens e adultos não alfabetizados no CEEJA-VI ocorreu no final da década de 1980. Já a opção por encerrar a análise do tema no ano de 2003 foi pelo fato de ter sido o ano final do Plano de Educação Decenal, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1993, destinado a cumprir, no período de uma década (de 1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia.²

² Na década de 1990, o sistema das Nações Unidas realizou uma série de conferências relativas a temas sociais. A primeira delas foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia, que reuniu 155 governos e aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Nos dez anos seguintes, um Comitê de Organismos da Organização das Nações Unidas (ONU), liderado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), concentrou a ajuda internacional em nove países populosos com índices elevados de analfabetismo, rol em que o Brasil aparece ao lado de Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Admitindo que as metas de Educação para Todos não haviam sido alcançadas, a avaliação de 2000 – no Fórum Mundial de Educação realizado em Dacar –, no Senegal, postergou para 2015 a consecução dos seis objetivos prioritários, entre os quais a redução, à metade, dos índices de analfabetismo, com igualdade de oportunidades para as mulheres e acesso equitativo de todos os adultos à educação básica e continuada (UNESCO, 2000, p. 30)

O período do final da década de 1980 a 2003 demarca, dessa forma, o início e a solidificação dos trabalhos com a alfabetização de jovens e adultos no Ceeja da cidade de Vitória, tratando-se de um importante momento para a constituição de uma proposta de alfabetização de jovens e adultos por uma unidade oficial de ensino da Rede Pública Estadual.

Partimos dos pressupostos bakhtinianos para realizar a investigação, por acreditarmos que eles possibilitam tomar o texto como ponto de partida para analisar enunciados sobre a alfabetização materializados nos documentos pertinentes à alfabetização de jovens e adultos da instituição investigada. Assim, entendemos que o conjunto de textos que constituiu o *corpus documental* desta pesquisa materializa propostas de alfabetização e se fundamenta em concepções de linguagem/língua/alfabetização, o que possibilitará analisar vinculações entre essas concepções e tendências teóricas e metodológicas postas em circulação nas orientações oficiais para a educação de jovens e adultos no Ceeja-VI.

Com base em textos impressos e escritos produzidos por diferentes sujeitos para nortear/orientar o atendimento de jovens e adultos não alfabetizados no Ceeja-VI no período do final da década de 1980 a 2003, este trabalho tem como objetivo analisar pressupostos teóricos que fundamentaram conteúdos e materiais empregados no ensino da leitura e da escrita das pessoas que procuraram atendimento no Ceeja-VI, nesse período final da década de 1980 a 2003.

Acreditamos que os enunciados constituídos no conjunto dos documentos analisados no decorrer desta pesquisa permitirão uma melhor e mais detalhada percepção do que significava ser um sujeito alfabetizado naquele espaço/tempo de escolarização. As reflexões de Cook- Gumperz (1991) e Graff (1994) nos levam a inferir que a falta de apropriação da leitura e da escrita faz com que as pessoas sejam vistas como seres causadores de problemas à sociedade, pois programas de alfabetização estão sempre sendo implementados pelos governantes na tentativa de “erradicar” e/ou afastar essa “dita doença perniciosa” que é o analfabetismo.

Consideramos que esse tipo de estudo auxilia ainda a compreensão de permanências de práticas escolares de alfabetização de jovens e adultos que perduram por décadas e não contribuem para a alfabetização como prática social e cultural que permite aos indivíduos agirem responsivamente no mundo. Sendo assim, cremos que esta pesquisa oportunizará repensar concepções de ensino da língua portuguesa na alfabetização de jovens e adultos.

A dissertação foi estruturada em seis partes. A primeira, nestas considerações iniciais, apresenta as nossas motivações para a realização da pesquisa e concebe um esboço de nossas pretensões, além de apresentar o referencial teórico e justificar o recorte temporal – final da década de 1980 a 2003.

A segunda parte da pesquisa contextualiza a alfabetização de jovens e adultos no contexto mundial e nacional. Apresentamos um breve recorte histórico da educação de Jovens e Adultos (EJA) e os autores com os quais dialogamos, no intento de visualizar quais fundamentações sustentaram a proposta de alfabetização do Ceeja – VI, buscando aproximações e distanciamentos. Para tal, recorreremos aos relatórios constituídos pela Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteas) organizados pela Unesco, ao relatório constituído no Fórum Mundial de Dakar (2000) e aos textos tecidos pela Constituições Federais. No contexto estadual, dialogamos com Gontijo e Schwartz (2011), por seus protagonismos no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) e com Coutinho (1993), pela análise da obra *Uma história da educação no Espírito Santo*. Discorreremos sobre a gênese das atividades desenvolvidas no Ceeja- VI e suas particularidades teóricas e metodológicas.

Apresentamos na terceira parte as concepções de linguagem, língua e alfabetização que historicamente fundamentaram o ensino inicial da leitura e da escrita. Correlacionamos as vinculações entre as concepções de linguagem e língua com as práticas alfabetizadoras. A partir do foco nos pressupostos bakhtinianos (2003, 2006) e freiriano (1979, 1982, 2003a, 2003b, 2005), com o objetivo de subsidiar esta

investigação, dialogamos com: Brágio (1992), Travaglia (1996, 2000), Mortatti (2000, 2003, 2006, 2011), Soares (1998b, 2000, 2004), Geraldi (2005, 2006), Gontijo (2002, 2008, 2009, 2011, 2013), Fuza, Menegassi e Ohuschi (2011), Moraes, A. (2006-2012), Sigwalt (2013) e Moraes, S. (2015).

Na quarta parte, tratamos do percurso metodológico empregado para analisarmos as concepções de linguagem, língua e alfabetização presentificadas nos materiais didáticos utilizados na classe de alfabetização do Ceeja-VI- (final da década de 1980-2003). A partir das contribuições de Merriam (1988), Godoy (1995), Barros (2000, 2005), Gil (2002), Gontijo (2011, 2013) e Gontijo e Schwartz (2011), tecemos as nossas considerações metodológicas, apresentamos as etapas pertinentes à coleta e constituição dos dados, algumas particularidades da caracterização, da metodologia e dos aportes didáticos utilizados no Ceeja-VI.

Na quinta analisamos, a partir das concepções de linguagem, língua e alfabetização, a prática na classe de alfabetização do Ceeja-VI (final da década de 1980 -2003). Discorremos sobre as vinculações entre a legislação, concepções e prática. Apresentamos os relatos dos sujeitos envolvidos na constituição do atendimento aos alunos analfabetos no Ceeja-VI.

Na sexta e última parte apresentamos, as considerações finais.

2 REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas sim, uma questão essencialmente política. (GADOTTI)

A alfabetização é um fenômeno intrinsecamente político. (BRÁGIO)

Neste capítulo, apresentamos reflexões acerca da alfabetização de jovens e adultos que nos impulsionaram a delimitar o objeto de estudo e os objetivos desta pesquisa. Buscando ampliar nossa compreensão sobre o tema, dialogamos com pesquisas que se dedicam a estudar essa modalidade de ensino.

O percurso trilhado para construir este capítulo foi importante, pois permitiu que fôssemos delineando o problema e os objetivos propostos com mais clareza e objetividade. Dessa forma, dispusemo-nos a buscar pesquisas que tratassem da alfabetização de jovens e adultos e empreendemos um levantamento com as produções acadêmicas constantes na plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Vale destacar que não encontramos nenhum trabalho que abordasse especificamente a alfabetização de Jovens e Adultos nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, no período do final da década de 1980 a 2003.

Realizamos a pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes com o descritor “educação de jovens e adultos” e encontramos 1.808 registros de trabalhos que incluíam artigos e teses. Utilizando também o descritor “alfabetização de jovens e adultos”, encontramos 284 registros.

Não identificamos registro com o descritor “alfabetização nos centros supletivos de educação”. Localizamos também 11 registros com o descritor “alfabetização e ensino

supletivo”, dos quais somente um tinha consonância com a nossa pesquisa, por abranger o ensino supletivo numa perspectiva histórica.

Ampliamos o levantamento, trabalhando com o grupo de trabalho (GT) número 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que trata da educação de pessoas jovens e adultas. No *site* da Anped, no referido GT, encontramos 16 trabalhos, dos quais apenas dois apresentam relação com a pesquisa proposta.

Buscamos, também, trabalhos que estivessem relacionados com a alfabetização de jovens e adultos no Brasil, no Espírito Santo e no Ceeja. Recorremos ainda à pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal Fluminense (disponível no *site* www.uff.br/ejatrabalhadores/catalogo-mestrado.htm).

Constatamos, pelo levantamento, que, apesar da vastidão de pesquisas sobre a alfabetização de jovens e adultos e suas contribuições, a temática no Espírito Santo ainda carece de pesquisa. Ressalvamos que o Nepales se constitui como referência sobre a alfabetização e muito tem contribuído para a ampliar a compreensão dos problemas afetos ao ensino inicial da leitura e da escrita, porém a pesquisa desse núcleo, até então, era referente à alfabetização de crianças.

Destacamos que a alfabetização de jovens e adultos é uma preocupação antiga, com uma longa história de políticas públicas que visavam a propiciar meios para que todos fossem considerados alfabetizados. De acordo com a Unesco, o primeiro recenseamento brasileiro ocorreu no período imperial, no ano de 1876, e nesse censo foi constatado que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos eram analfabetas. Motivada por esses dados, decidimos começar nossas reflexões por esse período histórico.

Consciente da complexidade da EJA, ressalvamos que não foi nosso intento analisar todos os aspectos sobre história e particularidades da alfabetização de jovens e adultos. Em consonância com nosso percurso teórico e metodológico e, por questões didáticas, optamos por apresentar nossas reflexões por meio de recortes temporais

que assim delimitamos: período imperial a República (1822-1940), período pré-Ditadura Militar (1940 a 1964), período da Ditadura Militar (1964-1988), período da abertura política até final do Plano Decenal de Educação para Todos (1988 a 2003). Por ser um universo muito plural e pelo limite desta pesquisa, teceremos nossas reflexões a respeito do assunto, considerando principalmente a educação escolar.

Estamos cientes de que o Brasil apresenta, em relação à alfabetização de jovens e adultos, um atraso histórico que vem melhorando, em parte, pelo progresso da escolarização das novas gerações e também pelo envelhecimento populacional. As taxas de alfabetização, tanto de crianças como de jovens e adultos são sinalizadoras do desenvolvimento social de uma nação. Com referência à taxa de analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais, podemos comparar essa melhora por meio dos seguintes dados estatísticos apresentados no Anuário Brasileiro de Educação Básica (2013).

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo absoluto da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil e nas Regiões – 1995 a 2011 (%)

País e Regiões	1995	2011
Brasil	15,5 %	8,6%
Sudeste	9,3%	4,9%
Sul	9,1%	4,9%
Centro-Oeste	13,4%	6,3%
Norte	13,3%	10,2%
Nordeste	30,5%	16,9%

Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica (2013).

De acordo com a Nota Técnica 40, constituída pela Secretaria de Estado de Economia e Planejamento (SEP), e pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJN), em 2012, a evolução da taxa de analfabetismo no Espírito Santo e em Vitória foi a seguinte:

Tabela 02 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Espírito Santo e em Vitória

Estado e Capital	2000	2010
Espírito Santo	10,9%	8,0%
Vitória	4,1%	2,5%

Fonte: SEP/IJN

Diante de tais dados estatísticos, pontuamos que apesar do avanço, o ideal é que o analfabetismo de jovens e adultos fosse erradicado e que não se constituísse mais motivo de estabelecimento de metas dos Planos Nacionais de Educação (PNEs). Destacamos também que essas taxas são referentes a alfabetização absoluta, tomadas de forma homogênea, sem levar em conta a heterogeneidade dos dados. Se fosse computado o número de analfabetos funcionais,³ teríamos, em 2010, no Brasil, a taxa de 20,4% de analfabetos funcionais da população com 15 anos ou mais.

2.1 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO MUNDIAL E NACIONAL

Esclarecemos que, para refletirmos sobre a alfabetização de jovens e adultos, optamos pela análise dos relatórios constituídos pela Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteas) organizados pela Unesco, e pelo Fórum Mundial de Dakar (2000), por entendermos que essas análises permitem perceber os esforços internacionais de fortalecimento da EJA no contexto mundial, as tendências para EJA em cada período e as vinculações com as políticas educacionais nacionais. Também analisamos os textos tecidos pelas Constituições Federais, a fim de estabelecermos diálogos com movimentos educacionais nacionais. Realizamos uma breve análise sobre a alfabetização no Espírito Santo e, por fim, apresentamos as particularidades do Ceeja-VI lócus dessa pesquisa. A fim de nos inteirarmos sobre os fatos relativos à

³ No Brasil, o IBGE considera como analfabetos funcionais os que têm menos de quatro anos de estudos completos. Esclarecemos que não compactuamos com essa definição pois para nós os anos de frequência a uma escola não são sinônimos de qualidade e bom desempenho no processo de alfabetização. Dessa forma, concordamos com o conceito constituído pela Unesco em 1978 que predispõe que analfabeto funcional é "A pessoa capaz de utilizar a leitura, a escrita e as habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida", sem, contudo, usar de criticidade.

alfabetização de jovens e adultos, utilizamos quatro recortes temporais, apresentados a seguir: período Imperial à República (1822-1940), período pré ditadura militar (1940 a 1964), período Pré-Ditadura Militar (1940 a 1964), período da abertura política até final do plano decenal de educação para todos (1988 a 2003).

2.1.1 Período Imperial à República (1822-1940)

Consideramos, nesse período, os textos constitucionais que regularam a EJA no Brasil. Ressalvamos que não teceremos comentários sobre as Constituintes, já que a primeira só ocorreu em 1946, portanto fora desse recorte temporal. Dessa forma, para refletirmos sobre a temática de nossa investigação, buscamos, em primeiro lugar, o embasamento legal constitucional, referente à alfabetização de jovens e adultos. Salienciamos, porém, que não temos a intenção de esgotar o assunto, e sim apresentar de forma sucinta e histórica, a base legal da EJA no Brasil, com a finalidade de compreendermos melhor a temática que abordamos. A princípio, analisamos a base legal pertinente da EJA a partir das Constituições Federais, por acreditarmos que, como a Constituição Federal é a lei maior do país, ela reflete as várias vozes e diálogos que perpassam o tema.

Em nossa primeira Constituição Imperial de 1824 (art. 179, 32), já constava a tentativa de instrução primária gratuita para os cidadãos. Paradoxalmente, essa tentativa era insuficiente para alcançar toda a população, considerando que somente eram cidadãos os livres (brancos) e negros libertos. Em 15 de novembro de 1827, foi publicada a primeira Lei Orgânica do Ensino no Brasil. Porém, por falta de professores poucas mudanças ocorreram e, como já apontamos, chegamos no final do período imperial com o índice de 82,3% da população analfabeta, o que demarca uma distância entre o respaldo legal e a prática educacional.

Mesmo sendo para poucos, o direito à alfabetização, ainda assim, foi excluído no texto da primeira Constituição Republicana de 1891, considerada descentralizadora em relação à educação escolar, pois incumbia ao congresso, de forma não privativa, resolver as questões da alfabetização. Ao mesmo tempo em que o governo se desobrigou da gratuidade da educação, condicionou o direito ao voto à alfabetização.

Nesse aspecto, entendemos que tal condicionamento, implicitamente, transferia para a população a responsabilização individual pelo não acesso à educação.

Dialogamos com Mortatti (2006) que, ao analisar a educação nos anos finais do Império, assegura que, com métodos de marcha sintética, as escolas brasileiras ensinavam a leitura e a escrita pelas vias da soletração e da silabação. Aprendia-se letra por letra, obedecendo-se ao grau crescente de dificuldade. A cópia era uma forma de aprender a escrever. Nesse sentido, a concepção de alfabetização restringia-se a treinar a caligrafia e a ler textos soletrados.

Um método de alfabetização mais ousado na época foi discutido por João de Deus, em 1880. Partia-se da palavra. Essa palavra depois era dividida em partes para que as letras fossem estudadas com seus respectivos sons. Esse foi um momento muito importante. Começou-se a pensar na metodização da alfabetização. Então teríamos regras básicas para obter um sujeito alfabetizado. Questões como o que ensinar e como ensinar passaram a ter espaço nas discussões. Nesse sentido, a constituição de um sujeito alfabetizado inicialmente estaria vinculada à soletração e depois à aprendizagem de preceitos metodológicos prescrito.

Ainda de acordo com Mortatti (2006), por volta dos anos 1910, nesse contexto, foi acirrada a disputa entre as “antigas” práticas e o ensino da leitura e da escrita pela sentençação e palavração. Esse momento foi muito importante, porque o termo alfabetização começou a ser utilizado para definir o que era o ensino inicial da leitura e da escrita. Após 1920, o Brasil estava sobre as regras impostas pela “Reforma Sampaio Dória” e a busca para solucionar questões relativas à alfabetização se fazia urgente. Para tal finalidade, os métodos mistos ou ecléticos passaram a ser utilizados, diminuindo, porém, sem acabar com a disputa entre os métodos sintéticos e analíticos. A autora aponta a influência das bases psicológicas da alfabetização na avaliação das habilidades que influenciariam a aquisição da capacidade de ler e escrever e a relativização da importância do método de alfabetização. De acordo com Mortatti (2006, p.10), é nesse momento que,

[...] se estende até aproximadamente o final da década de 1970, [que se funda] uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.

Haddad e Di Pierro (2000, p.4), asseveram que a próxima Constituição, a de 1934, foi um marco em relação à EJA, ao propor um Plano Decenal de Educação, com garantia do ensino primário obrigatório e gratuito, inclusive para os adultos. A partir desse respaldo legal, foram constituídos o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e o Ensino Supletivo:

[...] a criação em 1938 do Inep – e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Segundo Piletti (1988), na Constituição Federal de 1934, a questão de gratuidade e obrigatoriedade da educação apareceram juntas pela primeira vez. Dialogamos com Coutinho (1993) que destaca que essa Constituição Brasileira, no tocante à educação, foi influenciada pela ideologia escola novista, porém ressalvamos que essa Constituição só vigorou por três anos, pois foi suspensa pela Lei de Segurança Nacional. Na Constituição Federal de 1937, sob a égide do “Estado Novo”, o governo se desobrigou de manter e expandir o ensino público, passando a ocupar um papel subsidiário.

2.1.2 Período Pré-Ditadura Militar (1940 a 1964)

A Unesco foi criada em 1945 e, desde sua constituição vinculou a falta de desenvolvimento de algumas nações com a falta de investimento em educação, em especial a de adultos. Com essa preocupação, constituiu as Confiteas com a intenção de promover debates, orientações e regulamentações sobre o assunto.

No período de 1940 a 1964, constituíram-se duas Confinteas, a primeira, com o tema Educação de Adultos, ocorreu em 1949, portanto, período de reconstrução do pós-guerra, em Elsinore, na Dinamarca, e teve como objetivos reconhecer as especificidades da educação de adultos; proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população; considerando que a educação de adultos deveria ser desenvolvida com espírito de tolerância. A preocupação era com uma educação moral que incutiria nos seres humanos a valorização da paz e dos princípios democráticos. Salientamos que o Brasil é signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, documentos constituídos na Confinteia I (JOMTIEN, 1990).

No Brasil, nesse período, sob o governo de Getúlio Vargas, já se constituíam algumas iniciativas em prol da EJA, como aponta Vieira (2008, p.11):

[..] nos anos 1940 começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de estender os processos de escolarização a amplas camadas da população até então excluídas do sistema escolar. O impulso centralizador do Governo Vargas permitiu a criação de uma estrutura institucional e sua progressiva complexificação em órgãos técnicos e administrativos, dando respostas aos problemas educacionais do período.

Essas preocupações reverberaram no texto constitucional de 1946 que reconheceu a educação como direito de todos. Como apontam Haddad e Di Pierro (2000, p.4), na instalação do:

[...] Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular.

Esse movimento, ainda de acordo com os pesquisadores, estendeu-se até 1950 e foi importante ao criar uma infraestrutura educacional, em nível estadual e municipal, denominado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Assinalamos que é na vigência dessa Constituição que se constitui a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei nº 4.624/61, que de acordo com Schwartz (2011,

p.7) “[...] não introduziu mudanças na organização do ensino que já estava em vigor desde os anos de 1940”.

Vieira (2008, p.12) abaliza que o cenário mundial, na década de 1950, foi um período “[...] marcado por eventos que sacudiram o mundo, como a Revolução Cubana (1959), o Concílio Vaticano II (1962-1965) e as lutas de independência empreendidas pelas Colônias do Terceiro Mundo”. Nesse contexto mundial, constituiu-se a II Confinteia, que teve como tema A Educação de Adultos em um Mundo Mutável, que ocorreu em 1960, em Montreal, no Canadá. Os objetivos dessa Confinteia foram discutir a natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos; debater a Educação Cidadã: lazer, atividades culturais, museus e bibliotecas; abordar responsabilidade com a educação de adultos, urbanização e educação das mulheres. O relatório final da II Confinteia, assegurava o direito a educação permanente ao fazer a seguinte recomendação: “[...] a educação dos adultos deverá, portanto, ser reconhecida, por todos os povos, como um elemento normal, e por todos os governos como um elemento necessário do sistema de ensino de todos os países”.

Brasil (2005),⁴ ao dissertar sobre a história da alfabetização de 1960 a 2005, destaca que, no cenário nacional, em vinculação com as orientações da II Confinteia, na década de 1960, se constituíram alguns movimentos com a intenção de permitir a educação de forma permanente. Esses movimentos foram:

- a) Movimento de educação de Base – MEB
- b) Movimento de Cultura Popular - MCP
- c) Centro Popular de Cultura - CPC
- d) Campanha de Educação Popular- Ceplar

Na década de 1960, foi constituído o Movimento de Educação de Base (MEB), a princípio era dirigido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com a participação direta dos leigos, que deixaram um pouco de lado a concepção catequética e imprimiram características de conscientização e politização do povo.

⁴ Trata-se da autora Cristiane Costa Brasil, que escreveu a obra *História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje*.

Deste movimento (MEB), ressurgiu o conceito de “educação popular” ressignificada de acordo com Saviani (2011, p.315):

[...] a expressão ‘educação popular’, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação das escolas primárias. Coincidia, portanto, com conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos.

Brasil (2005) ressalta ainda que o MEB (1961) foi uma iniciativa da Igreja Católica, constituído em 1961 em uma parceria entre o Governo Federal, por meio do MEC, outros Ministérios e Órgãos Federais e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). A alfabetização de adultos seria realizada pelo Movimento de Educação de Base, utilizando a rede de emissoras católicas.

Outro programa apresentado por Brasil (2005), que consideramos importante ressaltar, pelo protagonismo de Paulo Freire e toda a sua influência na educação de jovens e adultos em nosso país, foi o Movimento de Cultura Popular-MCP (1960-1964), ligado à Prefeitura de Recife. Paulo Freire foi o diretor da Divisão de Pesquisa e coordenador do projeto de Educação de adultos do MCP. Os espaços utilizados eram os centros e os círculos de culturas, e a alfabetização se constituía por meio de temas geradores oriundos dos debates entre os participantes. O MCP e o pensamento freiriano praticamente se restringiram geograficamente a Recife e ao Rio Grande do Norte por falta de verbas, contudo, ideologicamente, influenciaram a maior parte dos trabalhos de educação popular no Brasil.

Becalli e Schwartz (2015, p. 23) destacam a importância das contribuições de Paulo Freire para a alfabetização de adultos, de forma específica,

[...] para o trabalho com a leitura em classes de alfabetização, pois suas ideias acerca da importância do ato de ler foram pioneiras num cenário ditatorial em que a leitura era tida como uma prática perigosa e, como tal, deveria ser censurada e prescrita.

Becalli e Schwartz (2015, p. 23) ponderam também que Paulo Freire se opôs ao ideário da escola novista, ao idealizar “[...] a educação como um ato eminentemente político, por outras palavras, como um instrumento de libertação, emancipação e desalienação do indivíduo, capaz de promover modificações estruturais no âmago da sociedade”.

Ainda a respeito do pensamento freiriano, é oportuno salientar as colocações de Gomes (2008, p.10), que confirmam as ideias defendidas por Brasil (2005), Becalli e Schwartz (2015):

O pensamento freiriano parece ter influenciado a maior parte dos trabalhos de educação popular exercidos pelos profissionais da área no período em questão. Apesar das disparidades de orientações, os movimentos de cultura popular chegaram a trabalhar junto e seu resultado final, dentro das circunstâncias políticas da época, foi basicamente o mesmo: uma significativa mobilização política das massas populares, tanto nas cidades como nas zonas rurais, através da conscientização.

Por questões militares que enxergavam nas concepções freirianas uma ameaça, o MCP foi extinto em 1964, e Paulo Freire foi exilado para o Chile, onde continuou a atuar na educação. Em 1961, de acordo com Brasil (2005), o Centro de Cultura Popular-CPC foi fundado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), artistas e intelectuais da época com o objetivo de levar a cultura às classes menos favorecidas. Em 1963, foi instituído o Departamento de Alfabetização de Adultos, onde os livros de literatura eram utilizados. Esse movimento também foi extinto em decorrência do Golpe Militar, quando a UNE teve a sua sede queimada para que se evitasse o contato com as classes populares.

O último movimento em prol da alfabetização de adultos da década de 1960, apresentado pela autora, foi a Campanha de Educação Popular (Ceplar- 1961-1964). Foi criado pelo Governo Estadual da Paraíba, utilizava o método Paulo Freire e tinha o foco na realidade brasileira. Por ter sido considerado um movimento subversivo e

comunista, já que objetiva a conscientização das pessoas, foi extinto na instauração do Golpe Militar.

Salientamos, porém, que, apesar das contribuições, a pesquisa de Brasil (2005) não trata da reação das classes empresariais aos movimentos populares. Em nosso esforço em compreender o contexto, recuperamos a pesquisa desenvolvida por Dermeval Saviani (2011), que pontua que, ao mesmo tempo em que ocorriam esses programas oficiais, também se constituíam movimentos populares, como as Ligas Camponesas, lideradas por Francisco Julião, pelos estudantes de todos os níveis, pelos sindicatos de operários urbanos, e os movimentos de cultura popular. Além disso, as classes empresariais também se articulavam. Dessa articulação foram constituídos o Instituto Brasileiro de Ação Democrática-1959 (Ibad), o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais-1961 (Ipes) que, juntamente com a Escola Superior de Guerra (ESG), formavam um complexo ideológico-social com esfera política denominado Ipes/Ibad.

Por meio da orquestração desse complexo, foi constituída a centralização da educação, que, por via do recente criado Conselho Federal de Educação e nos moldes dos acordos MEC/Usaid, implementou a chamada Escola Tecniciста ou Pedagogia Tecniciста, tendência pedagógica utilizada, entre outros aspectos, como resposta para conter as manifestações populares. O tecnicismo se ancorou na racionalização da técnica, objetivando a produção e a formação de mão de obra qualificada, valorização dos meios, ou seja, os materiais pedagógicos, em detrimento do papel do professor, ponto focal da Pedagogia Tradicional, e do papel do aluno, ponto focal da Pedagogia Nova. O CES-V, hoje Ceeja-VI, que foi constituído em 1974, sofreu influência dessa proposta pedagógica, o que vislumbramos pelo uso da instrução personalizada e o uso de módulos de ensino. Portanto, os materiais e a metodologia utilizados na classe de alfabetização do Ceeja-VI foram constituídos a partir de pressupostos tecnicistas.

Ainda fortalecida nas pesquisas de Saviani (2011), constatamos que, no campo educacional, o foco era a formação do capital humano, para o desenvolvimento da economia, dentro da visão capitalista e a proposta pedagógica era o tecnicismo. De acordo com esse estudioso, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) teve

forte influência na concepção pedagógica e nas reformas educacionais, implementadas nesse período:

Na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuído ao primeiro grau do de ensino; no papel do ensino médio de formar mediante habilitação profissional, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; como valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade, na proposta da criação de um amplo programa de alfabetização pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas, centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada na lei da reforma universitária pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (SAVIANI, 2011, p. 342).

Essas articulações se deram em parceria e com financiamento dos Estados Unidos da América, via acordos intermediados com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Becalli e Schwartz (2015, p. 21) asseguram que, “[...] desde o limiar da Primeira República, existia uma uniformização nos discursos das autoridades políticas e educacionais acerca da necessidade de implantar a escola pública primária e expandir efetivamente o ensino de leitura a toda a população [...]”, e ainda apontam que “[...] havia, nesse período, uma urgência em alfabetizar um maior número da população, no entanto a preocupação do Estado não estava centrada nas necessidades do povo e sim nos interesses burgueses [...]” (p. 22). Foi também nesse período, tendo como base as ideias escola novistas, que se “[...] deslocou a responsabilidade com o ensino da leitura e da escrita do âmbito político para o âmbito pedagógico” (p.22).

2.1.3 Período Pré-Ditadura Militar (1940 a 1964)

No Brasil, em 1964, por meio de um golpe, instalou-se a Ditadura Militar, cerceando as liberdades individuais e reprimindo ações de cunho sociais e educacionais que não fossem de interesse dos governantes. Assim sendo, a maioria das iniciativas populares em prol da EJA foi desestruturada.

Haddad e Di Pierro (2000), ao discorrerem sobre a escolarização de jovens e adultos, enfocam o viés político dado à alfabetização de jovens e adultos no período da Ditadura Militar e ao ensino supletivo nos anos de 1970. Os pesquisadores fizeram correlações com os acontecimentos políticos do período da Ditadura Militar com as mudanças conceituais de educação de jovens e adultos que passaram a ser discutidas nesse período. Os autores denunciaram que o viés político dos programas de alfabetização populares de adultos da década de 1960 incomodava o sistema e que, de forma repressiva, foram desarticulados:

A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a 'normalização' das relações sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113).

Apesar da repressão, alguns movimentos ditos de “educação popular” se mantiveram de forma clandestina. Em substituição aos movimentos de educação populares desarticulados, o governo consentiu e constituiu alguns programas por interesses políticos, já que a escolarização básica de jovens e adultos era formada por um canal de mediação com os anseios populares e por um modelo socioeconômico que os militares buscavam implementar. Dentre as ações oficiais, citamos o consentimento da campanha educativa para alfabetização de jovens e adultos, a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), realizada de 1966 a 1970, no período do Regime Militar, dirigida por evangélicos norte-americanos; a constituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, e do Ensino Supletivo, em 1971.

Essas iniciativas foram legitimadas pela Constituição Federal de 1967, outorgada sob a escudo do Regime Militar. Sob sua égide, organizou-se o Mobral, numa tentativa de “substituir” os movimentos populares alfabetizadores que foram extintos pela Ditadura Militar; também se constituiu a nova LDB, Lei nº 5.692/71, na qual se reafirma a educação como direito de todos, estendendo a obrigatoriedade até 14 anos. O Ensino Supletivo passou, então, a ter um capítulo próprio, com cinco artigos que legislam sobre a finalidade, abrangência, currículo, particularidades e certificação da modalidade de ensino. Destacamos, pela pertinência com esta pesquisa, os seguintes artigos, do Capítulo IV da LDB/71:

Capítulo IV

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

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

a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;

b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º. Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º. Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham (BRASIL, 1971, s/p).

Nesses artigos se confirma a base legal para o Ensino Supletivo. Além de descrever a finalidade, abrangência, currículo, particularidades e certificação dessa modalidade de ensino, mantém a obrigatoriedade de garantia do direito à alfabetização de todos.

Destacamos que a Lei nº 5.692/71 foi revogada pela Lei nº 9.394/96, que, em relação ao Ensino Supletivo, manteve as mesmas diretrizes.

Brasil (2005) aponta outros movimentos dentro do Mobral: o Programa de Alfabetização Funcional, o Programa de Educação Integrada, o Programa Mobral Cultural e o Programa de Profissionalização. Cada programa tinha as suas particularidades. Apesar dos esforços, de maneira geral, o Mobral não obteve os resultados esperados. Pelo Decreto nº 91.980, de novembro de 1985, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar.

A Fundação Educar (1985-1990), substituta do Mobral, segundo Brasil (2005), apesar de ser constituída em 1985, só foi estabelecida pelo Decreto nº 92.374 em 6 de fevereiro de 1986. Ancorada em Zunti (2000), a autora discorre que o objetivo de a Fundação Educar foi “[...] promover a execução de programas de alfabetização e de educação básicas não formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 2005, p. 6, apud ZUNTI, 2000).

Brasil (2005) apresenta as características mais marcantes que diferenciavam a Fundação Educar do Mobral:

A Educar estava dentro das competências do MEC; promovia a execução dos programas de alfabetização por meio do ‘apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas’ (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000) e; tinha como especialidade à educação básica (BRASIL, 2005, p. 6).

Ainda em relação ao Mobral, Brasil (2005) afirma o controle feito pelos militares de todo o conteúdo ministrado, que preconizava o objetivo da erradicação do analfabetismo em pouco tempo, utilizando palavras geradoras. Apesar da clara influência do método Paulo Freire e seus temas geradores, tais palavras geradoras não se constituíam pelo debate e diálogo entre os participantes, mas eram determinadas por tecnocratas.

Aparentemente, o material utilizado no Ceeja-VI também empregou “palavras geradoras” e nesta pesquisa nos propomos analisar de forma específica se os

materiais utilizados na classe de alfabetização do Ceeja-VI pressupõem o diálogo do aprendiz da língua escrita com o professor e outros colegas de sala a partir de palavras do cotidiano, a fim de que seja desenvolvida a consciência crítica. Como o Ceeja- VI é uma instituição que atende ao jovem e adulto em regime semipresencial, colocamos em xeque a constituição do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo. Pensamos que, na constituição dos materiais empregados na classe de alfabetização do Ceeja-VI, as “palavras geradoras” eram apresentadas, mas não discutidas na sua complexidade. Dessa forma, optamos por utilizar a denominação palavra-chave.

Pautada na teoria bakhtiniana, pontuamos que a palavra não pode ser utilizada de forma desassociada do discurso, isoladamente, descontextualizada, Cereja (2005), ao comentar sobre a palavra, na obra “Bakhtin conceitos-chave”, pondera que “[...] palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas histórica construídas”. Assim, pensamos ser relevante analisar as palavras escolhidas e apresentadas nos materiais disponíveis na classe de alfabetização do Ceeja-VI, no período pesquisado.

Como vimos, foi nesse período que começou a se constituir a preocupação de redefinir as particularidades da educação de jovens e adultos, considerando as peculiaridades e objetivando estabelecer a educação para essa clientela como uma modalidade específica de ensino. Buscando alternativas pedagógicas para tal fim, foi constituído o Ensino Supletivo, implementado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus. Essa modalidade de ensino foi regulamentada no Capítulo IV da LDB nº 5.692/71, porém foi mais explicitada no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, de 1971, cuja autoria é de Valnir Chagas, e no documento *Política para o Ensino Supletivo*, produzido por um grupo de trabalho, com relatoria também de Valnir Chagas. Esclarecemos que essa lei foi revogada pela Lei nº 9.394/96 que manteve os princípios relativos as Ensino Supletivo. Como apontam Haddad e Di Pierro (2000, p.12):

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja 'integrando pela alfabetização a mão de obra marginalizada', seja formando a força de trabalho. A terceira 'idéia-força' foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos 'grandes números característicos desta linha de escolarização'. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe.

Outra questão levantada pelos pesquisadores é referente à recomendação legal que os professores que fossem atuar no Ensino Supletivo recebessem formação específica, podendo, no entanto, na falta dessa formação, o curso ser ministrado por professores do ensino regular, mediante curso de aperfeiçoamento. Asseveramos que a carência desses cursos de formação sempre foi motivo de crítica, tanto dos pesquisadores do tema, quanto dos profissionais que atuam nessa área.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o Ensino Supletivo se constituiu como um projeto de escola para todos, flexível com meios racionalizados, de forma neutra e atualizada. Seria a oportunidade de os excluídos do sistema de ensino regular aproveitar para atingir a posição social que lhes era justa, de acordo com os seus fatores genéticos. Os autores citam a mensagem enviada, como justificativa, por ocasião do encaminhamento da nova Lei, ao Congresso Nacional, pelo então presidente da República Emílio G. Médici: "[...] para que possa qualquer do povo, na razão dos seus predicados genéticos, desenvolver a própria personalidade e atingir, na escala social, a posição a que tenha jus".

Para o presidente Médici, a posição social de cada indivíduo seria determinada por seus atributos genéticos e pelo esforço ou não em aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas. Desse modo, o Ensino Supletivo seria mais uma oportunidade. Entendemos a posição desse governante, porém discordamos quando ele afirma que a culpa por não ter acesso à posição mais elevada na escala social é determinada geneticamente ou é culpa do próprio indivíduo que não aproveitou as oportunidades oferecidas. Também discordamos com o ideário de que, apenas o acesso à escola daria conta de resolver muitos problemas sociais.

Os autores confirmam essa análise, ao asseverar que a preocupação com a educação de jovens e adultos foi demarcada no documento *Adult Education in Brazil*, expedido pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, destinado à III Conferência Internacional de Educação de Adultos, que ocorreu em Tóquio (1972). Nesse documento, a educação de jovens e adultos é declarada como preocupação recente, elemento prioritário dos projetos para o desenvolvimento, investimento rendoso, útil para o incremento de uma infraestrutura apropriada de recursos humanos, adequada às nossas necessidades socioeconômicas, políticas e culturais e, além disso, situava-se na linha de frente das operações, por ser poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional. Ou seja, a educação de adultos seria a chance de remissão de todos os pecados educacionais que o sistema cometera no passado e a boia de salvação individual para a ascensão social e impulsionadora do “milagre econômico”. Isso não é outra coisa senão a concepção iluminista.

Apesar dos “predicativos” da educação de jovens e adultos anteriormente citados, a Coordenação Nacional, por parte do Governo Federal, em relação ao assunto, não foi tão bem-sucedida, e a implementação do Ensino Supletivo teve abrangência maior no âmbito estadual. Cada Estado da Federação criava seus órgãos específicos dentro das Secretarias de Educação, privilegiando o ensino de 1º e 2º graus, sendo ínfimas as ações no campo da alfabetização de adultos.

Sobre os programas federais constituídos a partir da criação do Ensino Supletivo, destacamos a constituição dos Centros de Ensino Supletivo, hoje denominados Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.15),

Os programas federais decorrentes da criação do Ensino Supletivo ficaram a cargo do Departamento do Ensino Supletivo do MEC (DESU) de 1973, ano de sua criação até 1979, quando o órgão foi transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU) e subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS). Os principais programas de âmbito federal desenvolvidos nesse período, todos eles relativos à modalidade de Suplência, referiam-se ao aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizada por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão.

Para dar conta de recuperar o atraso (repor a escolarização regular), de formar mão de obra e ainda atualizar os conhecimentos, o Ensino Supletivo, conforme a deliberação do CEE nº 23/83 no art. 3º, constituiu-se em quatro funções: a Suplência, o Suprimento, a Aprendizagem e a Qualificação Profissional.

No tocante a política mundial de jovens e adultos, no ano de 1972, realizou-se a III Confinteia, em Tóquio, no Japão, com o tema A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida, com os seguintes objetivos: identificar, divulgar e fortalecer as tendências bem-sucedidas no campo da educação de adultos; integrar a educação de adultos nas políticas e nos contextos dos sistemas nacionais de ensino, numa concepção de educação permanente; elaborar políticas concretas de educação de adultos para serem incorporadas aos planos nacionais de desenvolvimento da educação dos países-membros.

A Confinteia III (1972), ao abordar a temática “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida”, redireciona o foco da educação de adultos como um processo ininterrupto, integral e permanente, formal e informal, deixando de ser institucional para ser funcional, na intenção de permitir a cada um compreender e fazer parte das mudanças sociais e assim permitir ao homem contemporâneo, em suas muitas necessidades, ter melhor qualidade de vida.

A alfabetização passou a ser considerada o alicerce mais importante para se alcançar esses objetivos. Nesse documento, houve a discussão ideológica em torno da alfabetização funcional, contrapondo-se à visão academicista de alfabetização. A alfabetização deveria ser funcional, não no sentido de capacitar/adaptar o homem para desempenhar funções sociais a ele impostas, mas para permitir que ele fosse capaz de transformar a realidade, a favor de seus interesses, se não que, pelo menos, fosse capaz de atuar socialmente de forma crítica. Para tal, a alfabetização deveria ser parte integrante da Educação Básica e compreendida como:

[...] um elemento de construção da nação na medida em que confere aos adultos as habilidades de comunicação necessárias para a aquisição de conhecimentos e a capacitação que lhes permite aumentar sua produtividade e participar mais efetivamente na tomada de decisões em todos os níveis. (Relatório da CONFINTEA III, 2011, s/p).

A partir dessas premissas, muitas ações pertinentes à EJA/alfabetização de jovens e adultos foram constituídas, fato que podemos confirmar pelos dados estatísticos: segundo o mapa do analfabetismo no Brasil, produzido pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi a partir da década de 1980 que houve um decréscimo das taxas de analfabetismo e, de acordo com a Unesco, em 2000, o Brasil ocupava a 73ª posição mundial em taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais. Esse número é considerado positivo por representar um avanço, em comparação com as taxas de 1900 quando tínhamos 65,3% de analfabetos, e em 2000 essa taxa caiu para 13,6%, apesar de não levarem em conta os números absolutos. Também intuímos alterações ideológicas nos documentos oficiais constituídos, reconhecendo a EJA como parte integrante do sistema de ensino, o que levou ao reconhecimento do direito de todos a aprender, temática da IV Confinteia.

O crescimento estático iniciado na década de 1980 pode ser explicado também por fatores apontados por Saviani (2011), que assegura que foi a década de 1980 o período mais fecundo para a organização e mobilização do campo educacional. O pesquisador aponta vários determinantes para esse fato, como a constituição: da Associação Nacional de Educação (Anede), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), de várias associações que depois se transformaram em sindicatos de professores, da ampliação da produção acadêmico-cientista e da divulgação dessa produção em 60 revistas especializadas e em grandes quantidades de livros.

Mortatti (2006) avalia a constituição no Brasil, na década de 1980, de um período que denominou alfabetização; construtivismo e desmetodização. Destaca a entrada do pensamento construtivista no Brasil como solução para o fracasso escolar na alfabetização infantil, deslocando o eixo do método para o processo de aprendizagem

do sujeito cognoscente, o que demandava abandono das práticas tradicionais, métodos de alfabetização e das “antigas cartilhas”. Mesmo com algumas resistências veladas, o construtivismo passou a figurar nos materiais didáticos e em políticas públicas de alfabetização. Mortatti (2006) assevera que as bases construtivistas passaram a ser conciliadas com o pensamento interacionista em alfabetização, que se constitui também na década de 1980.

Acatamos as ponderações elaboradas por Mortatti (2006), sobre os métodos de alfabetização utilizados no Brasil desde a sua colonização e refletimos sobre a importância dada aos métodos como se fossem a única receita mágica para se alfabetizar com êxito, independentemente de outros fatores. Sobre esse aspecto, a autora salienta:

Em outras palavras, a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos 15 aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social (MORTATTI, 2006, p.14-15).

Mais do que a questão do uso de método ou não, Mortatti (2006) destaca ser importante reconhecer a alfabetização como um processo multifacetado, complexo, histórico, cultural, político e, inclusive, é preciso levar em consideração os modos de pensar dos envolvidos no processo, pois, mesmo com as imposições políticas, as orientações teóricas, a prática do ensino acontece em última instância na sala de aula.

Nessa direção, a autora pontua que é importante compreender o que permanece ou que se rompe com o passado, quando um novo método, ou uma nova metodologia, ou uma nova tendência de alfabetização é apresentada como solução para resolver problemas do passado. Sobre essa questão, a pesquisadora assim se posiciona:

[...] é preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer. Pois é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas travestidos de novo, que se encontram as maiores resistências (MORTATTI, 2006, p.15).

Na década de 1980, mundialmente, também se constituíram ações importantes como, a Confinteia IV, que ocorreu em 1985, em Paris, na França. Nessa conferência, a aprendizagem foi considerada a chave do mundo cultural, científico e tecnológico, para homens e mulheres, individual ou coletivamente, sendo, inclusive, capaz de abrir as portas da inclusão social. Os objetivos dessa Confinteia foram: reconhecer o direito de aprender como o maior desafio para a humanidade, abrangendo por direito o aprender a ler e escrever; interrogar e ponderar, idealizar e criar; ler o próprio mundo e escrever a história; ter ingresso aos recursos educacionais; e ampliar aptidões particulares e coletivas.

Refletindo sobre essa soberania conferida à escolarização e lendo os estudos de Cambi (1999), entendemos que, em plena década de 80 do século XX, a escola ainda estava ancorada nos princípios iluministas do século XIX, que consideravam a não escolarização e a não alfabetização como peste perniciososa que impedia a saúde e o desenvolvimento social. Apesar de os conferencistas apontarem a leitura e a escrita como direito, esse direito está atrelado à necessidade de escrever uma história a partir da escolarização, como se o sujeito que não soubesse ler e escrever fosse inerte à sua própria história.

[...] o direito de ler e escrever; o direito de questionar e analisar; o direito de imaginar e criar; o direito de ler seu próprio mundo e escrever a história; o direito de ter acesso aos recursos educativos; o direito de desenvolver competências individuais e coletivas (Declaração da CONFINTEA IV, 2011, s/p).

Infelizmente, esse texto da Confinteia IV desconsidera o homem como ser ideológico e constituidor de texto por excelência. Esse homem que não é apontado por Bakhtin (2003) como coisa, porque não pode ser coisificado, mas como produtor de textos, independentemente da apropriação da leitura e da escrita.

Consideramos que, para garantir o direito de escrever a própria história, importava reconhecer as singularidades e protagonismo do sujeito no contexto social. Quanto à alfabetização, lendo os estudos de Schwartz e Becalli (2015), analisamos que sua garantia está atrelada a políticas públicas que rompam com paradigmas da educação tradicional nos momentos de ensino da língua materna.

A Confinteia IV evidenciava a permanência de grande quantitativo de analfabetos, semianalfabetos e analfabetos funcionais e “determinava” a universalização da alfabetização mundial até o ano 2000. Como já citamos, o Brasil não atingiu esse alvo e, em 2009, apesar da meta estabelecida no art. 214 da Constituição Federal de 1988, e restabelecida pela Emenda Constitucional nº 59, objetivando erradicar em dez anos o analfabetismo no Brasil, ainda permanecíamos com 9,7% de analfabetos absolutos. Sobre essas considerações, Gomes (2012, p.10) assim se posiciona:

Da Confinteia IV, saíram recomendações diversas, especialmente a recomendação seis relativa aos avanços ocorridos na Educação de Adultos, considerada como extensão das ações de alfabetização colocando a UNESCO como incentivadora de ações mais intensas voltadas para a erradicação do analfabetismo que continuava como um grande desafio educacional, principalmente pelo reconhecimento de sua reincidência assim como do reconhecimento de outras categorias como o —semianalfabetismo e o —analfabetismo funcional. Para essa Conferência a alfabetização é fundamental para se garantir uma educação permanente e a Educação de Adultos, como prosseguimento da alfabetização, foi considerada como —[...] pré-condição para a educação ao longo da vida [...] como uma parte integrante do sistema de educação geral [...] uma quarta categoria de educação [...] como uma nova dimensão transversal [...] (Declaração da Confinteia IV, 2011, s/p).

Concernente à alfabetização funcional, pontuamos como incoerente o fato de que, ao computar os índices oficiais, ao mesmo tempo em que a Unesco considera a pessoa com mais de vinte anos e com menos de quatro anos de escolaridade como analfabeto funcional, portanto, utiliza como referência apenas o aspecto quantitativo, também emprega o conceito qualitativo ao reconhecer como analfabeto funcional, independentemente da quantidade de anos de frequência escolar, as pessoas que, apesar de ler e escrever frases simples e realizar cálculos básicos, são incapazes de fazer uso social e crítico da leitura e da escrita em suas atividades cotidianas. Posicionamo-nos a favor do uso do conceito qualitativo da alfabetização funcional em

detrimento do quantitativo, por entendermos a alfabetização, conforme fala de Gontijo (2013), como

[...] uma prática social e cultural em que crianças, jovens e adultos se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras.

Em relação à efetivação da alfabetização permanente e de outras recomendações, estabelecidas nesse documento, concordamos com Gomes (2012), quando ressalta a necessidade de diálogo, participação de todos, consideração do contexto socioeconômico-cultural e não só do estabelecimento de metas oficiais. Desse modo, passados 12 anos após a Confinteia IV, é constituída a Confinteia V, em Hamburgo, na Alemanha, com a constatação de que não houve grandes avanços em relação à educação de adultos a partir das recomendações da Confinteia IV. Desse modo, buscou-se constituir relações dialógicas e a Confinteia V foi precedida de conferências preparatórias.

Gomes (2012) salienta que um dos pontos positivos dessa conferência foi o amplo debate mundial a respeito da EJA, constituído nas conferências preparatórias. No Brasil, o debate foi liderado pelo Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas (Icae) e acordos com governos progressistas. Existiu uma viva mobilização de ONGs e do movimento de mulheres por meio da Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina e do Caribe (Repem) e Oficina de Educação e Gênero (GEO).

Doze anos após a IV Confinteia, portanto no ano de 1997, constituiu-se no Brasil mais um programa oficial em prol da alfabetização de jovens e adultos: Programa Alfabetização Solidária. De acordo com Brasil (2005), o Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi constituído no Governo de Fernando Henrique Cardoso com o objetivo de atuar na inserção e continuidade de jovens e adultos não alfabetizados nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, porém também abrangeu as regiões Centro-Oeste e Sudeste, além de outros países de língua de portuguesa da África. A pesquisadora aponta, também, que a inovação desse programa se deu pelas parcerias públicas e privadas implementadas. A metodologia do programa foi assim explicitada por Brasil:

O PAS é dividido em módulos que duram seis meses, atualmente encontra-se no módulo 17. Durante o módulo o primeiro mês é para a preparação dos alfabetizadores, esse processo de capacitação pode ser menor dependendo de cada IES. Após a formação dos alfabetizadores estes começam o processo de alfabetização. Cada alfabetizador fica encarregado de uma turma. A turma pode ter no mínimo uns 12 a 15 alunos e no máximo 25 alunos. As IES cabem selecionar e classificar os alfabetizadores, avaliar o processo de alfabetização. A IES é que decide a metodologia que será aplicada na alfabetização. Os municípios, igrejas, algumas empresas, associações entre outros cedem às salas para a alfabetização. As empresas parceiras são responsáveis pelo apoio financeiro necessário. Os livros utilizados no PAS são fornecidos pelo MEC (BRASIL, 2005, p. 6).

Ainda discorrendo sobre o PAS, Brasil (2005) esclarece que, em 2002, o PAS passou a ser uma Organização Não Governamental (ONG) e a ser denominado Alfa Sol. Intuímos nessa proposta de alfabetização uma tentativa de descentralização, por meio das parcerias públicas e privadas e concordamos que a questão da alfabetização deve ser tratada de forma holística e envolver toda a sociedade.

No mesmo ano de implementação do PSA, ocorreu em Hamburgo, na Alemanha, a V Confinteia com o tema Aprendizagem de adultos: a chave para o século XXI. Teve como objetivos: garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica; promover a igualdade entre homens e mulheres, a formação para o trabalho, a preservação do meio ambiente e da saúde e, de forma específica, assegurar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo; originar uma cultura de paz, fundamentada na liberdade, justiça e respeito mútuo; habilitar homens e mulheres; edificar uma relação sinérgica entre educação formal e não formal.

Os conferencistas da V Confinteia (1997) elaboraram um documento, denominado Agenda para o Futuro da Educação, no qual se comprometeram a: garantir o direito universal à alfabetização, fazendo com que responda ao anseio de ascensão social, cultural e econômica dos aprendizes; aprimorar a qualidade dos programas de alfabetização, tecendo laços com os conhecimentos e as culturas tradicionais e minoritárias; e enriquecer o contexto da alfabetização. Assim sendo, a EJA deixaria de ser excludente, conteúdista, fragmentada e passaria a ser um sistema de ensino includente, integral, centrado nos sujeitos e suas experiências.

A fim de impetrar esses objetivos, era necessária a divulgação das metas estabelecidas. Para essa finalidade, foi solicitada à Unesco a difusão mundial da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e a presente Agenda para o Futuro no maior número possível de línguas. A Unesco também foi instada a estudar a possibilidade de um exame interinstitucional para essa Agenda incidir no meio do decênio entre a Confinteia V e a Confinteia VI.

Mesmo com o empenho da Unesco na divulgação das metas estabelecidas, Paiva (2004, p. 2) assevera que:

Durante toda a década de 90, no entanto, o Brasil assumiu sua opção político ideológica, destoando do concerto das nações presentes à V CONFINTEA, sustentando ser a educação de adultos um 'desvio' causado pelo fracasso do Ensino Fundamental de crianças. E, por isso mesmo, apostou tão somente no Ensino Fundamental de crianças, como 'prevenção' à educação de adultos. Voltava-se à idéia de que assim se estancaria a 'fonte' de analfabetos, o que concorria para a manutenção das taxas e dos números recolhidos pelo Censo do IBGE e pela PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, que atualiza os dados do Censo durante cada década.

Portanto, apesar das recomendações oficiais e de a aprendizagem ter sido caracterizada como “a chave para o desenvolvimento do mundo” e para acesso ao século XXI, tanto na Confinteia IV como na Confinteia V, ainda permanecem os desafios de tornar a EJA instrumento da democratização. Gomes (2012, p. 108) salienta a necessidade da constituição de “ [...] condição para que se construísse possibilidades através da educação de tornar a população jovem, adulta e idosa conhecedora das principais problemáticas enfrentadas e instrumentalizá-la para agir diante do mundo e transformá-lo”.

2.1.4 Período da abertura política até final do Plano Decenal de Educação para Todos (1988 a 2003)

Em 1985, mesmo de forma indireta, o civil Tancredo Neves foi eleito Presidente do Brasil. Não assumiu a função, em decorrência de seu falecimento e foi substituído pelo vice, também civil, José Sarney. Desse modo, o Brasil passa a ser governado de novo pelos civis, encerrando assim o período militar. Então, movido pela democratização, constitui iniciativas de alargamento de direitos sociais, incluindo a

educação. Nesse novo panorama, é outorgada a Constituição Federal de 1988, considerada a “Constituição Cidadã”.

A nova Constituição Federal traz, em seu bojo, tentativas de se constituir as condições necessárias para conscientizar e instrumentalizar a população jovem e adulta. “Essa Constituição Federal manteve a obrigatoriedade e gratuidade para o ensino fundamental, incluindo os que não tiveram acesso na idade própria, com o ensino ministrado com base nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, I), gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Art. 206, IV). Apresenta como “[...] objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (Art. 3, IV). No art. 214, é estabelecido o Plano Plurianual⁵ de Educação, no qual a erradicação do analfabetismo é uma das metas pretendidas, como vemos a seguir:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Melhoria da qualidade do ensino;
- IV - Formação para o trabalho;
- V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 2009, s/p).

Historicamente, o primeiro Plano Nacional de Educação Brasileiro (PNE) foi instituído pelo Conselho Federal de Educação em 1962, como implemento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. Pela Constituição Federal de 1988, temos o estabelecimento do segundo PNE, como lei de caráter autônoma. Cabe aqui ressaltar que, apesar do respaldo constitucional, somente após oito anos da sanção da Constituição Federal do Brasil de 1988, na implementação da nova LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o PNE volta a ser discutido e, apesar das discussões, só é de fato aprovado em 2001, pela Lei nº 10.172/2001.

⁵ A Emenda Constitucional nº 59, alterou a redação do art. 214 e passou a exigir que as metas de aplicação de recursos públicos fossem atreladas ao produto interno bruto (PIB).

A LDBEN, Lei nº 9.394/98 aborda especificamente a EJA, no Capítulo II, que trata da Educação Básica, na seção V, no art. 37 da seguinte forma:

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 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.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 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:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos;

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

(BRASIL, 1996).

No decorrer dos anos, o MEC constituiu vários pareceres para a interpretação da Lei nº 9.394/96. Em consonância com o recorte temporal desta pesquisa, elencamos o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Como exposto, compreendemos que, as legislações materializavam o objetivo de erradicar o analfabetismo (o IBGE, aponta a média estatística de 14,7% de pessoas analfabetas nas décadas de 1980/1990). Também constatamos o processo de democratização das escolas pública. Dessa forma, foi necessário repensar a alfabetização e as funções da EJA. Com a finalidade de nos inteirarmos mais sobre a essa questão e com o objetivo de compreender melhor as condições históricas envolvidas, dialogamos com a pesquisa: *“A Educação de Jovens e Adultos Brasileira*

pós 1990: reparação, equalização e qualificação”, realizada por Edinéia Fátima Navarro Chilante, publicada em 2005.

A autora teve como objetivo analisar as funções de reparação, equalização e qualificação atribuídas à EJA no processo de reforma da educação nacional. Utilizou a abordagem histórica, baseando-se em documentos oficiais brasileiros e declarações internacionais. Apontou a “[...] vinculação com questões econômicas, políticas e em culturais da fase monopolista e imperialista de desenvolvimento do capitalismo mundial” (CHILANTE, 2005, p.13). Concordamos com a perspectiva de Chilante em relação à subordinação da configuração da EJA à reorganização do capital, em frente ao capitalismo mundial e às influências dos países hegemônicos e de seus agentes internacionais.

Ao discorrer sobre a função reparadora da EJA, Chilante (2005) expõe, como justificativa para essa função, o alto índice de analfabetos existentes no Brasil e apresenta como base legal o Parecer CNE/CEB 11/2000. Esse Parecer reconhece os avanços das políticas públicas ao garantir a universalização da educação, porém reconhece também os fatores de impedimento para assegurar a Educação Básica para todos. Apresenta as raízes do analfabetismo como fator “histórico-social” e um dos motivos para a estratificação social. Nesse contexto, EJA seria uma das formas de pagamento da dívida social com os analfabetos, pois ser analfabeto, argumenta, significa a “[...] perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL, 2000, p. 32). Chilante (2005) salienta que a ideia principal dessa função é a de incluir no sistema educacional os indivíduos que, por algum motivo, ficaram à margem e que pela inclusão escolar, se daria a inclusão social, que é responsabilidade da escola e do indivíduo.

Dando continuidade às suas análises, Chilante (2005) discorre sobre a função equalizadora que, para a autora, se baseia em propiciar maiores oportunidades aos que precisam mais, indo além da alfabetização, apresentando diversas linguagens visuais em conjunto com o trabalho e cidadania. A autora critica a troca sutil do conceito igualdade, que pressupõe as mesmas oportunidades para todos, pelo conceito de equidade, que seria o uso de medidas diferentes para pessoas iguais,

portanto para Chilante (2005), a EJA deveria ter função igualizadora e não equalizadora.

A pesquisadora salienta, mais uma vez, a influência do capital e da política neoliberal sobre a educação como um todo, especificamente sobre a EJA, ao Estado se obrigar a oferecer de forma gratuita somente o Ensino Básico para os que estão na faixa etária dos sete aos quatorze anos, cabendo à EJA um papel secundário. De acordo com Libâneo (2011), historicamente, a educação brasileira sempre conviveu com o dualismo educacional onde há um currículo básico para a maioria e organização curricular diferenciada para as elites, perpetuando, assim, a ideologia neoliberal centrada no capital.

Ao analisar a função qualificadora, a pesquisadora enfatiza que essa função está “[...] relacionada com a tarefa de levar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (CHILANTE, 2005, p.175). Essa função, de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, é o próprio sentido da EJA. Para a autora o parecer supracitado se ancorou no relatório Jacques Delors, quando assevera sobre a importância da educação permanente:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida. Educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo, ou a uma finalidade demasiado circunscrita à formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros (DELORS, 2000, p. 89).

Para nós, a necessidade de implementar políticas públicas de EJA/alfabetização de jovens e adultos é um reflexo da falta de preocupação e investimento na educação de base, de forma permanente, com práticas que assegurem o direito ao acesso e permanência para todos, não como compensação do direito subtraído, mas com qualidade. É oportuno ressaltar que Chilante (2005), ao analisar as funções atribuídas à EJA, a partir dos anos de 1990, deixa bem claro que as mudanças foram mais ideológicas do que práticas, pois a EJA ainda continua com a função de suplência, substituição compensatória do ensino regular e complementação.

O trabalho de pesquisa da autora é bastante relevante e abrangente ao abordar as especificidades da EJA. Chilante (2005) evidencia o índice de 14,7% de analfabetismo da população com mais de 15 anos apontado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/1996 (IBGE). No entanto, se fosse considerado o número de analfabetos funcionais⁶ e incluídas as pessoas com mais de 20 anos nessa estatística, esse número chegaria a 34,1% da população brasileira. Desse modo, o número de jovens e adultos analfabetos no Brasil é historicamente crescente e um problema que não vem encontrado muitos resultados, mesmo com os vários programas oficiais que podem não ter sido criados para solucioná-lo. Estudos dessa natureza nos fortaleceram a pensar nas concepções de língua e linguagem, nas concepções de alfabetização e nos materiais utilizados na classe de alfabetização do Ceeja- VI.

Preocupamo-nos em analisar se a aprendizagem da língua estava apenas cumprindo o papel de constituir sujeitos codificadores e decodificadores de pequenos textos e palavras. É imprescindível analisar e pensar nas questões da EJA considerando o dualismo existente nas políticas públicas, na função compensatória da educação. Isso nos levou a não cair nas armadilhas dos discursos apresentados na legislação. Discursos que, na maioria das vezes, não deram e ainda não dão conta de levar os sujeitos jovens e adultos à apropriação da leitura e da escrita.

Desse modo, julgamos ser relevante ressaltar que, apesar de considerar a importância da educação como fator de mudanças socioeconômicas, reconhecemos a alfabetização como um dos marcos divisores entre os dualismos brasileiros apontados na justificativa do Parecer CNE/CEB 11/2000:

⁶ Ao utilizar o termo analfabeto funcional discordamos do conceito preconizado pela Unesco(1994) , que considera "[...] uma pessoa funcionalmente analfabeta aquela que é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade", pois consideramos analfabeto funcional aquele ser humano que, mesmo tendo capacidade de decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolve habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas.

[...] não seria fora de propósito acrescentar outros [dualismos] ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados. Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na microeletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. No universo composto pelos que dispuserem ou não deste acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso (BRASIL, 2000, p.3).

Sendo assim, não compactuamos com a ideia reducionista e utópica de que, resolvendo a questão da alfabetização/educação, estaremos solucionando todas as questões. cremos que a alfabetização/educação é um passo importante para se afiançar a cidadania. Porém, os sujeitos carecem de ter outros direitos garantidos para terem a cidadania plena. Há um mecanismo muito complexo envolvido nessas demandas, sendo a alfabetização/educação só uma parte dessa engrenagem, só uma das chaves. Portanto, sem negar a estreiteza da relação educação/desenvolvimento/inclusão, cremos que a alfabetização/educação de jovens e adultos e progresso são complementares.

Diante do exposto, temos, em 2000, no cenário nacional, as disposições legais pertinentes à EJA. No cenário mundial, no ano de 2000, no Senegal, o Brasil e mais 163 países participaram do Fórum Mundial de Dakar, no qual ficou pactuado que, até 2015, teríamos grandes avanços na educação. Esse fórum teve como objetivo oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagens, fundamentada nos seguintes pilares: aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. Para tanto, traçaram-se seis metas principais visando a garantir o ensino de qualidade. Nesse documento, a 4ª meta estabeleceu como objetivo alcançar, até 2015, uma redução de 50% nos níveis de analfabetismo de adultos.

As metas indicadas no Fórum Mundial de Dakar (2000) foram as seguintes:

- 1 –Expandir a educação e os cuidados na primeira infância, especialmente para crianças mais vulneráveis;
- 2 –Alcançar a educação primária universal, particularmente para meninas, minorias étnicas e crianças marginalizadas;
- 3 – Garantir acesso igualitário de jovens e adultos à aprendizagem e a habilidades para a vida;
- 4 – Alcançar uma redução de 50% nos níveis de analfabetismo de adultos até 2015;
- 5 – Alcançar a igualdade e a paridade de gênero;
- 6 – Melhorar a qualidade de educação e garantir resultados mensuráveis de aprendizagem para todos (UNESCO, 2000, p. 8-9).

No dia 9 de abril de 2015, a Unesco divulgou um relatório sobre o cumprimento dessas metas. Segundo esse relatório, o Brasil só cumpriu duas das seis metas estabelecidas e acordadas: a da universalização de educação primária, meta número dois; e a garantia de paridade de gênero também na educação primária, meta número três. Após a divulgação do relatório, o Inep declarou que o Brasil não atingiu a quarta meta, que estabelecia a redução de 50% do analfabetismo, porém o país avançou passando de 12,4% de analfabetos com mais de 15 anos em 2001, para 8,7% em 2015. Nessa direção, as reflexões acerca do analfabetismo entre jovens e adultos continuam sendo necessárias.

Outra ação de âmbito mundial relativa à EJA ocorreu em 2003, quando os países-membros da Unesco foram convocados para uma reunião que ficou conhecida como Confintea+VI,⁷ realizada em Bangcoc, com o objetivo de reexaminar os compromissos firmados na V Confintea, planejar a VI Confintea, além de discutir a necessidade da criação de organismo de advocacia para a EJA em todos os âmbitos.

Como constatamos, o Brasil teve participação efetiva em várias ações relacionadas com as Confinteas: foi signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, documento constituído na Confintea I (JOMTIEN, 1990); foi sede da Conferência Regional Preparatória (Brasília, 1997), fez-se presente na Confintea V; subscreveu a

⁷ Tendo em vista o limite e o recorte temporal desta pesquisa (final da década de 1980 a 2003), decidimos apresentar em apêndice as considerações sobre IV Confintea constituída em 2009.

Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro sobre educação de pessoas adultas no ano de 1997; sediou em Manaus, no ano de 2009 a Confitea VI.

Porém, apesar de todas as ações, o Informe Regional de Monitoramento da Educação para Todos da Unesco, publicado em janeiro de 2004 – Educación para Todos em América Latina: um objetivo a nuestro alcance – mostrou que na América Latina permaneciam cerca de 36 milhões de jovens e adultos analfabetos. Nesse contexto, concordamos com Paiva J. (2004, p. 1), quando relata que:

[...] é imprescindível acrescentar a contradição entre os caminhos políticos assumidos pelo Brasil, internamente, os preceitos legais conquistados e os acordos firmados como signatário de compromissos estabelecidos em conferências de nível internacional.

No ano de 2003, o MEC constituiu o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), demonstração inequívoca de que a situação nacional, em relação à alfabetização de jovens e adultos, ainda era um problema. Brasil (2005) discorre sobre o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), regido pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e preleciona que esse programa, além de ter como objetivo a erradicação do analfabetismo no Brasil, ainda pretendia a inclusão social de pessoas analfabetas. A princípio, o órgão responsável pela organização e coordenação do programa foi a Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Seea).

A respeito do PBA, coadunamos com Lima (2014), quando afirma que, apesar dos aparentes esforços do PBA, o programa apresenta alguns desacertos em relação à não obrigatoriedade de formação acadêmica para os que estivessem responsáveis pela alfabetização, já que, nos termos do documento abaixo citado, “[...] qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa” (BRASIL/PORTAL MEC, 2013, p. 50), o que desqualifica a função de alfabetizador, dando a entender que para alfabetizar não precisa conhecer profundamente o assunto, bastando para tal só fazer um “treinamento”.

No documento BRASIL/PORTAL MEC, que baliza legalmente o PBA, há a determinação de um tempo máximo de duração do processo de alfabetização:

[...] o tempo de duração dos cursos de alfabetização e escolarização, ordenados, a saber: a) 6 (seis) meses de duração com, no mínimo, 240 (duzentas e quarenta) horas/aula; b) 7 (sete) meses de duração com, no mínimo, 280 (duzentas e oitenta) horas/aula; ou c) 8 (oito) meses de duração com, no mínimo, 320 (trezentas e vinte) horas/aula (BRASIL/PORTAL MEC, 2013, p. 50).

Concordamos com Lima (2014), quando aponta a determinação de um tempo específico para o processo de alfabetização como outro equívoco, por acreditarmos na alfabetização como um processo contínuo e nas peculiaridades da individualidade humana.

O ano de 2003 também marca o fim do que foi denominado década da educação para todos (1993-2003), estabelecida, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990 (Ano Internacional da Alfabetização), com o objetivo de universalizar o ensino e erradicar o analfabetismo. Como podemos intuir, chegamos a 2003 ainda com a necessidade de estabelecer metas para a erradicação do analfabetismo.

2.2 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO ESTADUAL

Contextualizamos a alfabetização no Espírito Santo a partir da produção acadêmica constituída pelo Nepales, núcleo ao qual estamos vinculados, e do livro *Uma história da educação no Espírito Santo* (COUTINHO,1993). Ressalvamos que, a apesar da grande contribuição do Nepales em relação à alfabetização do Espírito Santo, as pesquisas constituídas nesse núcleo abordavam a alfabetização infantil. Esta pesquisa, portanto, será a primeira nesse núcleo que retratará a alfabetização de jovens e adultos no Espírito Santo. Destacamos que consideramos pertinente realizar esta análise por acreditarmos nas correlações e vinculações entre a alfabetização de crianças e a questão do analfabetismo de jovens e adultos. Firmamos nossa convicção em diálogo com o artigo *Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. Também para nós

Fica, pois, evidente que o equacionamento do problema do analfabetismo e dos baixos índices de escolarização da população jovem e adulta no Brasil passa necessariamente pela ampliação das oportunidades educacionais e busca da qualidade do ensino regular destinado à infância e juventude (UNESCO, 2007, p.19).

Pelo grande volume das produções acadêmicas sobre a alfabetização constituídas pelo Nepales e ciente do limite desta pesquisa, optamos por analisá-las por meio da visão globalizante de Gontijo (2002, 2008, 2009, 2011, 2013) e Schwartz (2011) por seus protagonismos nesse núcleo. Assim sendo, sem desconsiderar a profusão e a qualidade das pesquisas realizadas após 2011, dialogamos com o artigo *Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo*, publicado em 2011, no livro *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*, organizado por Maria do Rosário Longo Mortatti.

Gontijo e Schwartz (2011, p. 203) abalizam, como principal legado da alfabetização, a ideia de seu papel transformador e questionam por que, mesmo tendo esse papel, a questão da alfabetização ainda permanece como um problema com altos índices de analfabetismo de forma geral no Brasil e, particularmente, no Espírito Santo. Para a compreensão de tais questões, asseveram ser importante:

Interrogar o passado em função dessa permanência, certamente, possibilita o entendimento das configurações da alfabetização, da escolarização e dos discursos que proporcionaram a renovação do valor atribuído à alfabetização das grandes massas e, ao mesmo tempo, compreender por que, mesmo sendo atribuída a ela tal valor, a maioria da população alfabetizada se mantém à margem do progresso e das possibilidades de participação política.

Para Coutinho (1993), essas permanências estão atreladas ao descaso com a educação e ao interesse na manutenção da ordem vigente. Concordamos em parte com o autor, porém, em relação à perspectiva dependista, materialista e dialética da História, que interpreta a vida social conforme a dinâmica da base produtiva das sociedades e das lutas de classes daí consequentes, discordamos, porque acatamos a perspectiva histórico-cultural, defendida por Vygotsky (1999), que afirma que as interações dos sujeitos com a realidade se efetiva a partir da individualidade, pois, em nosso ponto de vista, essa perspectiva supera a dicotomia entre social e individual, enfatiza a importância das interações existentes e também acredita no homem como sujeito de suas práticas e não somente como vítima do contexto.

Tanto Coutinho (1993), quanto Gontijo e Schwartz (2011), fazem um relato histórico sobre a alfabetização no Estado e assinalam que as discussões em torno da alfabetização no Espírito Santo aconteceram de forma similar à que ocorreu no Brasil. Os autores apontam a falta de debates, de discussões e de análises das concepções de linguagem e língua, correlatos à alfabetização, e a questão da disputa pelo melhor método para se alfabetizar, polemizando entre os “modernos” e os “tradicionais” e entre o uso de soletração/silabação, palavração e sentencição.

Ainda sobre a disputa de métodos, ao invés da discussão de concepções de alfabetização, acordamos com as autoras e cremos ser importante demarcar a contribuição específica de Gontijo e Schwartz (2011, p. 217) para esta pesquisa, quando fazem a seguinte crítica:

Considerando o ensino da leitura e da escrita nas escolas capixabas, a alfabetização, termo utilizado somente no século XX, sempre foi compreendida como um conjunto autônomo de competências a serem aprendidas na escola. A divergência entre os defensores dessa concepção de alfabetização se restringe à melhor maneira de adquirir esse conjunto de competências: alguns defendem que as unidades mínimas da língua como ponto de partida do processo de alfabetização é a forma mais apropriada, e outros consideram que as unidades com significado devem ser o ponto de partida. Entretanto, ambas as posições se baseiam na mesma concepção de alfabetização e, portanto, não abrem mão de seu caráter específico, ou seja, ensino dos aspectos fonético-fonológicos.

Também consideramos importante delimitar as contribuições específicas sobre o assunto postas por Coutinho (1993), tais como: a implementação da Reforma Gomes Cardim, em 1908. A convite do governador Jerônimo Monteiro, o educador veio de São Paulo e reestruturou a educação no Estado. O resultado dessas ações foi que, em quatro anos, quase dobrou o número de escolas primárias, que passou de 125 para 247. Sobre a responsabilidade de Gomes Cardim, várias providências foram tomadas em prol da educação capixaba. Jerônimo Monteiro foi sucedido por Bernardino Monteiro que centrou sua atenção educacional no ensino dos núcleos de colonização estrangeira e tornou obrigatório o ensino da língua portuguesa. O pesquisador destaca, porém, a descontinuidade das ações, já que até meado da década de 1920, sobre a gestão de Florentino Avidos, de mais de 50 mil crianças em

idade escolar (de 7 a 12 anos), somente eram atendidos 13 mil alunos em 392 escolas públicas, apenas 145 escolas a mais do que há 18 anos.

De acordo com Coutinho (1993), em 1928, quando assumiu o governo do Espírito Santo, Aristeu Borges de Aguiar encontrou a realidade educacional de 21.500 alunos atendidos em 593 escolas. O seu secretário, Atilio Vivácqua, organizou mais uma reforma, objetivando incentivar o ensino com base na escola ativa. A implementação dessa proposta trouxe destaque nacional para o nosso Estado com alguns educadores convidados a explicitar a nova política pedagógica em outros Estados. Apesar da repercussão nacional, essa iniciativa teve fim com o interventor João Punaro Bley que, por meio do Decreto nº 277, interrompeu as reformas estabelecidas por Atilio Vivácqua.

Coutinho (1993) destaca também a constituição da Mobilização Cívica contra o Analfabetismo (Mooca), na década de 1960. Assevera que a Mooca tinha como objetivo principal reduzir a 30%, até 1970, o percentual de adultos analfabetos. Em 1966, dos 53 municípios capixabas, o Mooca já atendia a 48 desses. Campos (2013) acrescenta que esse órgão foi implementado para atuar na área da educação primária. Foi criado com o objetivo de angariar fundos nas comunidades, no sentido de participarem, ajudando, de alguma forma, na alfabetização de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade certa (CAMPOS, 2013). Conforme Zunti (2000, p. 59), “[...] a MOOCA terminou por encaminhar as verbas do programa mais para o atendimento à educação de jovens e adultos”.

Coutinho (1993) ainda destaca que, no ano de 1967, foi constituído o Mobral, em reação ao apelo libertador e emancipador do “método de alfabetização de Paulo Freire”, com o suposto objetivo de erradicar o analfabetismo em dez anos, objetivo que não foi alcançado naquela época e que nossos indicadores apontam até hoje como um grande problema a ser sanado. O Mobral foi substituído em 1995 pela Fundação Educar. A respeito das campanhas, muitas permaneciam e, infelizmente,

ainda permanecem sem vivenciar uma prática social e cultural que desenvolva a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras (GONTIJO, 2008).

Para atender ao contingente de jovens e adultos analfabetos ou semi-instruídos, foi implementado, no ano de 1971, o Ensino Supletivo, como um subsistema especial para os brasileiros que não tiveram a chance de estudar no tempo normal da escolaridade obrigatória. O Ensino Supletivo foi estabelecido no capítulo IV, da Lei nº 5.692/71, com as funções de suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem. Para que esse tipo de atendimento fosse proporcionado à população do nosso estado, o Ministério da Educação e Cultura, por meio da Subsecretaria do Ensino Supletivo, orientou e apoiou financeiramente a criação de organismos que facilitassem a operacionalização da oferta de ensino desvinculada do ensino formal. Dessa forma, foi constituído o primeiro Centro de Ensino Supletivo de Vitória em 1976; os de Colatina e Cachoeiro de Itapemirim em 1982; e o de Linhares em 1984.

De acordo com Coutinho, não obstante as tentativas de reformar o ensino, não houve grandes avanços e chegamos à década de 1980 com algumas asseverações a favor da verdadeira democratização da educação gratuita e de qualidade:

As reformas do ensino fracassaram em alterar significativamente o caráter colonizador, elitista e reproduzidor do sistema educacional, em eliminar ou reduzir significativamente o analfabetismo, em absorver a clientela escolar na respectiva faixa etária, e conseqüentemente em alterar a situação de empobrecimento das classes subalternas, promessa que o regime proclamara. Ao contrário, o sistema educacional oficial empobreceu junto com os professores e as classes dominadas, passando aos protestos e greves que marcaram a educação nos anos 80 pela verdadeira democratização da educação, pela gratuidade em todos os níveis, e pela melhoria da qualidade do ensino (COUTINHO, 1993, p.108).

Desse modo, as reflexões acerca da Alfabetização/EJA evidenciaram as dicotomias escolarização/não escolarização e alfabetização/analfabetismo como desafios que não foram rompidos no século XXI. Refletir sobre o assunto ressaltou a sua pertinência, pois, como constatamos, há uma permanência nas estatísticas que apontam no Brasil um grande número de jovens e adultos analfabetos. Infelizmente,

esse problema ainda permanece. Como já destacamos, Saviani (2011) aponta que, desde a década de 1920, período considerado favorável à alfabetização por vários fatores, dentre os quais a industrialização, o nacionalismo e o condicionamento do voto à alfabetização, chegamos ao século XXI ainda fazendo “promessas” de alfabetizar jovens e adultos.

Conhecer esses estudos foi muito importante. Eles nos apresentaram uma educação de jovens e adultos estritamente preocupada com uma alfabetização funcional. Uma alfabetização atrelada à ascensão econômica. Nesse sentido, os analfabetos acabaram sendo responsáveis pela ausência do milagre econômico. Enquanto isso, as classes de alfabetização estiveram distantes das concepções defendidas por Gontijo e Schwartz (2009) que enfatizam o desenvolvimento da criticidade e apostam no sujeito responsivo teorizado por Bakhtin (2003).

Ao cotejar com as determinações das Confiteas, com o aparato constitucional e com as diretrizes das LDBs, apreendemos que não é por falta de respaldo legal que a questão da não alfabetização ou pouca escolaridade de jovens e adultos ainda se apresenta como um problema, já que, constitucionalmente, é reconhecida como direito e tem respaldo em leis ordinárias específicas. Gomes (2012) ressalta que a reprodução do fracasso escolar, marcada por índices negativos, é histórica, e abrange todos os sujeitos envolvidos no processo, e o aluno é o elo mais fraco dessa corrente, pois geralmente não é ouvido em relação como a escola está estruturada, no padrão de organização curricular baseado no disciplinamento do conhecimento escolhido. Além disso, apontamos que não considerar a diversidade da população de jovens e adultos, ao se constituírem as políticas oficiais e centralizadoras da EJA, também influencia a continuidade do analfabetismo.

Apreendemos, pelas leituras, que houve uma história de descontinuidade das ações voltadas à alfabetização de jovens e adultos e que também pouco se discutiu sobre as concepções de linguagem, língua e alfabetização, que fundamentaram o trabalho de alfabetização e vinculações entre essas concepções e tendências teóricas e metodológicas para a alfabetização. Além disso, os estudos apontam que, ao incumbir a cada Estado a responsabilidade pela educação de jovens e adultos, o Governo

Federal praticamente se eximiu da sua responsabilidade quanto à alfabetização desses sujeitos, resultando em trabalhos incipientes com referência à formação de professores para atendimento a essa modalidade e à continuidade de práticas que alijavam as pessoas em detrimento da formação voltada para a mão de obra.

Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 20), no Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, comentam sobre as taxas de analfabetismo absoluto e funcional em cada unidade federativa do Brasil e reafirmam a ausência de políticas públicas e a descontinuidade dos programas de EJA.

A ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e de longo prazo conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA. Configurando antes programas de governo que políticas de Estado, as iniciativas vinculadas à EJA mostram-se particularmente vulneráveis à descontinuidade político-administrativa, ficando à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas.

Em referência à contribuição teórica e metodológica, os autores ponderam sobre a necessidade de aprofundar os debates em torno das concepções que fundamentam as práticas de alfabetização. Coadunamos com os pesquisadores, quando asseveram que se faz

[...] necessário admitir que parte dos programas de EJA sejam eles promovidos por organismos governamentais ou não governamentais apresenta pouca consistência teórico-metodológica. Embora tenda a prevalecer um conceito mais abrangente de alfabetização, do qual resultam esforços no sentido de assegurar aos jovens e adultos a continuidade de estudos, ainda podem ser encontradas práticas que evidenciam uma visão reducionista desse processo (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 20).

Assim sendo, consideramos ser relevante estudar as concepções de linguagem, língua e alfabetização atreladas às concepções de sujeito, que estão balizadas e explicitadas nos documentos que nortearam as políticas públicas de escolarização de jovens e adultos. Nesses documentos, apreendemos um sujeito que somente estaria apto a se colocar como sujeito construtor de sua história a partir da escola e só assim seria considerado capaz de gerar o desenvolvimento da saúde social. Ressalvamos a iniciativa de Paulo Freire como pesquisador, pois ele teve preocupação com uma concepção de alfabetização na EJA e com a necessidade de constituição de metodologia própria para a modalidade.

Os trabalhos dos autores também nos incentivaram a investigar as orientações teóricas e metodológicas postas em circulação pelas orientações oficiais para a educação de jovens e adultos, que cremos ser relevante para analisar tendências assumidas por essa modalidade de ensino e concepções de língua/linguagem/alfabetização que fundamentam a prática alfabetizadora no Ceeja-VI, no período final da década de 1980 a 2003.

As leituras dos documentos citados nesta pesquisa nos fizeram acreditar na importância de pesquisarmos princípios que orientaram o atendimento de pessoas analfabetas pelo Ceeja-VI. Nesse sentido, ficamos instigada, ainda mais, a pesquisar pela via de documentos/materiais utilizados no Ceeja-VI e analisar que concepções de linguagem, de língua e de alfabetização orientaram/fundamentaram a proposta de alfabetização constituída no Ceeja-VI no período por nós delimitado.

De tal modo, o problema deste estudo se constituiu na investigação de concepções de linguagem, língua e alfabetização que fundamentaram o trabalho de alfabetização no Ceeja- VI, no período final da década de 1980 a 2003, a fim de analisar vinculações entre essas concepções e tendências teóricas e metodológicas para a alfabetização.

Especificamente, a problemática anunciada teve como objetivos analisar:

- a) o trabalho de alfabetização de jovens e adultos realizados no Ceeja-VI no período enfocado pela pesquisa a partir de fontes documentais, como normatizações e dispositivos pedagógicos utilizados por essa unidade;
- b) as concepções de alfabetização, de linguagem e de língua que ancoraram a proposta inicial de alfabetização de jovens e adultos do Ceeja-VI no período estudado;
- c) as vinculações entre essas concepções e as tendências teóricas e metodológicas no campo da alfabetização.

2.3 DAS PARTICULARIDADES DOS CEEJAS À CONSTITUIÇÃO DO CEEJA-VI

Esclarecemos que os Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceejas) são estabelecimentos de ensino constituídos didático-pedagógicamente de forma distinta com funcionamento característico e têm o objetivo de proporcionar cursos de ensino fundamental e ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os Ceejas, de forma geral, apresentam algumas particularidades em relação ao ensino regular. Dentre elas, destacamos que a matrícula é ofertada durante todo o ano e o aluno pode começar as suas atividades em qualquer época que lhe convier; a frequência diária não é obrigatória, porque se trata da modalidade semipresencial; a metodologia adotada é a instrução personalizada, que oferece cursos com estudo por meio de módulos (apostilas), aproveitamento de estudos e orientação individual.

No Espírito Santo, temos quatro Ceejas, localizados em Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Linhares e Vitória. Nossa investigação foi efetivada no Ceeja de Vitória, constituído pela Portaria nº 181/75, instalado em 1976 e que iniciou suas atividades em 1977. Está localizado na Rua São Bento, 66, no Centro da cidade de Vitória/ES. A maioria de sua clientela é proveniente de parcelas desprestigiadas socioeconomicamente procedentes da Grande Vitória e dos diversos municípios do interior do Estado.

Vale ressaltar que a instituição oferece curso de Suplência de Educação Geral em nível de ensino fundamental desde 1977. Desde 1982, passou a ofertar também o ensino médio, abalizado pelo Parecer nº 77/82 e pela Resolução nº 31/82. A partir de 1984, começou a ofertar exames supletivos em nível fundamental, com uma Banca Permanente de Exames (BPE) legalmente respaldada no plano aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e, em 1992, estendeu a oferta desses exames ao ensino médio. De acordo com os dados desta pesquisa, a instituição, motivada pela demanda, passou a ofertar a alfabetização de adultos no final da década de 1980, inserida no primeiro ciclo da Educação Básica.

Consideramos conveniente esclarecer que o Ceeja-VI recebe alunos de várias regiões da Grande Vitória. Portanto, atua como importante instituição em nosso Estado para

investigar a proposta de alfabetização de jovens e adultos. A classe de alfabetização no Centro de Estudos Supletivos de Vitória (CES-V), hoje Ceeja-VI, foi constituída no final da década de 1980 e teve como objetivo atender à demanda e alfabetizar os que não tiveram este direito assegurado. A equipe que a constituiu privilegiou método e materiais, que foram analisados nesta pesquisa. Consideramos importante ressaltar que, de acordo com Saviani (2011), na década de 1990, tínhamos, no Brasil, um contexto de continuidades e descontinuidades de campanhas de alfabetização iniciadas desde o início do século XX. A base legal para a constituição da classe de alfabetização no CES-V (Centro de Estudos Supletivos), lócus desta pesquisa, atualmente Ceeja-VI, foi o art. 25 da LDB/71, que define a abrangência dessa modalidade:

O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL, Le nº 5.692, 1971).

Historicamente, o ensino primário supletivo foi constituído pela Reforma Capanema, na Lei Orgânica do Ensino Supletivo Primário (Decreto-Lei nº 8.529, 1946) Na citada Lei, no Capítulo II, no art. 2ºb, foi constituído o Ensino Supletivo primário, destinado aos adolescentes e adultos. O mesmo decreto-lei, no Capítulo III, art.9º, normatiza que o Curso Supletivo será para adolescentes adultos, com dois anos de duração e, no Capítulo V, ressalva que o ensino supletivo deverá seguir as mesmas orientações gerais designadas para o ensino primário fundamental, entretanto, “[...] em tudo quanto se lhe possa aplicar, no sentido de melhor ajustamento social de adolescentes e adultos”. Coutinho (1993) assinala que essa lei só foi estabelecida no Espírito Santo dez anos depois.

Atualmente (2016), a base legal para o Ensino Supletivo está ancorada na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), na qual a EJA passa a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e usufrui de uma especificidade própria, recebendo, portanto, um tratamento consequente.

3 LINGUAGEM, LÍNGUA E ALFABETIZAÇÃO: DISCUTINDO A OPÇÃO TEÓRICA

" O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual." (PAULO FREIRE)

A partir do foco da nossa pesquisa, teoricamente, refletimos sobre o assunto com base nas teorias de Bakhtin e de Freire. Ao nos aproximarmos desses estudiosos, tivemos a intenção de pensar o homem não coisificado. Um homem que é, antes de tudo, humano, responsivo e dialógico. Nessa direção, consideramos, em nossa pesquisa, a palavra de cada sujeito, não desconsiderando a(s) voz(es) do(s) outro(s). Essa atitude nos remeteu a estudar o sujeito como produtor de textos. Freire (1979) diria que esse produtor de texto não pensa qualquer produção de forma solitária, e sim com a coparticipação de outros, por meio do dialogismo. Assim, se os pressupostos bakhtinianos nos falaram das diversas vozes existentes em cada discurso, as teorias freirianas não nos deixam esquecer que o diálogo é inerente ao homem.

Além dos pressupostos teóricos bakhtinianos (2003, 2006) e freirianos (1979, 1980, 1982, 2003a, 2003b, 2005), ciente de que como se concebe a linguagem, assim se estrutura o ensino da língua e dos nossos objetivos nesta pesquisa, adotamos também as contribuições de outros sujeitos que estudam especificamente a alfabetização, tais como Brágio (1992), Travaglia (1996, 2000), Mortatti (2000, 2003, 2006, 2011, 2015), Soares (1998b, 2000, 2004), Geraldi (2005, 2006), Gontijo (2002, 2008, 2009, 2011, 2013, 2015), Fuza, Menegassi e Ohuschi (2011), Moraes, A. (2006, 2012), Sigwalt (2013) e Moraes, S. (2015). Essas contribuições foram importantes para identificarmos algumas tendências que historicamente se consolidaram nas práticas alfabetizadoras.

Os estudos desses autores mostram que a alfabetização nem sempre foi entendida da mesma forma. A história da alfabetização no Brasil revela que o ensino inicial da leitura e da escrita seguiu contornos diferenciados tendo em vista a predominância de determinadas concepções de alfabetização. Essas concepções, por sua vez, estiveram vinculadas a diferentes formas de se compreender a linguagem e a língua. Apesar da especificidade deste trabalho ser a alfabetização de jovens e adultos numa unidade do Ceeja, estaremos nos baseando teoricamente nas contribuições dos autores que tratam da alfabetização, uma vez que não há trabalhos específicos sobre a alfabetização de adultos nos Ceejas. Portanto, este capítulo apresentará uma reflexão das principais concepções de alfabetização que historicamente estiveram fundamentando as políticas do ensino inicial da leitura e da escrita e as concepções de linguagem e de língua nas quais elas se fundamentavam.

De acordo com Geraldi (2006, p. 45), "Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um 'novo conteúdo' de ensino". Nesse conceito a linguagem é que vincula concepção de língua, alfabetização e a prática docente e coerente com nossos referenciais teóricos e metodológicos. Abordaremos as concepções de linguagem a partir das contribuições de Bakhtin (2003, 2006) por seus importantes aportes no campo linguístico. Também nos fortalecemos nas contribuições de Freire (1979, 1980, 1982, 2003a, 2003b, 2005), pela valorização que esse autor deu ao diálogo, a contextualização, ao conhecimento prévio extraescolar e pela preocupação em discutir metodologia específica para a alfabetização de jovens e adultos.

Dessa forma, para analisar as concepções de linguagem, língua e alfabetização materializadas nos aportes pedagógicos utilizados na classe de alfabetização do Ceeja-VI, no período final da década de 1980 a 2003, tomamos por base a concepção bakhtiniana que acata a linguagem como interação verbal, em detrimento de outras duas concepções filosóficas linguísticas que foram criticadas pelo autor.

A par da necessidade de abranger e discutir as concepções de linguagem, optamos por realizar uma análise geral, com base em Bakhtin (2003, 2006), das orientações do pensamento filosófico-linguístico denominadas por esse autor de subjetivismo idealista, objetivismo abstrato e a concepção dialógica de linguagem. Bakhtin (2006), em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, posiciona-se de maneira crítica em relação as duas primeiras correntes filosóficas linguísticas. Defendeu a concepção dialógica de linguagem, idealizando como processo de interação. Ao discorrer sobre o subjetivismo idealista, baseia suas críticas nas seguintes proposições:

- a) a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala;
- b) as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual;
- c) a criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística;
- d) a língua, “[...] como produto acabado (‘ergon’), como sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado” (BAKHTIN, 2006, p. 74-75)

Travaglia (1996, p. 21) assegura que para essa concepção:

[...] a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. [...] presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, são elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem.

Nessa concepção, a língua é concebida como uma ferramenta para difusão de mensagens, isto é, para concretizar a comunicação, como se a enunciação fosse monológica, em detrimento da enunciação dialógica, de natureza social, com vínculos ideológicos. A linguagem é vista como expressão do pensamento consciente. De acordo com Bakhtin (2006, p.11), “[...] não é a atividade mental que organiza a

expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação”.

Acordamos com Moraes, S. (2015, p. 61) que, ao comentar essas críticas, assim se posiciona:

Bakhtin (2006) mostra que essa concepção não atende as necessidades linguísticas dos falantes, uma vez que ‘o subjetivismo individualista ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação e quando tenta deduzir esta última do mundo interior do locutor, enquanto expressão desse mundo interior’ (p. 84). Assim, entendemos como o autor que o que possibilita a enunciação é a interação dos sujeitos organizados socialmente, pois ‘o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social’.

Em relação às concepções de linguagem apontadas por Bakhtin, os pesquisadores Fuza, Menegassi, Ohuschi, (2011, p. 480) declaram:

Geraldi (1984), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos, no Brasil, buscou renomear tais concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Estas foram estudadas e tiveram suas características ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas.

Geraldi (2006, p.41), referindo-se ao subjetivismo idealista, ou à linguagem como expressão do pensamento, declara que: “[...] essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Dessa forma, confirmamos, a partir dessas reflexões, a necessidade de, ao analisarmos os dados constituídos por essa pesquisa, considerar se eles foram influenciados por essa concepção de linguagem e que vinculações essas influências materializaram. Portanto, analisamos se as atividades propostas priorizavam a natureza social da enunciação, ou a imposição dos aspectos formais por meio de exercícios estruturais de gramática. Também refletimos sobre a utilização, no momento inicial do ensino da leitura e da escrita, de palavras-chaves, como recurso, no processo de alfabetização no Ceeja-VI. Concordamos com Cagliari (2011, p.72) quando assevera que:

Os sons de uma palavra isolada não passam de sons como quaisquer outros. Para serem aceitos como sons de uma palavra real, precisam pertencer a um sistema, a uma língua. As línguas, porém, não são feitas dos sons das palavras isoladas, mas de estruturas que juntam ideias e sons, formando palavras, frases, textos etc. Uma palavra isolada só existe porque o texto foi reduzido a sua menor dimensão. Na sua maior dimensão, o texto não tem limite definido, estende-se até quando o falante quiser.

Bakhtin (2006, p. 95), ao discorrer sobre outra corrente filosófica linguística, o objetivismo abstrato, critica o fato de que, “[...] os partidários do objetivismo abstrato tendem a afirmar a realidade e a objetividade imediatas da língua como sistema de formas normativas, [e também tece crítica por estudarem] as línguas vivas como se fossem mortas e a língua nativa como se fosse estrangeira”.

Para esse autor, o objetivismo abstrato está baseado nos seguintes pressupostos:

- a) o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável nas formas linguísticas;
- b) o abstrato prevalece sobre o concreto;
- c) o sistemático abstrato prevalece sobre a verdade histórica;
- d) as formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto;
- e) a reificação do elemento linguístico isolado substitui a dinâmica da fala;
- f) a univocidade da palavra mais do que polissemia e plurivalência vivas;
- g) a linguagem é apresentada como um produto acabado que se transmite de geração a geração;
- h) a incapacidade de compreender o processo gerativo interno da língua. (BAKHTIN, 2006).

Apropriando-nos dessas pressuposições, compreendemos que, ao analisar os dados, devemos considerar se a alfabetização praticada no lócus de nossa investigação considerou a língua objeto formal e sistematizado, desvinculado de seu conteúdo ideológico, sem levar em conta que a língua se apresenta “[...] como uma corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN, 2006, p.93).

Geraldi (2006, p.67) assevera que essas conjeturas estão conexas à concepção que acata a linguagem como instrumento de comunicação:

[...] esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

Por sua vez, Travaglia (2000, p.21-23) trata dessas três concepções:

[...] estabelece que a primeira está relacionada aos 'estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional; a segunda mostra que a língua é estudada 'enquanto código virtual, isolada de sua utilização'; ao passo que a terceira se refere ao estudo da língua em que os seus usuários ou interlocutores 'interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e 'falam' e 'ouvem' desses lugares.

Para Bakhtin (2006), nem subjetivismo idealista, nem objetivismo abstrato conseguem explicar os enredamentos sociais e discursivos da realidade de uma língua e as conexões com as questões linguísticas por negarem a natureza dialógica e o caráter sócio-histórico e ideológico da linguagem.

Geraldi (2005, p.67) robustece a importância da interação em relação às concepções de linguagem, quando afirma que:

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo locus de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um eu e um tu e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão. Obviamente, nascemos num mundo onde muitos eus e muitos tus já se encontraram. E a herança de seu trabalho encontramos não só nos produtos materiais, mas também na própria compreensão destes produtos, e esta compreensão expressa-se simbolicamente.

Ainda Geraldi (2006, p.41) em outra consideração a respeito da concepção de linguagem como forma de interação, afiança que ela possibilita:

[...] uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Pensamos como Bakhtin (2006, p.127) que "A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua". Dessa forma, entendemos que essas considerações poderão direcionar nossa pesquisa e auxiliar no esclarecimento de

questões referentes à linguagem, vinculações com a língua e a alfabetização e reafirmamos que este estudo se constituiu do imperativo de apreender e discutir as concepções de linguagem a partir das críticas construídas por esse pesquisador.

Fortalecida nos teóricos que estudamos, ressaltamos que para nós a linguagem é fenômeno social da interação verbal e não verbal, realizada por meio da enunciação e “[...] o enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Conforme anunciamos no início deste tópico, também dialogamos com as colocações de Freire (1979, 1980, 1982, 2003a, 2003b, 2005). Para esse pesquisador, nós passamos a vida toda aprendendo pelas experiências anteriores por meio dos diálogos, por sermos seres inacabados e inconclusos, não no sentido fatalista de inconclusão e inacabamento, mas como alavanca para, por meio da “[...] consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”(FREIRE, 2005, p. 64).

Observar as colocações desse estudioso foi importante, porque, para ele, é relevante que o alfabetizando tenha uma leitura de mundo. Para Freire (2005), é incoerente pensar em libertação sem oportunizar a leitura do mundo pela leitura da palavra, não qualquer palavra oca, descontextualizada e, sim, a palavra do sujeito, de sua cotidianidade, de suas práxis. Conforme Geraldi (2006, p.44), a linguagem pode servir para emponderamento ou não do ser humano. Em relação à linguagem, esse autor assegura que, “[...] se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida–, também serve para romper o bloqueio”.

Paulo Freire se destacou ao se preocupar com a metodologia específica, contextualizada e dialógica para a alfabetização de jovens e adultos. O “método Paulo Freire” é uma proposta de alfabetização de adultos, que critica a prática tradicional, centrada no saber do professor, na utilização de cartilhas como principal recurso para alfabetização, na repetição e memorização de sílabas ou palavras descontextualizadas. Ele propõe que, a partir do diálogo entre os professores e

alunos, sejam escolhidas palavras-chaves do cotidiano dos alunos, denominadas de palavras geradoras, que seriam utilizadas na alfabetização. Assim sendo, para esse pesquisador, a educação era pensada como ato coletivo, político, ideológico e libertador. Segundo Freire (2003, p.45), o professor deve criar as possibilidades para a constituição do conhecimento.

É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido do perfil vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodológico crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada a ver com transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

Dessa forma, pela leitura e pelo diálogo se constituiriam sujeitos conscientes de serem sujeitos históricos e seres humanos humanizados e não alienados. Para Freire (2005, p. 67), “[...] humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, descontextualizada, oca, mas fruto de diálogo. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Assim esse autor considera que a humanização, e, portanto, também os outros processos relacionados com a humanização, tal como a educação, devem ocorrer de forma dialógica:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: palavra. Mas ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 2005, p. 89).

O processo de aprendizagem, para Freire (1979), se dá pela via dialógica e deve propiciar aos indivíduos envolvidos a capacidade de tomar as suas histórias nas próprias mãos. Notamos o cunho político dado à alfabetização por esse pesquisador, ao sugerir que os indivíduos assumam o papel de sujeitos cognoscentes e falantes, tendo suas vozes ouvidas na constituição de todo o processo educativo e social. Para o autor,

[...] o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar o objeto. Não há um ‘pensar’, mas um ‘pensamos’. É o pensamos que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação [...] (FREIRE, 1979, p.110).

Assim, Freire (1979) considera a palavra a força em que se concentra nossa reflexão, e o diálogo a essência da educação. A partir dessas reflexões, buscamos analisar os dados coletados tentando compreender se os materiais e a metodologia utilizados na classe de alfabetização do Ceeja-VI possibilitaram o diálogo entre os sujeitos que buscaram a apropriação da leitura e da escrita nessa instituição.

Concordamos com Freire (1979), quando assevera que o analfabetismo não poderia ser aceito como sina, e sim como um processo produzido, pela “malvadeza dos poderosos” a fim de excluir alguns de seu direito de se constituírem sujeitos conscientes, pela leitura da palavra. Desse modo, para Freire (1979, p. 232) “[...] ao analfabeto/a rouba-se, o direito de biografarem-se, isto é, de serem sujeitos que podem ter suas histórias de vida como seres sujeitos da história, a partir de suas participações efetivamente concretizadas”.

Consideramos, como Freire (2005, p. 68), que a alfabetização não é a aprendizagem do processo de codificação e decodificação de palavras e o domínio de uma técnica na qual “ [...] o educador, finalmente é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos”, e sim um processo ativo de experimentação com a língua circulante em seu cotidiano. Freire (2005) destacava a importância da comunicação como facilitador das relações humanas em qualquer instância. Sobre isso, assim se posiciona:

[...] somente na comunicação tem sentido à vida humana. [...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade. E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens (FREIRE, 2005, p. 74).

Nesse sentido, Freire (1982, p.11) considera a contextualização como fator preponderante, ou seja,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Dessa forma, Freire (1982) critica a ênfase às narrativas estanques e fora da realidade concreta dos educandos e os conteúdos impostos pelo sistema/educador sem ouvir a opinião dos alunos; como se os educadores fossem os donos dos conteúdos descontextualizados e os alunos os depósitos do que Freire (2005) denominou de “palavra oca” ou “verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 2005, p. 66). O autor apresenta a educação problematizadora em oposição a essa “educação bancária”, que nega a dialogicidade como essência da educação. Reafirmarmos a importância da contextualização na concepção de Freire (1982, p.11) por entendermos que “[...] o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência de mundo”.

Considerando que os documentos que compuseram esta pesquisa evidenciaram as práticas de linguagem e a constituição da proposta para a alfabetização utilizada no Ceeja-VI (final da década de 1980 -2003), então em diálogo com as contribuições de Bakhtin (2003, 2006) e Freire (1979, 1980, 1982, 2003a, 2003b, 2005) sobre a alfabetização de jovens e adultos, objetivamos analisá-los. Refletimos se os suportes pedagógicos utilizados na classe de alfabetização do Ceeja-VI concebiam a alfabetização e a linguagem como prática mediadora das relações humanas.

De tal modo, para ampliar as nossas reflexões, consideramos oportuno um olhar nos estudos de Mortatti (2000, 2003, 2006). Ao investigar a alfabetização na província/Estado de São Paulo, no período compreendido entre 1876 e 1994, a autora dialogou com diversas fontes e compreendeu que as tematizações e as normatizações engendraram as concretizações das práticas de alfabetização no período pesquisado por ela.

Quanto se referiu às tematizações, analisou que as temáticas abordadas nos discursos perpassaram as normatizações, criando ou submetendo a legislação a

normatizar alguns discursos pedagógicos que estavam em voga. Assim, a tematização e a normatização engendraram as concretizações (práticas) de alfabetização que não foram inventadas por docentes das classes que se destinavam a ensinar a língua, mas foram concretizações oriundas de produções discursivas que vinham permeando os debates pedagógicos.

Mortatti (2003), ao adotar termos como normatizações, concretizações e tematizações, permitiu-nos compreender que nenhuma metodologia de ensino da língua é destituída de caráter ideológico. Quando fala das tematizações, deixa claro que as temáticas constituídas nos textos, artigos, relatos de experiência, livros, teses acadêmicas, entre outros, influenciam a constituição dos discursos e a produção de materiais destinados ao ensino da língua.

A autora alerta que as fontes documentais precisam ser analisadas levando em conta as condições de produção. Por isso, segundo Mortatti (2003), deve-se questionar: o texto foi escrito? Por quem foi escrito? Para que foi escrito? A esse respeito, Mortatti (2003, p. 31) assim se pronuncia:

É, portanto, a análise integrada desses aspectos que propicia ao investigador reconhecer e interrogar determinado texto como configuração 'saturada de agoras' e 'objeto singular e vigoroso', e dele produzir uma leitura possível e autorizada a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses.

O trabalho da autora nos remeteu a pensar na importância dos objetivos do estudo aqui proposto não descuidando de analisar os materiais utilizados no Ceeja- VI, considerando que as materializações das práticas foram oriundas da legislação e a tematização de discursos produzidos no meio acadêmico. Esses discursos, que muitas vezes disputavam o rompimento com o ensino dito "antigo" (tradicional), não eram constituídos no vazio, mas fizeram parte do contexto sócio-histórico, já enunciado nesta pesquisa.

Neste estudo, assumimos também o conceito de alfabetização como prática sociocultural e a escrita como prática de linguagem. Refletimos sobre alfabetização

com as contribuições de Gontijo (2009). A autora se coloca contra a ideia de desenvolvimento linear do desenvolvimento humano e, portanto, também das maneiras de se aprender, o que pressupõe a não existência de um processo único de ensinar. Para Gontijo (2009, p.16), apesar de estarmos há muito tempo lidando com questões relativas à alfabetização, ainda temos que “[...] submeter práticas e teorias à crítica para podermos buscar alternativas viáveis para o ensino e a pesquisa no campo da alfabetização”. Acrescentamos que as críticas apontam que ainda enfrentamos dificuldade em alfabetizar crianças, jovens e adultos.

Em suas pesquisas, a autora apresenta uma série de textos produzidos por crianças de cinco e seis anos e as análises da compreensão das crianças da escrita como linguagem. Ao desenvolver sua pesquisa, constata que, em relação à construção de sentido, as crianças, geralmente, indicam ter “[...] uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva que revelam uma dialogia” (GONTIJO, 2009, p. 22). Quanto à elaboração das relações entre o oral e escrito, pondera que cada indivíduo pode elaborar suas hipóteses sem seguir um padrão homogêneo predeterminado e que a escrita tem finalidade mnemônica, antes mesmo de ter caráter alfabética. cremos que, quanto à alfabetização de adultos, essas colocações também são pertinentes e nos possibilitam analisar se, no Ceeja-VI, houve aproximações com sentidos atribuídos à alfabetização que vão além da aprendizagem do código escrito.

A fim de realizar as análises objetivadas neste estudo, elegemos pesquisadores que se dedicaram a estudar as concepções de alfabetização e as práticas delas decorrentes e mais uma vez ressalvamos as vinculações existentes entre as concepções de alfabetização e as de linguagem e língua. Ao refletir sobre as concepções de alfabetização preconizadas no Brasil, apreendemos que apesar das variantes, houve predomínio, no campo acadêmico, de quatro linhas teóricas: tradicionalismo, baseado no empirismo/associacionista (concepção mecanicista); construtivismo, fundamentado na psicogênese da língua escrita (concepção psicogenética); letramento, alicerçado no processo de interação (concepção

sociointeracionista); e alfabetizar letrando, com base no processo de interação (concepção sociopsicolinguística).

Para a abordagem tradicionalista, fundamentada no paradigma empirista associacionista, para se aprender a ler e escrever, era necessário o desenvolvimento de habilidades perceptivas específicas e só depois a exposição de forma gradual e linear das relações entre fonemas e grafemas e grafemas e fonemas. Esse modelo está atrelado à concepção mecanicista e vincula-se ao subjetivismo idealista. Encontra-se associado à visão de linguagem, na qual a língua é vista como expressão do pensamento na metodologia tradicional. Fundamenta-se na ideia de que os seres humanos são padronizados de forma homogênea e, portanto, a alfabetização, que é preconizada como aquisição de um sistema gráfico, baseada nas relações sons e letras e letras e sons, poderia se constituir com a utilização do método acertado, o que resultou na disputa de qual seria o método mais adequado. Essa disputa ficou conhecida como a querela dos métodos (MORTATTI, 2006). Na abordagem tradicionalista, o professor, detentor do conhecimento, deve refletir e decidir como ensinar, e cabe ao aluno aprender de forma pacífica.

Os métodos que se destacaram no Brasil foram o sintético, o analítico e o eclético. O método sintético inicia-se das unidades menores para as maiores. Poderia ser alfabético ou de soletração, silábico e o fônico. O método analítico inicia-se das unidades maiores para as menores. Dentre os métodos analíticos, citamos o global, de palavração, de sentencição e de contos. O método eclético ou misto combinava as duas vertentes. Ponderamos que os métodos de alfabetização pressupunham que o professor ensina e o aluno aprende de forma passiva, desconsiderando a capacidade cognitiva do aluno. Se, utilizando o método da forma prescrita, alguns alunos não se alfabetizassem, geralmente a culpa era do aluno, que não tinha maturidade e prontidão, capacidades inatas e imprescindíveis para a alfabetização, ou ainda da família, do ambiente socioeconômico; e não do método. Como constatamos, o foco não eram as concepções de linguagem e língua engendradas nesse contexto e não há preocupação com o uso social da língua.

Em relação à utilização dos métodos, apesar de apresentar diversas roupagens, estavam todos ancorados em um só princípio. Partiam de uma compreensão de linguagem fundamentada no princípio gráfico, pronto e acabado e desassociado da dimensão significativa. Dessa forma, concordamos com Brágio (1992) ao apontar as relações de poder enredadas, visando ao controle da ordem da ordem social. Dessa forma, os métodos de alfabetização não se constituem apenas num instrumento educacional ingênuo, mas são um poderoso instrumento de controle e adaptação do indivíduo à ordem social, política e econômica.

Apesar da utilização dos métodos e da expansão do acesso à escola, nas décadas de 1970 e 1980, os resultados na alfabetização ainda apresentavam problemas como alta taxa de evasão e de reprovação na primeira série do Ensino Fundamental. Segundo Gontijo (2009, p.15), “[...] em torno de 50% das crianças se evadiam e/ ou eram reprovadas no fim dessa série. Esse fato motivou a constituição de várias pesquisas em áreas diversas, além da educacional, tais como: linguística, psicologia, sociologia, entre outras. Essas pesquisas desviaram o eixo de como se ensina e, concomitantemente, retiraram o peso do fracasso da responsabilidade do aluno, da família e ou do ambiente socioeconômico e apontaram que a escola deveria assumir uma parcela dessa culpa e constituir formas mais adequadas de lidar com a questão.

Motivados por esse fracasso, surgiu por parte dos psicólogos, dos linguistas e dos sociólogos, interesse em analisar como se formou o processo da aquisição da linguagem. Os estudos oriundos desse movimento constituíram algumas abordagens, como a psicogenética, a psicolinguística e a sociolinguística. Essas abordagens influenciaram a compreensão do processo de alfabetização e a prática alfabetizadora.

Sob a influência da abordagem psicogenética constituída a partir das contribuições de Jean Piaget e divulgada no Brasil pelos textos de Ferreiro e Teberosky (1989) na obra *A psicogênese da língua escrita*, constituiu-se o construtivismo. Nessa concepção, tanto o aluno quanto o professor ensinam e aprendem de forma mútua. Destacamos

que o ideário dessa concepção integra documentos oficiais, desde 1997, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Na perspectiva dos construtivistas, o aluno possui conhecimentos que o auxiliam na construção, de forma ativa, via esquemas conceituais (desequilibrações /equilibrações), que se constituem ao interagir/testar hipóteses em frente ao objeto que quer conhecer: a escrita. A alfabetização, nessa perspectiva, é fruto do desenvolvimento individual, sem a interferência externa. Essas construções acontecem em etapas predeterminadas homogêneas e lineares. Apesar das contribuições trazidas pelo construtivismo, concordamos com Gontijo (2009, p.16-17), pois como a autora, cremos que o desenvolvimento humano é heterogêneo, de tal forma que as “ [...] críticas incidirão exatamente no fato de a teoria hegemônica de alfabetização pressupor o desenvolvimento da escrita na criança como um processo único e linear”.

A perspectiva construtivista, portanto, está fundamentada na psicogenética e no cognitivismo, vincula-se também ao subjetivismo idealista e se encontra atrelada à visão de linguagem, na qual a língua é vista como instrumento de comunicação em um sistema de representação. Está focada em como o aluno aprende, e o professor é visto como problematizador, facilitador, ao elaborar as atividades que permitirão a reflexão sobre o processo de aquisição da leitura e escrita.

Mesmo sem ter a pretensão de realizar uma análise aprofundada sobre as críticas e interpretações da perspectiva construtivista, pois esse não é nosso objetivo específico nesta pesquisa, pontuamos que o ideário construtivista recebeu várias críticas, e também várias interpretações se constituíram no cenário nacional. Sigwalt (2013) discorrendo sobre esse aspecto, esclarece que, de acordo com Moraes A (2006-2012), foram tantas as interpretações que deveríamos falar em construtivismos e não em construtivismo:

Por trás dessa etiqueta, se amalgamam várias teorias de aprendizagem e desenvolvimento humanos, com princípios explicativos muitas vezes não conciliáveis. Se dentro do ‘guarda-chuva’ construtivista tendemos a colocar matrizes teóricas como a piagetiana e a vygotskiana, cabe arranjar lugar, ali também, para a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, para as teorias baseadas no modelo de processamento de informação, para todos os modelos pós-piagetianos e pós-vygotskyanos que surgiram nos anos 1970 para cá. Como ‘elo unificador’ das várias teorias mencionadas, teríamos um princípio geral, segundo o qual o indivíduo não aprende somente por acumular informações que lhes são dadas prontas, mas por reorganizá-las em sua mente. (SIGWALT, 2013, p. 63, apud MORAES, 2012, p. 4).

Parte das críticas ao construtivismo se constituiu na década de 1990, quando começaram a se destacar os estudos das pesquisadoras Magda Soares, Leda Tfouni e Ângela Kleiman e a divulgação do termo letramento, para designar uma mudança conceitual do referencial construtivista de Ferreiro em relação a alfabetização. Criticaram o fato de que, na abordagem construtivista, a alfabetização é apresentada como um processo espontâneo. Valorizaram a dimensão significativa em detrimento de todo enredamento na aquisição e no uso social da língua falada, lida e escrita. Para os defensores dessa abordagem, era necessário letrar, e não só alfabetizar.

De acordo com Soares (2004, p.51), a diferença entre alfabetizar e letrar está baseada no fato que:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa leva-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstância,

Ainda de acordo com Soares (1998b, p. 39), o termo letramento deveria servir “ [...] para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e escrever, aquele que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e escrita no cotidiano”. Dessa forma, era necessário se alfabetizar letrando, indo além da capacidade de

codificar e decodificar sons e letras, e letras e sons de forma descontextualizada e, sim, ter a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma expressiva e com sentido nos contextos sociais. Esclarecemos que, apesar de conhecermos os debates acadêmicos em torno dos termos alfabetização e letramento, por exemplo, os citados por Leite (2010) e Collelo (2004) optamos, por limitações desta pesquisa, por não discorrermos sobre o assunto.

Sigwalt (2013), citando Kleimann (2007) ressalta que, na perspectiva do letramento, o texto é visto como objeto social, e os conteúdos devem partir da prática, das relações discursivas, e não o contrário. Assim sendo, as escolhas dos textos devem ser feitas pela via da significação, e não no aspecto ortográfico. Para Kleimann (2007) “Nessa perspectiva, os elementos pontuais ‘mais difíceis’, ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam aprendidos dentro de um contexto significativo” (SIGWALT, 2013, p.96, apud KLEIMANN, 2007, p.17).

Ressaltamos que, desde o início deste trabalho, posicionamo-nos em relação à alfabetização como um processo abstruso, abrangendo várias dimensões que vão além do conhecimento das relações entre grafemas e fonemas e fonemas e grafemas. Dessa forma, divergimos de Soares (2004, p.21), quando afirma que “[...] letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”(p..21), pois, para nós a alfabetização comporta e deve “[...] aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente” (MORAES A, 2006, p.12). Assim sendo, consideramos desnecessária a discussão entre os aspectos linguísticos e funcionais da língua, pois entendemos a alfabetização nas interações verbais, enunciativas, dialógicas, significativas que abrangem esses dois aspectos.

Em coerência com nosso referencial teórico, apontamos as contribuições de Freire (2005), pois esse pesquisador, antes da constituição do termo letramento, já disseminava a ideia de que alfabetizar é mais do que ter capacidade de codificar e decodificar sons e letras e letras e sons. Para Freire (2005, p.8) “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”, ou seja, alfabetiza-se letrando. Segundo Freire (2005), o sujeito se constitui de forma histórica e cultura numa perspectiva psicológica interativa, e a educação é uma prática ético-política. Nas palavras desse autor: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2005, p. 11).

Alfabetizar letrando, é uma abordagem sociopsicolinguística, que de acordo com Brágio (1992, p.28) se interessa pela

[...] relação entre as formas da língua e o seu significado social. Além disso, acreditavam na influência dos fatores sociais sobre as estruturas linguísticas, na crença de que a linguística não poderia existir à parte de uma consideração dos fatores sociais influenciando o uso da língua.

A mesma autora esclarece que o foco da sociolinguística está na “[...] organização social do comportamento linguístico, o qual inclui não somente o uso da língua, mas também as atitudes e comportamentos das pessoas com relação à língua e seus usuários”. (BRAGGIO, 1992, p.28).

Inferimos que a abordagem sociopsicolinguística é coerente com a concepção de linguagem proposta por Bakhtin (2006, p.117) “[...] enfatiza o fenômeno social da interação verbal que se realiza através da enunciação, mas que não é uma enunciação monológica isolada”. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2006) abaliza os cinco pressupostos da interação verbal:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

3. As leis da evolução linguísticas não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas.

4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo ‘individual’) é uma contradição *in adjecto* (BAKHTIN, 2006, p.130).

Também concordamos com Freire (1980, p.111) e comprovamos com as palavras do próprio autor quando afirma que:

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto” (FREIRE, 1980, p.111).

Diante do exposto, assumimos, nesta pesquisa, a posição desses autores em relação à linguagem, como prática social imperativa na comunicação entre as pessoas, por considerarmos fundamental que o sujeito deve se constituir, com produção de sentido, na e pela linguagem e também por considerarmos basilar a concepção de língua como fator de interação, valorizando a enunciação e o diálogo.

Assim sendo, nosso intento é realizar as análises dos dados coletados a partir das reflexões constituídas por esses diálogos, sem perder de vista a interpretação dos fatos correlacionados em sua constituição dos mesmos e de nossa própria experiência acadêmica. Para nós, a compreensão de um documento se constitui a partir do entendimento social e histórico engendrados nos processos de sua constituição, assumindo a concepção da não neutralidade dos sujeitos implicados na pesquisa e, portanto, afastando-nos da visão positivista e monológica. Cremos que, ao interrogarmos os materiais e correlacioná-los com os fatos históricos e sociais, poderemos capturar algumas marcas referentes à alfabetização de jovens e adultos no Ceeja-VI e, assim, contribuir com a pesquisa sobre a alfabetização de jovens e adultos no Espírito Santo.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A Metodologia cuida dos caminhos e procedimentos a serem percorridos para conduzir uma pesquisa, buscando conhecimento para orientar no processo de investigação para atingir o objetivo. (MARIA HELENA MICHEL)

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (PAULO FREIRE)

Coerente com nossa perspectiva teórica, numa concepção bakhtiniana, acreditamos ser imperativa a admissão de metodologia que valorize o texto/documento como fonte central para as análises. Assim, nessa pesquisa qualitativa, realizamos um estudo de caso, de base documental, na qual analisamos os textos /documentos utilizados na sala de alfabetização do Ceeja-VI com a pretensão de interrogá-los, buscando vestígios e indo além da enunciação monológica, por reconhecê-los como produtos das relações dialógicas.

A respeito da valorização metodológica do texto, Gontijo e Schwartz (2011, p. 89) assim se posiciona:

Dessa forma, o ponto de partida de uma abordagem histórica da alfabetização, como de qualquer outra disciplina ou pensamento filosófico, é o texto. Assim, o texto (escrito) utiliza o sistema da língua para produzir significados. Como unidade de significação, é um produto de criação ideológica e, então, só pode ser compreendido em relação com a sociedade, ou seja, com o contexto sócio-histórico e ideológico em que foi produzido. Ao buscarmos compreender os textos em relação com o contexto de produção ou social, conhecemos e compreendemos o ser humano numa perspectiva dialógica. Portanto, o ato de compreensão também é de natureza dialógica.

Nesse contexto, intentamos vislumbrar as vozes e as encadeamentos presentes nos textos, e as correlações presentes, as ações humanas e o contexto em que foram produzidos. Levamos em consideração o contexto enunciativo envolvido na produção

dos materiais, compreendendo que o(s) escrevente(s) dos materiais produziu(ram) discursos polifônicos.

Nesse contexto, optamos pela pesquisa qualitativa, por privilegiar a interpretação dos fenômenos de forma contextualizada, dialógica e humana. Aliamo-nos ao pensamento bakhtiniano que expressa que o ser humano e suas ações devem ser estudados pelos textos que eles mesmos constituíram.

[...] são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata das ciências humanas [...] (BAKHTIN, 2003, p. 312).

Portanto, coesa com os nossos objetivos, acreditamos que a pesquisa qualitativa pode contribuir para a nossa investigação. Desse modo, a análise qualitativa nos parece a mais indicada. Fundamentamo-nos na concepção de Godoy (1995, p.56) quando assevera que: “[...] quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na busca da complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada [...]”.

A pesquisa desenvolvida, assumiu os contornos de um estudo de caso de base documental. Por considerarmos os materiais e a metodologia empregados na sala de alfabetização do Ceeja-VI, como um fenômeno específico, por sua particularidade. Assim, a opção pelo estudo de caso deveu-se ao fato de ser um tipo de pesquisa que, Para Merriam (1988, p.9), é “[...] O exame do fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa ou um grupo social, um processo, uma instituição”. Para Gil (2002, p.140), a utilização do estudo de caso se justifica quando se procura o aprofundamento de uma realidade específica e,

[...] por sua flexibilidade, é recomendável nas fases de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal.

Como o estudo se propôs a investigar um período cronológico de um passado recente, foi necessário também seguir os delineamentos da pesquisa documental, pois, ao contextualizarmos o nosso problema de pesquisa, via revisão bibliográfica, almejamos refletir sobre o objetivo de analisar as concepções de linguagem, língua e alfabetização, que foram empregadas no Ceeja-VI no período final de 1980 a 2003. Vislumbramos, que o assunto e os materiais pedagógicos que analisamos, ainda não tinham recebido tratamento analítico. Assim sendo, compreendemos que esta pesquisa se insere como uma pesquisa documental. A análise documental na qual nos determos efetivou-se especificamente nos materiais utilizados como suporte para alfabetização no Ceeja-VI, no período final da década de 1980 a 2003.

Sobre a pesquisa documental, Gil (2002) adverte para sua importância ao lidarmos com materiais que não receberam ainda o tratamento analítico e também ressalta que a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “ [...] fonte rica e estável de dados: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes” (GIL, 2002, p.62-63).

Acatamos a abordagem histórica-cultural, dialética e sua concepção de constituição de conhecimento. Desse modo, consideramos o texto a principal fonte de dados. **Então o problema deste estudo se constituiu na investigação de concepções de linguagem, língua e alfabetização, que fundamentaram o trabalho de alfabetização, no Ceeja-VI, no período final da década de 1980 a 2003.** Com esse propósito, elegemos os documentos escritos (textos) como fonte de investigação. Dialogando com a concepção bakhtiniana, consideramos o texto como representação das circunstâncias ideológica, social e histórica de quem o constituiu.

Para tal finalidade especificamente, sagramos como objetivos analisar o trabalho de alfabetização de jovens e adultos realizados no Ceeja-VI no período enfocado pela pesquisa a partir de fontes documentais, como normatizações e dispositivos pedagógicos utilizados por essa unidade, analisando quais foram as concepções de alfabetização, de linguagem e de língua que ancoraram a proposta inicial de alfabetização de jovens e adultos do Ceeja-VI no período estudado e quais as

vinculações entre essas concepções e tendências teóricas e metodológicas no campo da alfabetização.

Os estudos bakhtinianos nos mostraram que o texto é realidade imediata do pensamento e, portanto, deve ser sempre objeto de estudo. Segundo Bakhtin (2003, p.329), “[...] onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento”. Ainda de acordo com esse autor, o texto não é exclusivo deste ou daquele sujeito, mas é constituído nos entremeios das vozes alheias, que não podem ser analisadas pelo viés da gramática normativa, porque as palavras não estão presas a um dicionário. Elas ganham a vida e o mundo cada vez que são pronunciadas pelos sujeitos polifônicos. Esses textos, nos diria Barros (1999, p. 4), são tecidos “[...] polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras”.

Gontijo e Schwartz (2011, p. 204), comentando os pressupostos bakhtinianos a respeito do texto, assim se posicionam:

Dessa maneira, o texto (escrito ou oral) utiliza o sistema da língua para produzir significados. Como unidade de significação, é um produto de criação ideológica e, dessa forma, só pode ser compreendido, estudado em relação com a sociedade, ou seja, com o contexto histórico, cultural, social, político, econômico, religioso, etc. em que foi produzido. O texto constitui-se no diálogo entre interlocutores e com outros textos. Em outras palavras, no ato de sua criação ou produção, estão presentes no imaginário do autor os seus interlocutores, para quem o texto se dirige. Por isso, é necessário o uso de um sistema compreensível e convencional dentro de uma coletividade. Por outro lado, o texto pode ser visto como “[...] mônada específica que refrata (no limite) todos os textos de uma dada esfera [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 331) de comunicação social. Os seus significados são, portanto, interdependentes de outros sentidos e significados que circulam na sociedade. Nessa perspectiva, o texto é diálogo entre interlocutores e é diálogo entre discursos, o que lhe confere a qualidade de enunciado. Como enunciado, é individual, único e irreproduzível. Nesse sentido, os textos são elos irreproduzíveis de uma cadeia histórica de comunicação social. Individual, único, irreproduzível e dialético, porque sempre se produz nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos, no diálogo com outros textos. É contra palavra de um sujeito que pratica ato de cognição e de juízo. Nele, “[...] há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores.

Logo, os textos trazem vozes que polemizam entre si, se completam e se respondem. Essas vozes nos interessaram muito no momento da pesquisa. A partir delas, pudemos dizer que, no trabalho pedagógico pertinente à alfabetização no Ceeja-VI,

no período que nos propusemos a estudar, não ficaram inertes, mas dialogaram com o contexto social e com as políticas educacionais do país. Isso significa que as práticas de alfabetização no Ceeja- VI foram balizadas por variadas vozes que expressam concepções de linguagem, de língua e de alfabetização.

Essas concepções, materializadas nos materiais didáticos, orientaram as propostas de trabalho de ensino inicial da leitura e da escrita para jovens e adultos não alfabetizados, no Ceeja- VI, no período final da década de 1980 a 2003. Exemplificando nossa exposição e fazendo alusão às palavras de Bakhtin (2003, p. 271), diríamos que “ [...] a língua penetrou na vida através dos enunciados concretos que a realizaram, e foi também a partir dos enunciados concretos que a vida dos alfabetizados penetrou na língua. [Uma língua que constituiu uma] compreensão e é preche de respostas”. Respostas com produção de sentidos que se constituem a partir das diferentes vozes que se confrontam no processo de interação verbal. Essas vozes nos disseram muitas coisas sobre as concepções de sujeito alfabetizado e não alfabetizado do Ceeja-VI. As “respostas” aos nossos questionamentos chegaram pela linguagem e na linguagem dos textos documentais, pelos diálogos e pelas interrogações às fontes, ou seja, os materiais orientadores da prática alfabetizadora. Os textos foram nosso ponto de partida e também de chegada.

Ao considerar as fontes documentais e tecer diálogos com os materiais coletados, partimos do princípio de que eles são objetos culturais, portadores de discursos acerca da alfabetização. Os materiais didáticos, as orientações elaboradas para o trabalho com a alfabetização no Ceeja-VI, as atividades avaliativas aplicadas não passaram despercebidos como tarefas cumpridas, mas foram entendidos como textos que materializaram sentidos acerca da alfabetização de jovens e adultos. Nessa direção, cada documento foi interrogado na tentativa de identificar a materialização das concepções de alfabetização que estavam presentificadas nos aportes didáticos utilizados na classe de alfabetização na instituição a que nos referimos.

Coadunamos com Gontijo (2013) sobre a complexidade na hora de definir os procedimentos metodológicos, o método a ser seguido, o caminho a ser trilhado e a eleição dos conceitos, técnicas que ajudarão a compreender os fenômenos estudados. Gontijo (2013, p.24) ressalta que a escolha da metodologia para a pesquisa é uma tarefa difícil e complexa.

A definição de uma abordagem metodológica que leve em conta a perspectiva teórica que orienta o estudo não é uma tarefa fácil para o investigador; porém é necessária para garantir uma busca profunda e radical das determinações e mediações históricas que constituem o fenômeno social a ser destacado na pesquisa.

Baseada na teoria bakhtiniana, optamos por manter uma postura dialógica em relação à produção de dados. Buscamos, metodologicamente, não separar homem e texto e procuramos nos apoiar em Barros (1999, p. 18-19), quando diz que “O eu e o outro são inseparáveis ligados pela linguagem”. Então, pela linguagem e pelo discurso, buscaremos ouvir a mescla de vozes dos envolvidos na constituição dos materiais/textos utilizados na sala de alfabetização do Ceeja-VI, considerando que o discurso é um fenômeno cultural, não existindo solitariamente.

Para Bakhtin (2003), o texto, mesmo sendo constituído por um só autor, reflete várias vozes presentes à tessitura das palavras que se movimentam nos discursos produzidos. Portanto, todo discurso tem atitude responsiva, e nunca são neutros e inéditos: “[...] nenhum falante diz nada pela primeira vez [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Assim não estamos livres, conscientes ou não, das vozes alheias. Então o nosso ponto de partida metodológica foram os textos, acreditando que: “Por trás de todo texto tem uma língua” (BAKHTIN, 2003, p.331).

Analisamos os textos impressos dentro do contexto de produção, visando a apreender nos enunciados as concepções de linguagem/língua/alfabetização que foram empregadas, no Ceeja-VI, no período final da década de 1980 a 2003, ouvindo, se possível, até os silêncios presentes nesses materiais. Dialogamos com os teóricos apresentados no *corpus* da contextualização deste projeto, somando outros quantos

se fizerem necessários, com nossa própria voz, de forma a potencializar um interdiscurso sócio-histórico.

4.1 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

Para a constituição dos dados desta pesquisa, seguimos algumas etapas:

- a) recebemos autorização para a coleta de dados após apresentação do projeto de pesquisa e do Termo de Encaminhamento e de Consentimento para participação livre e esclarecida a direção do Ceeja-VI. (APÊNDICE A);
- b) coletamos os relatos escritos do diretor Jorge Luiz Nunes, que dirigia a instituição no final da década de 1980; da pedagoga da instituição no período pesquisado, Rosânia Sá de Oliveira,; da professora Gema Tallon Bózi, responsável pela elaboração dos materiais; da professora Marília de Moraes Cassa, alfabetizadora no início do recorte temporal dessa pesquisa; e da professora Rosângela Cobe, que atuou na classe de alfabetização do ano 1998 até 2003, final do recorte temporal deste estudo. Esses relatos foram coletados após dialogarmos com cada um dos participantes sobre sua atuação no Ceeja-VI. Disponibilizamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes (Apêndice B), e os relatos escritos coletados (Anexos A, B, C, D, E).
- c) coletamos os materiais para análise:⁸ 12 atividades manuscritas com recortes de cartilhas, 48 atividades diversas de leitura e escrita. Para cada atividade de língua portuguesa, há uma atividade de reforço correspondente, nove atividades de leitura e escrita, digitadas, com diversos tipos textuais (bilhete, poesia, receitas, tira humorística, logotipo, propaganda, classificados e lei), 50 atividades manuscritas de atividades de leitura e escrita, 25 atividades denominadas treinos ortográficos e cinco avaliações;
- d) lemos os materiais coletados e primeiramente atentamos para sua organização estrutural, em seguida, detivemo-nos a análise das concepções materializadas;

⁸ Ressaltamos que, coerente com o objetivo desta pesquisa, selecionamos para análise apenas os aportes didáticos referentes ao ensino da língua materna, porém, em nossa investigação, constatamos também a utilização de materiais para o ensino da Matemática.

- e) tabulamos os materiais didáticos utilizados na classe de alfabetização do Ceeja-VI e suas particularidades;
- f) realizamos as análises.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CEEJA-VI

O lócus de nossa pesquisa foi o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (Ceeja de Vitória), criado pela Portaria nº 181/75, instalada em 1976. Disponibilizamos em anexo (ANEXO A) a caracterização do Ceeja-VI, que iniciou suas atividades em 1977, oferecendo curso de Suplência de Educação Geral em nível de Ensino Fundamental, autorizado pelo Parecer nº 101/78- Resolução nº 46/78 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Foto 1 – Vista frontal do CEEJA-VI



Fonte: Ceeja-VI.
Arquivo pessoal.

Foto 2 – Vista da entrada da secretaria



Fonte: Ceeja-V.
Arquivo pessoal.

Desde sua constituição, o Ceeja de Vitória atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua proposta pedagógica busca cumprir as funções reparadora (acesso à

escolarização em qualquer idade), equalizadora (prosseguimento dos estudos) e qualificadora (atualização de conhecimentos). A sua frequência diária não é obrigatória. O aluno progride na aprendizagem de acordo com o seu ritmo próprio. O calendário do Ceeja de Vitória prevê um atendimento contínuo, oferecendo matrículas no decorrer de todo o ano para o Ensino Fundamental (maiores de 15 anos) e para o Ensino Médio (18 anos completos). A metodologia adotada é a instrução personalizada, que oferece cursos com estudos por meio de módulos (apostilas), aproveitamento de estudos e orientação individual.

Após a leitura e a resolução dos exercícios, o aluno que se sentir preparado deverá retornar à escola para fazer sua respectiva avaliação. Caso encontre dificuldades, poderá comparecer à escola para ser orientado pelo professor. Além da possibilidade de estudar por meio de módulos, as pessoas interessadas também podem concluir o Ensino Fundamental e Médio pelo Exame de Suplência. O interessado adquire o Manual do Candidato, onde constam os conteúdos programáticos, estuda por conta própria em livros de 6ª a 9ª ano (Ensino Fundamental) e de 1º ao 3º ano (Ensino Médio) e, quando se achar preparado, efetua sua inscrição para fazer a prova.

Algumas particularidades dos Ceejas em relação ao ensino regular:

- a) a matrícula é ofertada durante todo o ano e o aluno pode começar as suas atividades em qualquer época que lhe convier;
- b) a frequência diária não é obrigatória;
- c) a metodologia adotada é a instrução personalizada, que oferece cursos com estudos por meio de módulos (apostilas), aproveitamento de estudos e orientação individual;
- d) a Secretaria de Educação oferta exames anuais.

A metodologia adotada no Ceeja-VI é o Sistema de Instrução Personalizada (SIP), que oferece cursos com estudos por meio de módulos (apostilas), aproveitamento de

estudos e orientação individual. A instrução personalizada – também conhecida como método de Keller – foi constituída por Fred Simmons Keller, pioneiro em Psicologia Experimental, que constituiu uma abordagem individualizada, abalizada no reforço positivo com as seguintes especialidades:

- a) o ritmo do aluno é respeitado, o avanço do aluno é ajustado à sua disponibilidade de tempo e desenvoltura;
- b) o aluno só deverá ir para uma etapa posterior após ter alcançado plenamente os objetivos propostos na unidade que está estudando;
- c) a apresentação do conteúdo se dá por meio de aulas teóricas e demonstrações, não como fonte de conhecimento, mas como meio de motivação;
- d) os materiais escritos são as fontes fundamentais de conhecimento e aprendizagem;
- e) a monitoria é o meio pelo qual os alunos seriam constantemente testados, avaliados e orientados em seu processo educacional.

Nos Ceejas, de forma geral, o atendimento ao aluno é realizado por orientação individualizada. O professor atende individualmente a cada aluno e, de acordo com suas necessidades, orienta o processo de ensino e aprendizagem. O aluno apresenta as atividades propostas, feitas no espaço escolar ou em outro ambiente (há a orientação de que ele faça a atividade sem auxílio de outros). Pela correção, o professor deve compreender os avanços e dificuldades desse aluno e, então, orientá-lo. É pelo diálogo e compreensão dos avanços de cada aluno que o professor deve propor a próxima atividade.

Na classe de alfabetização, o aluno recebe atendimento individualizado, é entrevistado pelo professor e, a partir da constatação do seu nível de aprendizagem, recebe os materiais e orientações que se fizerem necessários, por meio da instrução personalizada. Não há orientação oficial, nem por parte do sistema nem do Ceeja-VI, em relação à sequência dos materiais a serem utilizados e ao modo de utilização. Fica a critério do professor que, ao realizar as orientações, deve perceber as dificuldades

e avanços do aluno e, então, disponibilizar os materiais que considera adequados. A avaliação se dá a qualquer momento do processo. Sua aplicação é de cunho discricionário do professor.

5 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E ALFABETIZAÇÃO MATERIALIZADAS NOS MATERIAIS UTILIZADOS NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO DO CEEJA-VI (FINAL DA DÉCADA DE 1980 -2003)

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida (BAKHTIN)

Sustentada na teoria bakhtiniana, afirmamos que a constituição de todo e quaisquer materiais é fruto da interdiscursividade. Assim sendo, investigamos os materiais didáticos utilizados na classe de alfabetização no Ceeja-VI, no final da década de 1980 a 2003, e procuramos compreender as concepções de linguagem, língua e alfabetização neles presentificadas.

Conforme afirmamos acima, por estarmos ciente de que a constituição das fontes e da imposição de modelos está correlacionada ideologicamente com vários contextos sociopolíticos, aderimos à ponderação de Braggio (1992. p. 95) quando afirma que “Os modelos não são neutros, há uma íntima relação com as estruturas de poder que dominam numa sociedade”.

Também estamos consciente de que toda legislação possui marcas desses contextos, então consideramos a legislação vigente no final da década de 1980, quando se iniciou o atendimento a alunos analfabetos no Ceeja-VI. Nesse período, já estávamos sobre a vigência da Constituição Federal de 1988 que, no art. 205, declara a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a cooperação da sociedade. A Constituição Federal de 1988, nas Disposições Transitórias, estabeleceu um Plano Decenal para superação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. Dessa forma, legalmente, reconhece-se a permanência do problema analfabetismo.

Nesse período, a LDB vigente ainda era a nº 5.692/71 que, apesar de limitar o dever do Estado à faixa etária de 7 aos 14 anos, ao atribuir um capítulo para o Ensino Supletivo, reconheceu e alocou a educação de jovens e adultos no mesmo patamar da educação de crianças e adolescentes. Essa mesma lei conferiu autonomia e

flexibilidade aos Conselhos Estaduais de Educação para normatizar a oferta dessa modalidade de ensino.

Até a década de 1970, a linguagem era entendida apenas como a expressão do pensamento. Com a aprovação da LDB nº 5.692/71, constituiu-se uma mudança paradigmática na concepção de linguagem e, por conseguinte de língua e alfabetização. Ao se conectar o ensino à qualificação para o trabalho, com o predomínio do tecnicismo, a linguagem passou a se constituir como instrumento de comunicação, acabada e exterior, entre um transmissor e um receptor. Interligada a essa concepção de linguagem, a língua passou a ser vista como código a ser transmitido e a alfabetização regulada na gramática descritiva. Ser alfabetizado seria, portanto, ter a capacidade de interpretar o código de comunicação produzido por um emissor. Em 1996, foi aprovada a LDB nº 9.394/96 que, em relação à EJA, rebaixou a idade mínima para o acesso a essa modalidade. A EJA passa a ser parte integrante do ensino básico comum. Em relação à concepção de linguagem, permanece como na LDB anterior.

Bakhtin (2006, p. 15) teceu críticas ao objetivismo abstrato, por considerar que a língua não é apenas um meio de comunicação estável e invariável, como “[...] se as palavras estivessem presas em um dicionário”. Para Bakhtin (2006, p.15), “[...] a variação é inerente à língua e reflete variações sociais e [...] o signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao ‘sinal’ inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato”. Concordamos com as críticas do autor, por acreditarmos que os indivíduos se constituem na e pela linguagem de forma subjetiva. Desse modo, a língua não é um objeto abstrato ideal e sim lugar de subjetividade.

Como já apontamos, em 1974, o MEC estabelece a constituição dos Centros de Estudos Supletivos que, influenciados pelo tecnicismo, adotam a seguinte metodologia: utilização dos módulos instrucionais, do atendimento individualizado e da instrução personalizada. Apesar do respaldo legal, o Ceeja de Vitória, lócus desta

pesquisa, só foi constituído pela Portaria nº 181/75, instalado em 1976 e apenas em 1977 iniciou de fato suas atividades.

Em 1983, apesar de o regimento Interno do Ceeja-VI, no capítulo II, art. 105, c, proibir o atendimento a alunos que não tinham concluído a 4ª série, eles passaram a ser atendidos. De acordo com os enunciados dos entrevistados, no âmbito desta pesquisa, esse atendimento ocorreu em razão dos seguintes fatores:

- a) os alunos poderiam fazer um teste de sondagem que aferiria seu nível de conhecimento e, se fossem considerados aptos, recebiam a certificação de conclusão das séries iniciais e poderiam continuar seus estudos tanto no Ceeja-VI, como em qualquer outra instituição. Os alunos que não eram aprovados não podiam ser matriculados no Ceeja-VI;
- b) muitos alunos não eram aprovados nessa sondagem e, avolumando essa demanda, havia ainda outra: os alunos que, mesmo certificados em outras instituições, eram considerados inaptos para frequentar a 5ª série.

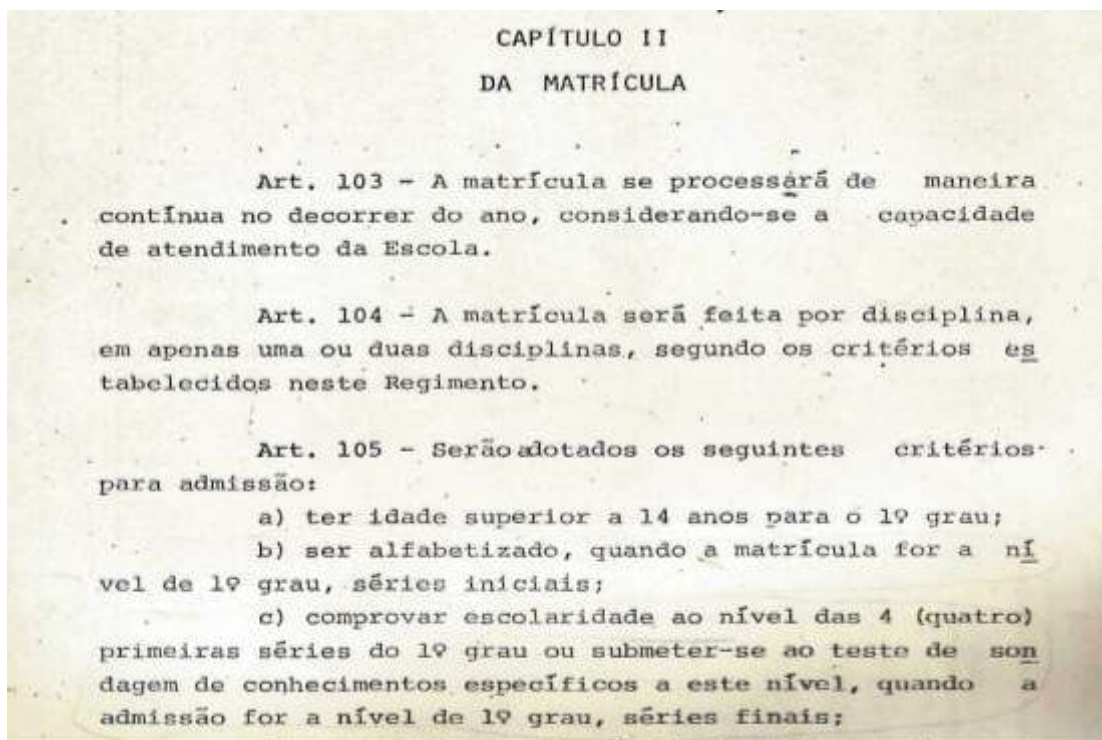
Então, para atender a essa demanda, foi constituído no Ceeja-VI, no ano de 1983, o curso denominado Nivelamento, com a finalidade de oportunizar aos alunos jovens e adultos a revisão dos conteúdos básicos de cada área de ensino. Em 1987, o curso foi denominado Autodidatismo e, anos depois, passou a ser chamado de Básico.

Os professores que atendiam nesse curso perceberam que alguns alunos analfabetos também procuravam atendimentos e, por força de Regimento, eram dispensados. De acordo com os relatos, a professora Gema Tallon Bózi, sensibilizada com a situação, propôs-se a alfabetizar uma aluna. Foi autorizada pelo então diretor da instituição e deu início à alfabetização no Ceeja-VI, fato que foi muito positivo.

Em relação à implementação do atendimento a alunos analfabetos no Ceeja-VI, não foram encontrados documentos e nem orientações da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu). Além disso, no Regimento Interno dessa instituição também consta, no Capítulo II, art. 105, b, a proibição de matricular alunos

não alfabetizados, como podemos vislumbrar no fragmento do Regimento Interno do CES, hoje Ceeja-VI (Foto 3).

Foto 3 – Fragmento do Regimento Interno do CES



Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

De acordo com o Professor Jorge Luiz Nunes (2016), que dirigia o Ceeja-VI, na época da constituição do atendimento aos alunos analfabetos, mesmo não sendo previsto, nem no projeto do CES, e nem no regimento interno da escola, ocorreu, por força da demanda, já que na década de 1980 o atendimento aos jovens e adultos analfabetos era bastante limitada. A seguir, temos o depoimento do diretor Jorge Luiz (2016):

[...] considerando a necessidade de muitos jovens e adultos naquela ocasião, mesmo não estando previsto no projeto de criação do Centro, com sugestão de que fosse feita uma reestruturação no projeto e com o apoio da subsecretária de Educação da época, mesmo extraoficialmente, eu como diretor, no ano de 1989, decidi atender alunos que tinham interesse e necessidade de serem alfabetizados. Tal decisão decorreu sobretudo do fato de, casualmente, ter encontrado uma senhora chorando na secretaria da escola. Quando indaguei o motivo do choro daquela senhora, ela respondeu que estava muito triste, porque a escola só recebia alunos que já sabiam ler e que ela desejava muito aprender a ler. Presenciaram o fato a pedagoga Rita de Cássia Pirola e a professora de Língua Portuguesa Gema Talon Bózi. Sensibilizada com a situação, a professora Gema se prontificou para,

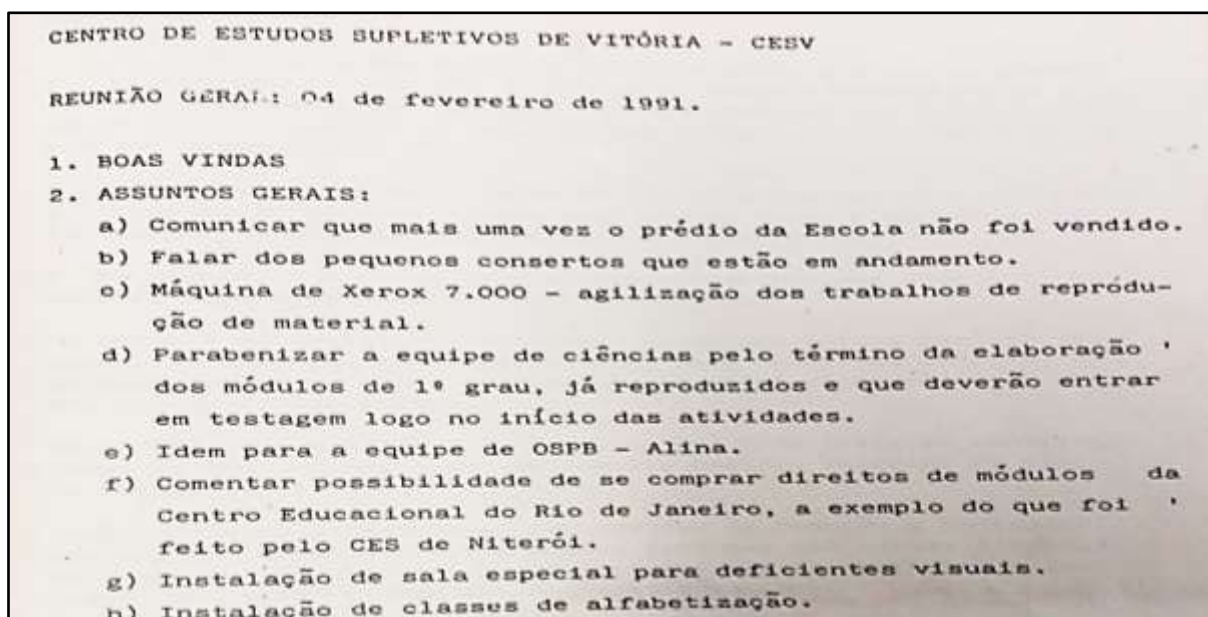
voluntariamente, alfabetizar aquela senhora. Surpreso, por só conhecer as qualidades profissionais e competência da professora no ensino médio, perguntei: “Você sabe alfabetizar?” Então a professora fez um relato de sua experiência como alfabetizadora e disse que fazia isso na igreja que frequentava. Generosidade e dedicação que não são fáceis de se encontrar em nosso dia a dia. Pouco tempo após, uma nova surpresa: aquela senhora estava lendo.

Ainda de acordo com o professor Jorge Luiz Nunes (2016),

Sensibilizado com aquele fato e percebendo a necessidade, considerando que a procura pela alfabetização era bastante grande, no final da década de 80, foi criada no centro uma classe de alfabetização no turno vespertino e outra no turno noturno, tendo a Sedu, disponibilizado duas professoras alfabetizadoras (Marília Cassa e Marisa Pardal) que deram início ao trabalho, ainda fazendo adaptações de cartilhas. Muitas críticas foram feitas ao material usado na época, mas a atenção, o cuidado e a dedicação das professoras permitiram que muitos jovens e adultos tivessem a oportunidade de aprender a ler.

Apesar de a instalação de classe de alfabetização ser um dos itens da pauta da reunião realizada no dia 4 de fevereiro de 1991 (Assuntos gerais, item h), como constatamos no documento abaixo (Foto 4), e nos relatos coletados que atestaram o atendimento de analfabetos antes desse período, destacamos que só localizamos fichas individuais, nas quais foram anotados os atendimentos dos alunos a partir do ano de 1993.

Foto 4 – Programação da reunião geral do Ceeja-VI, em 1991



Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-V)

Ressaltamos que, na década de 1990, estávamos em uma conjuntura de restrição de gastos públicos e, justificado por essa situação, Fernando Henrique Cardoso, então presidente do Brasil, em 1995, propôs uma reforma educacional que mais uma vez manteve a EJA e, portanto, também, a alfabetização de jovens e adultos numa posição marginal. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a questão da erradicação do analfabetismo foi eliminada das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996. A mesma emenda acentuou a obstinação dos governadores e prefeitos de não investirem na EJA, pois, ao constituir Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o Governo Federal centralizou os recursos e vinculou a destinação ao número de matrículas de alunos no ensino regular e, aliada a essa vinculação, ainda temos a questão do veto presidencial que excluiu o ensino presencial de jovens e adultos do cômputo desse cálculo.

Dessa forma, Jorge Luís Nunes foi responsável por iniciar e manter o atendimento da demanda aos jovens e adultos analfabetos que, por razão do contexto legal, político e econômico, só encontravam atendimento em programas de aceleração de aprendizagem ou em cursos noturnos, o que dificultava a frequência e permanência deles na escola.

A fim de esclarecer um pouco mais como se constituiu o atendimento de alunos analfabetos no Ceeja-VI, dialogamos com a professora Marília de Moraes Cassa (2016), que atuou como professora no Ceeja-VI do ano do final da década de 1980 a 2003. De acordo com o depoimento dessa profissional, assim foi o início do atendimento aos alunos analfabetos:

Iniciamos as aulas do nivelamento, quando foi verificado, a necessidade de alguns alunos lembrarem o que já haviam aprendido, uma vez que por vários motivos se afastaram da escola ou até aqueles que nunca haviam frequentado escola nenhuma, mas haviam aprendido a ler e escrever de outras formas. Então, verificamos também a necessidade de alguns serem simplesmente alfabetizados, uma vez que não conheciam as letras do alfabeto e a letra cursiva. Foi quando tivemos que ter a sala de alfabetização (Alfa), para depois os alunos serem encaminhados para completarem as outras séries, até a 4ª série, indo para as séries seguintes com um conteúdo que lhes dessem condição de prosseguirem o 1º grau e assim por diante.

Para o atendimento a esses alunos, a instituição se preocupou com a elaboração de materiais específicos e, de forma emergencial, foram produzidos diversos aportes (materiais didáticos impressos e xerocopiados). A princípio, os materiais foram confeccionados pelas próprias professoras e depois a produção ficou a cargo da professora Gema Tallon Bózi, professora de Língua Portuguesa, que foi, a critério da direção de escola, designada para essa função. O contexto envolvido na constituição desses materiais foi o seguinte, conforme expôs a professora Gema (2016).

No CES não havia, ainda, um material pedagógico que fosse específico para alfabetizar. Como o atendimento ao aluno era individualizado e a dinâmica da sala de aula não oferecia aulas expositivas, eu atendia a referida senhora (citada no depoimento de Jorge Luiz Nunes) individualmente, com atividades de leitura/escrita diretamente no caderno dela. Para atender melhor as pessoas que necessitavam, foi destinado, pela escola, uma professora para atendê-las. O primeiro material didático específico para alfabetização foi elaborado por essa professora, usando gravuras e escrevendo as atividades com sua própria letra. Em 1997, sentindo-se a necessidade de um material mais voltado para o alfabetizando adulto, foi elaborado um projeto para sua confecção.

Tal afirmação é confirmada pela pedagoga Rosânia Sá de Oliveira, que atuou nessa instituição de 1993 a 2013. De acordo com Rosânia (2016), quando ela iniciou suas atividades não Ceeja-VI, intuiu que os materiais utilizados na classe de alfabetização não atendiam, totalmente, ao que propunha a metodologia da escola, que apregoava a orientação individualizada, via instrução personalizada. Para Rosânia, o aluno era muito passivo no processo.

Ainda segundo Rosânia Sá de Oliveira (2016), essas inquietações foram compartilhadas e discutidas com os outros profissionais que atuavam na classe de alfabetização e levadas ao conhecimento da então diretora da época, Sr.^a Alina Martinelli. Assim sendo, Rosânia Sá de Oliveira (2016) afirmou que

[...] tomaram a decisão de elaborar novos materiais que refletisse a realidade dos alunos, com conteúdo utilitário, reflexivo, atraente, que permitisse o diálogo entre professor e alunos, mas que não fugisse as características da Instrução Personalizada, em que se prioriza o respeito ao tempo e ao ritmo de aprendizagem do aluno.

Para tal finalidade, foi constituído um grupo de trabalho. Os participantes desse grupo foram: a pedagoga Rosânia de Sá Oliveira, as professoras Maria Pereira Marinho

Aroeira, Gema Tallon Bózi, Jergens Dalva Peçanha e o, agora, então supervisor pedagógico Jorge Luis Nunes. A maioria dos profissionais envolvidos nesse projeto trabalhava em dois turnos na escola, perfazendo a carga horária de 50 horas, 25 horas em sala de aula, onde testavam os materiais e 25 horas na produção desses recursos didáticos. Para a produção desses materiais os componentes do grupo passaram a estudar alguns autores, tais como: Paulo Freire, Vieira Pinto, José Carlos Libâneo, entre outros.

Ainda de acordo com Rosânia Sá de Oliveira (2016), ao constituir os materiais, o grupo teve

[...] a preocupação de considerar as orientações como momentos especiais de avaliação, conforme propõe a instrução personalizada, quando o professor tem a oportunidade de sentir os avanços e dificuldades do aluno para tomar a decisão de promovê-lo ou propor outras atividades para que ele alcance os objetivos propostos para aqueles conteúdos, pois o material de apoio é só uma orientação para cada conteúdo apresentado.

Tomamos ciência, pelas anotações nas fichas individuais dos alunos e também pelo diálogo com os profissionais que trabalhavam na instituição, que o atendimento inicial ao aluno analfabeto geralmente era feito a partir de avaliação inicial. Com o resultado dessa avaliação, o professor decidia que atividades proporia para esse aluno. Cremos ser importante ressaltar, mais uma vez, que não havia normatização escrita, nem interna nem externa, em relação à utilização desses materiais didáticos. Assim sendo, o professor podia iniciar o atendimento ao aluno da forma que ele considerasse mais adequada, não necessitava seguir nenhuma ordem preestabelecida.

A não obrigatoriedade de seguir uma ordem predeterminada e também a não obrigatoriedade de frequência diária do aluno ficam comprovadas pela comparação entre as anotações realizadas nas fichas individuais dos alunos, já que os atendimentos eram registrados em fichas, que permanecem arquivadas na escola, na sala nº 5, onde ocorre o atendimento do “básico”, denominação utilizada para o atendimento do fundamental 1.

A ficha individual mais antiga que localizamos na escola foi a da aluna A. De acordo com os registros na ficha, ela foi atendida, pela primeira vez, no dia 8 de fevereiro de 1993, quando foi avaliada em seus conhecimentos. Após essa avaliação inicial, realizou as seguintes atividades expostas (Foto 5).

Foto 5 – Ficha individual de atendimento da aluna A

GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS VITÓRIA

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO
DISCIPLINA : Alf
INSCRIÇÃO : 32
GRAU : 1

CLIENTE : [REDACTED]

DATA	MÓDULO	ATIVIDADES	PROF.	DATA	MÓDULO	ATIVIDADES	NOTA
08/02/93		avaliação	prof.				
10/02/93		Leitura interpretativa de texto	prof.				
11/02/93		verbo	prof.				
12/02/93		nivelamento	prof.				

Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

Transcrição da ficha individual da aluna A:

- Dia 8 de fevereiro de 1993 – avaliação;
- Dia 10 de fevereiro de 1993 – interpretação textual;
- Dia 11 de fevereiro de 1993 – verbo;
- Dia 12 de fevereiro de 1993 – foi promovida e passou a ser atendida na etapa denominada nivelamento.

A análise das atividades propostas a essa aluna, indica vestígios de que, em sua avaliação inicial, ela foi considerada alfabetizada, pois realizou uma atividade de interpretação de texto e uma de verbo e foi encaminhada para o “nivelamento”.

A título de comparação para as análises, selecionamos também mais três fichas individuais de outras alunas (B, C, D).

De acordo com a ficha da aluna A ela foi atendida pela primeira vez no dia 10 de fevereiro de 1993. Visualizamos que, após fazer a avaliação inicial, passou a realizar atividades focadas no estudo de palavras, como vemos a seguir (Foto 6):

Foto 6 – Ficha individual de atendimento da aluna B

GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS VITÓRIA

UF : ES
FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO
DISCIPLINA : Letras
INSCRIÇÃO : 83
GRAU : 1.

CLIENTE :

DATA	MÓDULO	ATIVIDADES	PROF.	DATA	MÓDULO	ATIVIDADES	PROF.
10/2/93		Avaliação inicial	mpms				
15/2/93		Palavras vida, café, neto e sopa.					
19/2/93		Estudo das palavras - jogo, lixo, zebu	mpms				
4/3/93		Estudo das palavras - terra, pássaro, casa, escola, artesanato					
23/3/93		Estudo das palavras - justiça, alvorada, religião	mpms				
24/3/93		Estudo da palavra caminho	mpms				

Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

Transcrição da ficha individual da aluna B:

- a) Dia 10 de fevereiro de 1993 – avaliação;
- b) Dia 15 de fevereiro de 1993 – estudo das palavras vida, café, neto e sopa;
- c) Dia 19 de fevereiro de 1993 – estudo das palavras remo, jogo, lixo e zebu;
- d) Dia 4 de março de 1993 – estudo da palavra terra, pássaro, casa, escola e artesanato;
- e) Dia 23 de março de 1993 – estudo da palavra justiça, alvorada, religião e oficina;
- f) Dia 24 de março de 1993 – estudo da palavra caminho.

As atividades propostas à aluna B seguiram as orientações metodológicas presentes nos materiais da escola e partiram das palavras, e não do texto. Baseada nas fichas,

constatamos que, após ser inicialmente avaliada, a aluna, aparentemente, foi considerada inapta para realizar atividades de interpretação textual. De acordo com os depoimentos coletados, as atividades propostas na classe de alfabetização do Ceeja-VI utilizavam uma palavra e, a partir daí, realizava-se o estudo de uma sílaba. Na ficha da aluna, não há o registro de encaminhamento da aluna e nem de avaliação final, o que nos faz pressupor que ela desistiu.

O estudo de sílabas, mesmo a partir de uma unidade maior, aqui, no caso, a palavra, está atrelado à concepção tradicional da alfabetização. No modelo tradicional, valorizam-se a memorização e o processo mecânico de apropriação da linguagem. A esse respeito, acordamos com Brágio (1992, p.12), ao ponderar que:

[...] dificilmente pode-se afirmar que qualquer tipo de verdadeira aprendizagem da língua escrita ocorra quando se supõe que se aprende mecanicamente, decodificando as letras representativas dos fonemas, colocando-as juntas e verbalizando-as; que se deva aprender do mais fácil para o mais difícil; [...] que se deve ler sempre 'corretamente' a despeito da variedade linguística; que se necessite aprender regras de soletração; que existam pré-requisitos para que se esteja 'pronto' para ler; que a escrita seja vista como mero reflexo da fala, sem função na sociedade; que a compreensão e o significado sejam fatores secundários no ato de ler e tudo mais que esses pressupostos impliquem.

Passamos, então, à análise da ficha individual da aluna C, avaliada, inicialmente, no dia 15 de fevereiro de 1993, na qual constatamos que ela realizou as seguintes atividades, centrada em textos e aspectos gramaticais da língua (Foto 7):

Foto 7 – Ficha individual de atendimento da aluna C

GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS VITÓRIA

NO : 20

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO

DISCIPLINA : Alfa

INSCRIÇÃO : 81

GRAU : 1º

CLIENTE : _____

DATA	MÓDULO	ATIVIDADES	PROF.	DATA	MÓDULO	ATIVIDADES	PROF.
15/2/93		Avaliação inicial	maria				
2/3/93		O alfabeto	maria				
3/3/93		O vendedor de doces	maria				
5/3/93		O sapato de Doroteia	maria				
15/3/93		Sílabas	maria				
26/3/93		Sinônimos e antônimos	maria				
12/4/93		Tiã da selva	maria				
14/4/93		Pontuação	maria				
16/4/93		Encontro vocálico	maria				

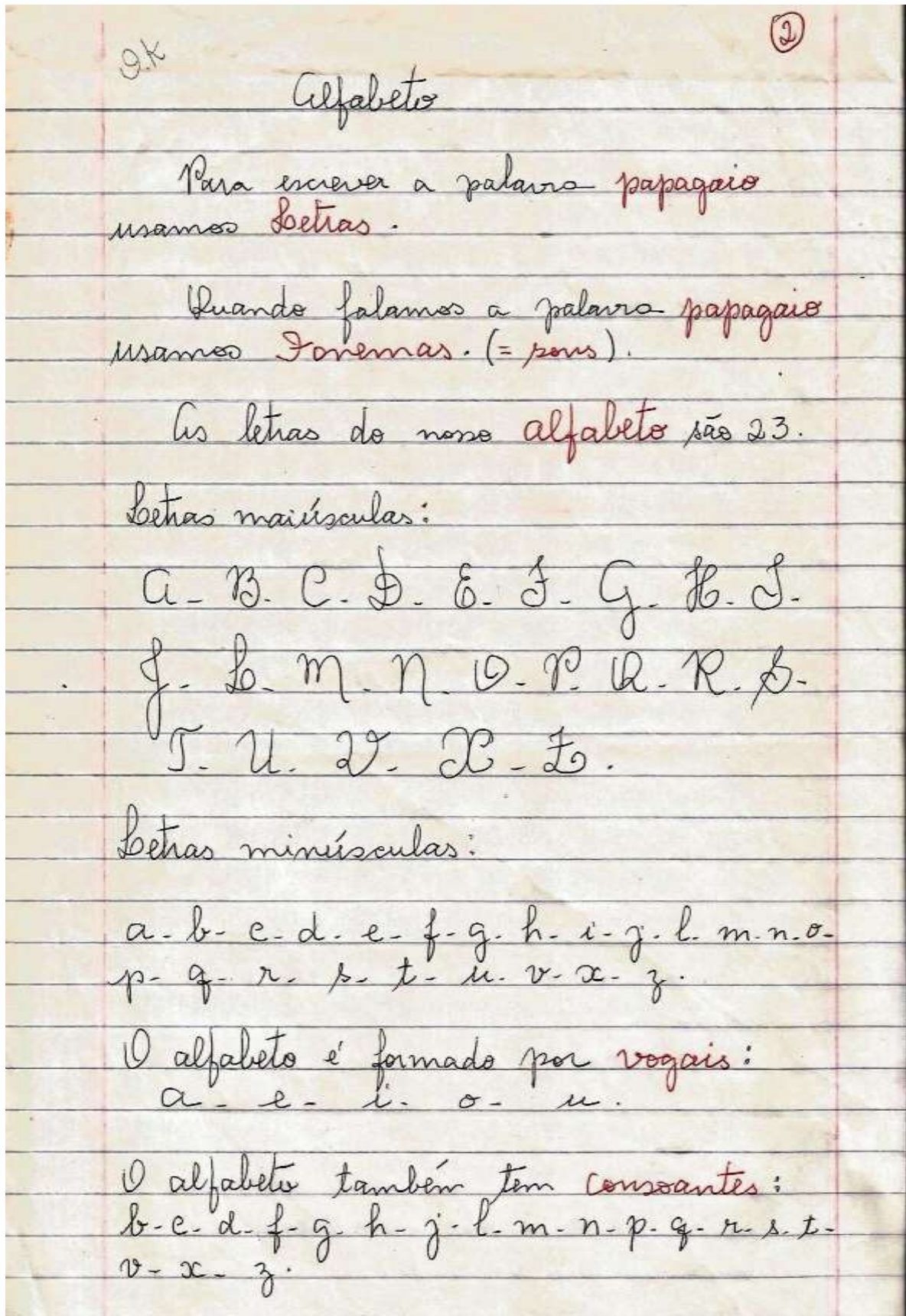
Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

Transcrição da ficha individual da aluna C:

- a) Dia 15 de fevereiro de 1993 – avaliação;
- b) Dia 2 de março de 1993 – alfabeto;
- c) Dia 3 de março de 1993 – O vendedor de doces;
- d) Dia 5 de março de 1993 – O sapato de Doroteia;
- e) Dia 15 de março de 1993 – sílabas;
- f) Dia 26 de março de 1993 – sinônimos e antônimos;
- g) Dia 12 de abril de 1993 – Tiã da Selva;
- h) Dia 14 de abril de 1993 – pontuação;
- i) Dia 16 de abril de 1993 – encontro vocálico.

A primeira atividade proposta a essa aluna foi a denominada alfabeto. Localizamos essa atividade que assim se constituía (Foto 8):

Foto 8 – Atividade proposta



Atividades

① Faça um círculo em volta das consoantes:
anedota - maroto - geladeira - triste.

② Faça um círculo em volta das vogais:
patroa - bicicleta - tossir - agora.

③ Ponha as letras na ordem em que aparecem
no alfabeto:

b, e, a, c, d, f, h, l, m, g, i, j →

④ Complete as palavras abaixo com consoan-
tes:

a) a ... edota	d) ma ... o ... o
b) e ... capar	e) -- oite
c) ... ormir	f) -- ou

⑤ Complete as palavras abaixo com vogais:

a) tr ... ste	c) ag ... ra	e) j ... rdin
b) s ... l	d) p ... br ...	f) t ... ssir.

⑥ Escreva as palavras abaixo em ordem
alfabética.

a) bola, gato, maçã, papagaio, amor.

⑦ Complete:

a) O nosso alfabeto tem cinco vogais: ---

b) O nosso alfabeto tem dezito ---

c) As consoantes maiúsculas são: B, ---

d) As letras do nosso alfabeto são: ---

Transcrição da ficha individual da aluna D:

- a) Dia 18 de abril de 1994 – avaliação;
- b) Dia 19 de abril de 1994 – Surpresa Pipoca;
- c) Dia 20 de abril de 1994 – festa de aniversário;
- d) Dia 27 de abril de 1994 – emprego do til;
- e) Dia 3 de maio de 1994 – nome de coleções;
- f) Dia 4 de maio de 1994 – exercícios de revisão;
- g) Dia 5 de maio de 1994– redação;
- h) Dia 9 de maio de 1994 – Correção: Plantas amigas e Os dois cabritos;
- i) Dia 11 de maio de 1994 – A borboleta Lilita, qualidades, pronomes e Fontes de luz;
- j) Dia 12 de maio de 1994 – minha professora, exercícios diversos;
- h) Dia 17 de maio de 1994 –avaliação final, ações e encaminhamento para o “básico”.

Uma das atividades realizadas por essa aluna foi a de número 41, denominada *A Borboleta Lilita*, baseada no texto da autora Maria Helena Portilho (Foto 10). Em nossa investigação, encontramos 12 fichas semelhantes a essa. Não podemos determinar quantas eram, pois faltam algumas e estão fora de sequência numérica. Dessa forma, pressupomos a existência de pelo menos 41 fichas análogas a esta. Interrogamos a professora Gema Tallon Bózi, sobre a quantidade dessas fichas e ela disse não se lembrar, porém explicou que, de forma emergencial, foram elaboradas pelas professoras alfabetizadoras várias atividades para serem utilizadas com os alunos analfabetos. Para tal, eram utilizados recortes de cartilhas infantis.

A proposta nessa atividade é que o aluno leia o texto e o vocabulário ortográfico, realize atividades de aplicação do vocabulário, interpretação textual e produza duas frases (Foto 10).

A atividade proposta foi retirada de uma cartilha infantil. Não tinha a preocupação de propiciar reflexões sobre a vida e a sociedade. Também não percebemos que essas atividades oportunizavam a opinião pessoal dos alunos e nem estimulavam o diálogo. As questões eram centradas na interpretação e somente na hora de produzir duas frases é que o aluno poderia se colocar e responder sem a preocupação de retirar as respostas do texto ou do vocabulário ortográfico.

Essas atividades eram utilizadas, em 1993, logo, no período inicial do atendimento aos alunos analfabetos no Ceeja-VI. De acordo com a fala dos profissionais que contribuíram para essa investigação, compreendemos que, apesar da preocupação com a adequação dos materiais ao universo jovem e adulto, a princípio, alguns desses materiais ainda eram infantilizados.

Foto 10 – Atividade proposta

41

Leia o texto abaixo e copie-o:

A Borboleta Lilita
Maria Helena Portilho

1 Vou começar minha história apresentando-me a você.

2 Meu nome é Lilita. Gosto de andar sempre vestida de amarelo, porque adoro o Sol e, deste modo, sinto-me tão luminosa quanto ele.

3 Minha mãe batizou-me como Lilita porque conheceu, certo dia, uma interessante menina assim chamada. Ela era muito loura, elegante e tinha um andar leve e suave como o voo das borboletas. Aliás, esqueci de dizer: sou uma borboleta. E gosto de ser borboleta.

4 Mas, sabe de uma coisa? Às vezes tenho vontade de ser gente.

5 Gente aprende muito, sabe muito e inventa coisas que só Deus sabe! Gente é gente mesmo. Porém, ser borboleta não é nada mau.

Atividades

① *Vocabulário Ortográfico:*

Apresentando-me	: identificando-me, descrevendo-me.
Luminosa	: brilhante.
Interessante	: simpática.
Elegante	: graciosa.
Leve	: suave.
Suave	: delicado.
Inventa	: cria.
Mau	: ruim.

② **APLICAÇÃO DO VOCABULÁRIO**

Leia o texto e complete as frases com os sinônimos das palavras que faltam:

a) Vou começar minha história a você.

b) Sinto-me tão como o Sol.

c) Mamãe conheceu uma menina.

d) Ela era loura,, tinha o andar e

e) A gente coisas que só Deus sabe.

f) Ser borboleta não é nada

3) O texto chama-se _____ e tem _____ parágrafos.

4) No 1º parágrafo, Lilita:

() se apresenta () se esconde () foge.

5) No 2º parágrafo, Lilita diz o seu _____

6) Como ela gosta de andar vestida? Por que ela gosta dessa cor?

7) Vamos ver o que diz o 3º parágrafo:

a) Lilita recebeu esse nome porque _____

b) Essa menina era:

() morena () loira () feia

() elegante () de andar pesado () de andar leve e suave.

c) Lilita é: () uma abelha () uma borboleta.

8) Em qual parágrafo Lilita diz que tem vontade de ser gente?

() no 2º () no 3º () no 4º () no 5º

9) No 5º parágrafo há três frases. Copie só a segunda frase. _____

10) Você acha que Lilita é feliz por ser borboleta?

() sim () não.

11) Forme frases com:

Lilita: _____

borboleta: _____

Também pudemos, pela análise dessas fichas, observar que todos foram atendidos pela mesma professora, no início do ano de 1993 e 1994. Pelos depoimentos, inferimos que era discricionário do professor propor as atividades aos alunos a partir da avaliação inicial e do diálogo travado na hora do atendimento. Dessa forma, a cada aluno foram ofertadas atividades diferentes. Além disso, as falas dos profissionais que atuaram nesse período apontam que, apesar das características tradicionais dos materiais didáticos ofertados aos alunos nessa instituição, na hora do atendimento individualizado, o professor buscava contextualizá-los e adequá-los às necessidades dos alunos.

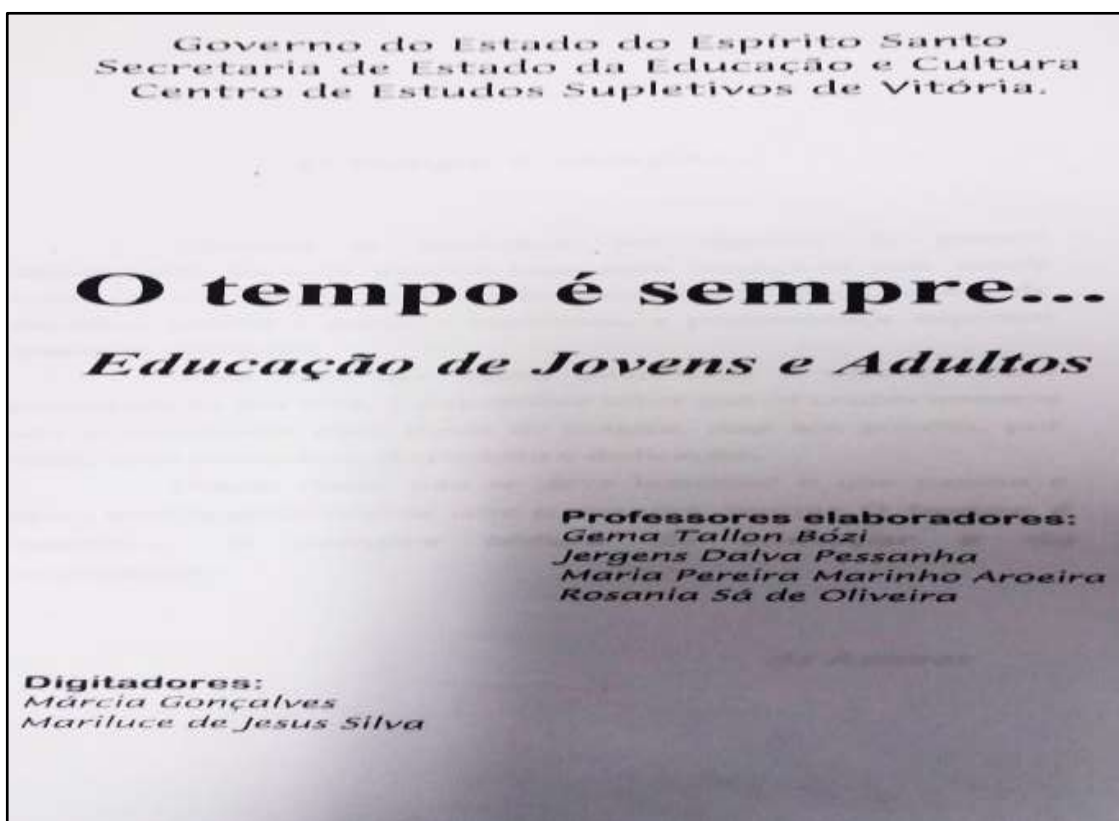
A respeito do atendimento individualizado, Vilarinho (1985, p. 52) assevera que, nos métodos de ensino individualizado: “[...] a ênfase está na necessidade de se atender às diferenças individuais, por exemplo: ritmo de trabalho, interesses, necessidades, aptidões, etc., predominando o estudo e a pesquisa”. cremos que, ao ser atendido individualmente, o aluno jovem e adulto analfabeto ficava mais à vontade, sem o receio de se expor, e também podia ser atendido de acordo com suas particularidades.

Confirmando essas colocações, a professora Rosângela Cobe (2016), alfabetizadora, que trabalhou nessa instituição de ensino de 1998 até 2003, pondera que, em relação aos materiais utilizados, em 1998,

[...] era escasso e uma boa parte dele era infantilizada, o que, para alguns alunos, era vergonhoso e por isso não faziam as atividades em casa. Eles, em sua maioria, passavam a tarde toda na escola e, por outro, lado tinham filhos que estragavam os trabalhos. Nesta época, usávamos bastante o caderno e também usávamos carimbos. Também usávamos cartilhas que os próprios alunos ganhavam e traziam para estudar. Tudo era válido na ânsia de aprendizagem [...] Junto a tudo isso, fui reformulando os textos infantis, acrescentando outros, refazendo alguns ‘probleminhas’ que estavam nas atividades dos blocos [...] apresentando novas formas de textos e muitas vezes eles ficavam surpresos com as informações recebidas.

Compreendemos, dessa forma, que os materiais passaram por atualizações e uma das preocupações foi com a adequação ao público-alvo: jovens e adultos. Buscamos comprovar o fato analisando o material utilizado na classe de alfabetização no Ceeja-VI, no ano de 2003 (Foto 11).

Foto 11 – Capa do módulo



Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI)

Na capa desse módulo, destacamos a frase “O tempo é sempre...”. De acordo com Gema Tallon Bózi (2016), ao escolherem essa frase, o grupo pensou em motivar os alunos que, por diversas razões, ficaram afastados do ambiente escolar. Para o grupo que constituiu esse material, o tempo era sempre oportuno para recomeçar.

Na contracapa, destacamos a palavra “copie”. Para Cagliari (1998, p. 299) “[...] a cópia é o método mais antigo para a aprendizagem da escrita e da leitura”. A atividade de copiar a partir de modelos, quando é proposta de forma mecânica e descontextualizada, como treino gráfico, é uma prática relacionada com a concepção tradicional de alfabetização, em que se acredita que, realizando cópias, aprende-se o funcionamento do sistema de escrita.

A próxima página desse módulo apresenta uma organização dos materiais, em nove blocos, como vemos a seguir (Foto 12).

Foto 12– Blocos de palavras-chave

1º Ciclo	Caderno	Palavras Geradoras
	01	<ul style="list-style-type: none"> • Vogais → aliança → educação → iluminação → operário → usuário • Acentos → agudo • til → circunflexo
	02	<ul style="list-style-type: none"> • vida • povo • luta • mapa • Revisão: vida, povo, luta, mapa.
	03	<ul style="list-style-type: none"> • jogo • comunidade • família • poupança • Revisão: jogo, comunidade, família, poupança
	04	<ul style="list-style-type: none"> • rádio • governo • balão • cidadão • Revisão: rádio, governo, balão, cidadão
	05	<ul style="list-style-type: none"> • terra • saúde • higiene • dinheiro • Revisão: terra, saúde, higiene, dinheiro
	06	<ul style="list-style-type: none"> • lixo • trabalho • floresta • chuva • Revisão: lixo, trabalho, floresta, chuva
	07	<ul style="list-style-type: none"> • casa • ambulância • caranguejo • posse • Revisão: casa, ambulância, caranguejo, posse.

1º Ciclo	Caderno	Palavras Geradoras
	08	<ul style="list-style-type: none"> • amizade • jornal • constituição • paz • Revisão: amizade, jornal, constituição, paz.
	09	<ul style="list-style-type: none"> • cheque • sexo (sons dos X)
	01	<ul style="list-style-type: none"> • Textos complementares
	02	<ul style="list-style-type: none"> • Poemas
	03	<ul style="list-style-type: none"> • Folclore
	04	<ul style="list-style-type: none"> • Bilhete
	05	<ul style="list-style-type: none"> • Receitas
	06	<ul style="list-style-type: none"> • Faixa Humorística
	07	<ul style="list-style-type: none"> • Charge
	08	<ul style="list-style-type: none"> • Logotipos
	09	<ul style="list-style-type: none"> • Publicidade
	10	<ul style="list-style-type: none"> • Classificados
		<ul style="list-style-type: none"> • Código de Trânsito

Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI)

Apreendemos, pela visualização, que os materiais foram organizados a partir de palavras-chave, em nove blocos e mais textos complementares. Por considerarmos a visualização desses materiais muito extensa, optamos por apresentá-los no Quadro 1:

Quadro 1 – Cadernos e tipos de atividades propostas (Continua)

Palavras-chave e letra	Ligar	Leitura e transcrição	Completar com letra	Completar com sílaba	Completar com palavras	Siga o modelo	Cópia
Vogais/ditongos	x	xxx	x			x	x
Vida (V, D)		xxx	xx				
Povo (P)				xx			
Luta (L)		xx					x
Luta (T)		x		xx			
Mapa (M)		x		xx			
Revisão		x		x			
Família (F)		x		x	x		
Comunidade (Ca, Co, Cu)		x		x	x		
Comunidade (N)		x		x	x		
Cidadão (Ce, Ci)		x		x			
Poupança (Ç)	x	x		x	x		
Poupança (An)		xxx		x			
Revisão	x	x	x				
Jogo (J)		x			x		
Jogo (G)		x					
Rádio (R)		x					
Governo (Ar)							
Balão (B)		x					
Revisão		xxx					xx
Higiene (H)		xx		x			x
Higiene (G)		xxx		x	x		xx


Saúde		xx					xx
Dinheiro (NH)		xx				x	
Dinheiro (Ro)		xxx		x	x		
Revisão		xxx	x				x
Lixo (X)		xxx					x
Trabalho (TR)		xxx		x			
Trabalho (LH)		x			x	xxx	
Revisão		xxx					x
Floresta (FL)	x	xxx		x		x	
Floresta (Es)		xx	x			x	x
Chuva (CH)		x					
Revisão		x					
Casa (ca)		xx		x			
Ambulância (Am)	x	xxx		xx			
Caranguejo (Gue)		xxxx		xxx			
Posse (SS)		xx		x			
Revisão		xx					x
Amizade (Z)		xx					x
Jornal (AI)		xx					
Constituição (Ns)		xxx					
Paz (Az)	x	xx			x		
Revisão		x	x				
Cheque (Qu)		xxx				x	
Sexo (X)		xxxx		x			
Revisão		x					

Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

Os 48 materiais são muito semelhantes entre si e, por limitação desta pesquisa, elegemos como representativa dessa amostra uma atividade (Foto 13).

Foto 13 – Atividades palavra povo

Leia:



povo Povo
povo Povo

I- Marque a palavra povo:


Vida do povo.

Povo da cidade.

O cidadão pede o apoio do povo.

Povo educado apoia o cidadão.

II- Copie:



<i>povo</i>	<i>povo</i>	<i>povo</i>
_____	_____	_____
<i>Povo</i>	<i>Povo</i>	<i>Povo</i>
_____	_____	_____
_____	_____	_____

12

III- Complete com pa, pe, pi, po, pu:



__



pi __



__a



__rede



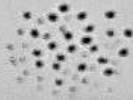
ta__te



__te



__mada



__eira



ma__



__ra



co__



a__to



lu__



ca__



__rereca

IV- Leia:

povo

po	vo
----	----

Marque a sílaba **po** nas palavras.

povoado	podava	poder
papo	população	popular
pobreza	campo	política
repolho	apoio	poderoso

V- Complete as palavras com *pa, pe, pi, pe, pu*:

_ <i>ve</i>	_ <i>dido</i>	i _
_ <i>vio</i>	_ <i>pa</i>	Pe _ <i>u</i>
_ <i>idade</i>	_ <i>a</i>	_ <i>ulo</i>
_ <i>vão</i>	_ <i>auí</i>	_ <i>ão</i>

VI - Copie:

O povo tem poder.

O povo tudo pode.

Como explanamos, elencamos a atividade apresentada, porque representa um grupo de atividades semelhantes em diagramação, conteúdo e concepções de linguagem, língua e alfabetização. Todas partem de uma palavra-chave e, a partir dela, apresentavam a sílaba. No caso ilustrado, utilizou-se a palavra povo e, com base nela, foram propostas outras atividades, com outras palavras em que predominava a letra p. A maior parte das palavras são compostas por consoante-vogal. Desde modo, há predomínio das relações menos complexas da língua. Aparentemente, segue o modelo cartilhesco de gradação de dificuldade.

Reportando às concepções de linguagem, língua e alfabetização adotadas em nossa pesquisa, compreendemos que as relações sons e letras e letras e sons são complexas, e a ideia de gradação é relativa. Também entendemos que as atividades de cópia, por serem mecânicas, não permitem interação, se forem simplesmente utilizadas, como treino de capacidade motora, para a transcrição.

Ressalvamos que a palavra “povo” faz parte do vocabulário de jovens e adultos, mesmo assim deve ser contextualizada de forma dialógica. Como diria Freire (2003, p. 48), “[...] transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles”. Pelo relato dos profissionais com os quais dialogamos, ao atender aos alunos e propor as atividades, a metodologia do atendimento individualizado facilitava a comunicação entre professor e aluno e, desse modo, a contextualização das palavras-chave.

Como já apontamos, o material constituído no Ceeja-VI foi influenciado pela pedagogia tecnicista. Uma das características dessa pedagogia é a repetição para se atingir a perfeição do processo. Como exemplo dessa preocupação com a repetição, encontramos 48 materiais manuscritos, denominados cadernos de reforços (Quadro 2).

Quadro 2 – Cadernos de reforço e tipos de atividades propostas (Continua)

Palavras-chave e revisão	Escrita de palavras	Escrita de frases	Ordenação de sílabas e palavras	Separação de sílabas	Interpretação	Identificação de sílabas nas palavras	Identificação de palavras nas frases, caça-palavras, recorte e colagem
Vogais/ditongos/acentuação							
Vida (V, D)	x		x	x	x		
Povo (P)					x	x	
Luta (L)				x	x	x	Xx
Luta (T)	x	x				x	
Mapa (M)					x		X
Revisão		x	x	x	x		
Família (F)	x				x		X
Comunidade (Ca, Co, Cu)			x	x	x		X
Comunidade (N)		x		x	x		X
Cidadão (Ce, Ci)		xx		x	x		X
Poupança (Ç)	x				x		X
Poupança (An)	x				x		X
Revisão			x		x		
Jogo (J)	x						X
Jogo (G)	x			x	x	x	
Rádio (R)	x	xx					Xx
Governo (Ar)	xx		xx		x	x	X
Revisão		x			xx		
Terra (RR)	xx			x	x	x	
Higiene (H)			x	x		x	
Higiene (G)	x					x	


Saúde	x		x	x	x	x	
Dinheiro (NH)	x		x	x	xx		X
Dinheiro (Ro)	xx					x	X
Revisão	xx			x	x		
Lixo (X)	xxx	x			x		X
Trabalho (TR)	x	x		x	x	xxx	X
Trabalho (LH)	xxx			x		xx	
Revisão						xx	
Floresta (FL)	X	x			x	x	Xx
Floresta (Es)	xxx				x	x	Xx
Chuva (CH)	xxx	x	x	xx	x		
Revisão		xx	x			x	Xxx
Casa (Sa)	X	x				xx	Xx
Ambulância (am)	xxx					x	X
Caranguejo (Gue)	X	x			x	x	Xx
Posse (SS)	xxx				x	x	X
Revisão	X					xxx	
Amizade (Z)	X		x	x		x	Xx
Jornal (Al)	X		x			x	Xx
Constituição (Ns)	X				x	xx	Xx
Paz (Az)	X				x	x	X
Revisão	xx	x				xx	
Cheque (Qu)	X			x		x	X
Sexo (X)	X		x			xx	
Revisão		x	x			x	

Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

Da mesma forma que os cadernos de atividades, os cadernos de reforço também apresentavam similaridades entre si, tanto em diagramação, quanto em conteúdo e concepções. Escolhemos como representativo deste grupo de 48 materiais didáticos, outra atividade (Foto 14).

Foto 14 – Atividades de reforço palavra povo

Leia:



povo Povo
povo Povo

I- Marque a palavra povo:


Vida do povo

Povo da cidade.

O cidadão pede o apoio do povo.

Povo educado apoia o-cidadão.

II- Copie:



povo

povo

povo

Povo

Povo

Povo

Leia:

povo	Povo
povo	Povo
p	P
p	p



pião
Pião
pião
Pião



pato
Pato
pato
Pato



pote
Pote
pote
Pote



pua
Pua
pua
Pua



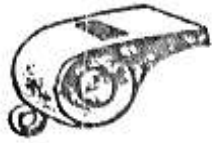
pera
Pera
pera
Pera

Copie.

p p p p p p

Complete com

pa, pe, pi, po, pu

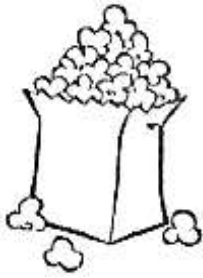


a _____ to



_____ eira





_____ peca



_____ ssego



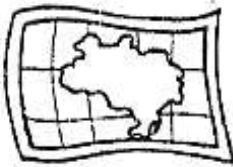
lâmp _____ da



_____ teca



sa _____ te



ma _____



_____ mada



co _____

Leia e copie:



povo

povo

povo

Povo

Povo

Povo

Leia:

5

pa	pe	pi	po	pu	pão
pa	pe	pi	po	pu	pão

Copie:

pa

Pa	Pe	Pi	Po	Pu	Pão
Pa	Pe	Pi	Po	Pu	Pão

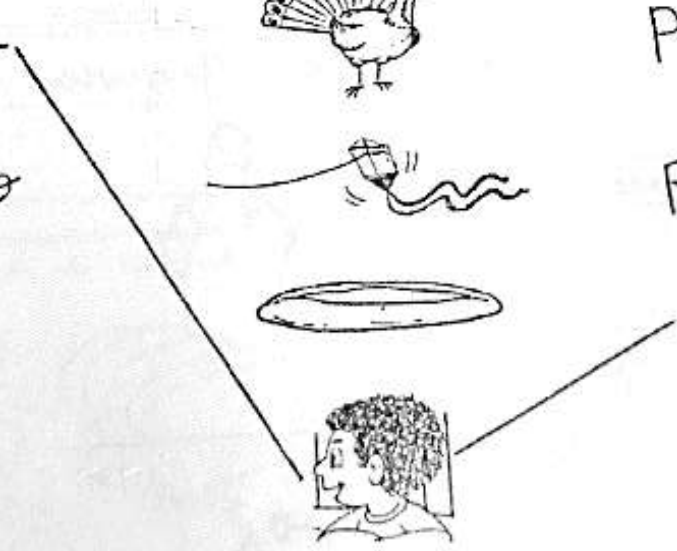
Pa

Leia e ligue:

Pepeu
pavão
peru
pão
pipa



pipa
peru
Pepeu
pavão
pão



Leia e copie:

Pa Pe Pi Po Pu Pepeu P

pa pe pi po pu povo p

Complete e leia:

O _____ é do Pepe.

_____ vê o pião.

O _____ roda na mão do _____



O piano é do Pepeu.

_____ toca o _____.

_____ ouve o piano.

Escreva o nome das figuras:



Junte as sílabas e forme palavras:

a → pa	→ vi - o	→ <u>pavio</u>
pe	→ di - do	→ _____
pi	→ to	→ _____
po	→ vo - a - do	→ _____
pu	→ de	→ _____
piu	→ piu	→ _____
pa	pão	→ _____

Copie:

p pipa papai pião

p Pepen Paulo Pepita

Leia, ligue e copie:



Leia e ligue

papo	papão
pau	pau
pia	pia
papão	papo

apoio	podava
podava	apoio
doía	povo
vida	podava
povo	doía
	vida

Leia:

Repeu vive no povoado.
 A vida de Repeu é o povo.
 O povo dá ouvidos ao Repeu.
 Viva o povo! Viva o Repeu!

Complete:

Repeu vive no _____.

O povo ouve _____.

Viva o _____ de Repeu.

Complete:



a _____



_____ vã



pa _____



vo _____



Re _____



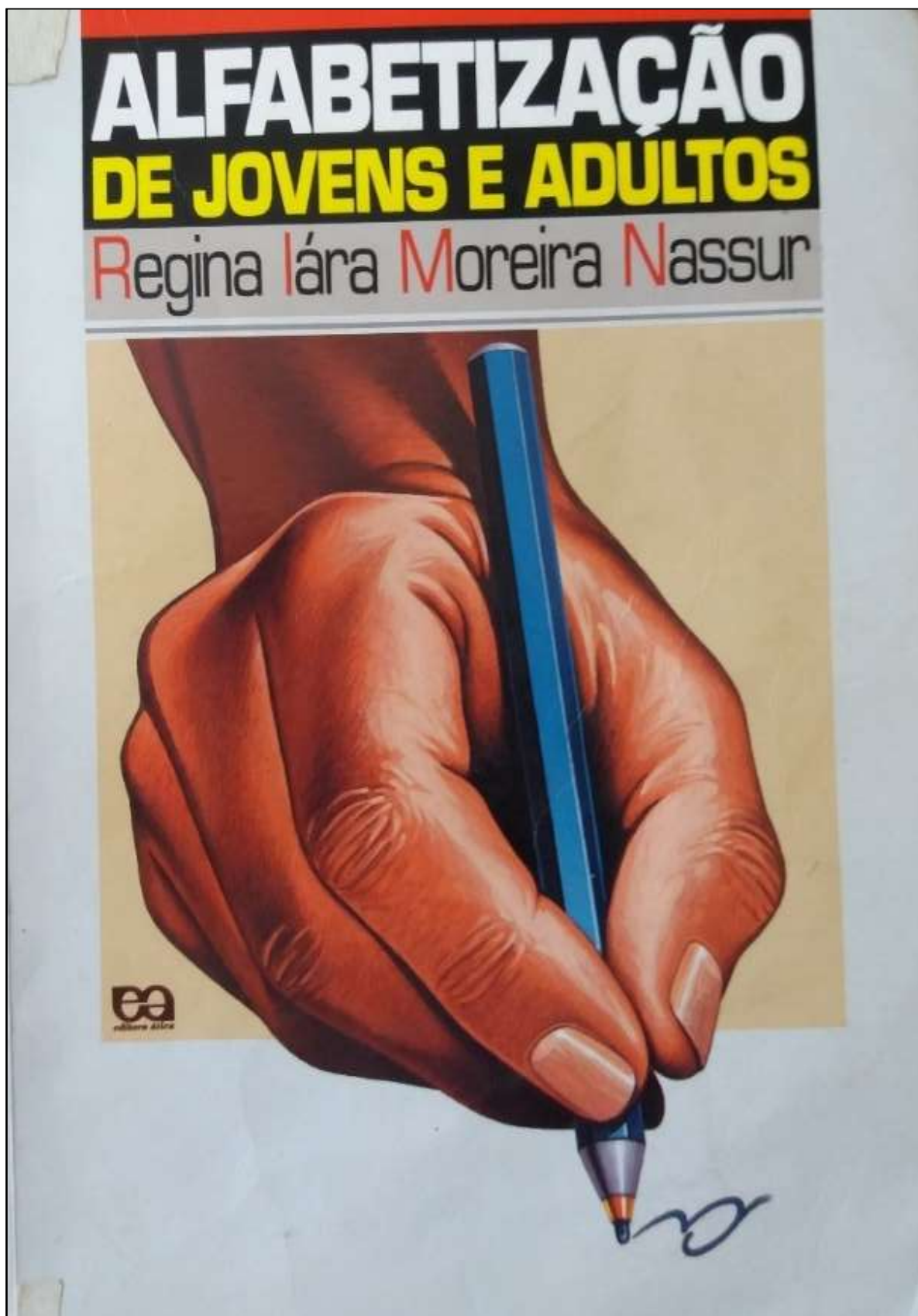
_____ pai

Analisando a atividade de reforço, sem ter a intenção de julgar, porém coerente com os estudos que empreendemos sobre as concepções de linguagem, língua e alfabetização, constatamos que essa atividade pouco se diferenciava-se do que era proposto no caderno de atividade. Uma diferença é que apresenta mais cópia. Para Cagliari (1998, p. 303), “[...] cópia não é um reforço da aprendizagem, a não ser num processo de alfabetização no qual o aluno decora e repete um modelo”. Destacamos que consideramos, também, as outras atividades propostas contraproducentes para a produção e leitura de textos orais e escritos e o desenvolvimento da consciência crítica.

Considerando as concepções bakhtinianas, de que o sujeito se constitui a partir de vozes alheias, numa relação interdiscursiva, entendemos que os materiais constituídos foram produzidos a partir de diálogos com outros materiais que circulavam no Brasil nesse período. Assim, observamos que os materiais constituídos e utilizados no Ceeja-V, no final do recorte temporal desta pesquisa, assemelham-se muito, em relação à diagramação e ao conteúdo, com o *livro Alfabetização de Jovens e Adultos*, da autora Regina Lára Moreira Nassur, editado pela primeira vez no Brasil no ano de 1990. Essa obra tem características de uma cartilha voltada para o público adulto.

O livro aborda a alfabetização tardia com temas adultos, numa linguagem adulta. Consideramos importante esse enfoque pois alguns materiais utilizados na alfabetização de adultos eram infantilizados e não tratavam de forma específica as modalidades, e esse fator é um dos motivos de evasão das turmas de EJA. A título de comparação, apresentamos uma amostra desse material (Foto 15).

Foto 15 – Livro Alfabetização de Jovens e Adultos



Como é o povo do lugar onde você mora?



pa pe pi po pu pão

Pa Pe Pi Po Pu Pão

Leia:

povo

papai

papo

Pepeu

piada

pão

pipa

pua

ipê

põe

povoado

pedido

pavão

pede

pavio

podava

piava

piedade

papudo

pião

Pepeu pediu o apoio do povo.

O povoado apoiou Pepeu.



Leia e copie:



pa pe pi po pu pão
pa pe pi po pu pão

Pa Pe Pi Po Pu Pão
Pa Pe Pi Po Pu Pão

Junte as sílabas e forme palavras:

pa	vão	pavão	po	vo	povo
	voa	parvoa		de	pode
pi	ão	pião	Pe	pe	Pepe
	ou	piou		peu	Pepeu

Separe as sílabas:

dúvida	dú vi da	pião	pi ão
pedido	pe di do	podava	po da va
piada	pi a da	Pepeu	Pe peu

Complete as respostas:

<p>É o povo ou o pavão?</p>  <p>É o <u>pavão</u></p>	<p>É o ipê ou a pia?</p>  <p>É a <u>pia</u></p>	<p>É a pipa ou a pá?</p>  <p>É a <u>pá</u></p>
<p>É o pavio ou a pua?</p>  <p>É a <u>pua</u></p>	<p>É o pó ou o pé?</p>  <p>É o <u>pé</u></p>	<p>É o pião ou o pão?</p>  <p>É o <u>pão</u></p>

Complete as frases com uma das palavras das fichas:

dão pediu dá vão

Pepe e Pepeu vão ao povoado a pé.
 Edu e Aída olam o pavão a Dida.
 Davi pediu a pua ao pai.
 Ada dá ovo a vovó.

Ordene as palavras e forme frases:

ipê. 4 o 3 Pepeu 1 podou 2

Pepeu podou o ipê.

deu 3 a 4 idéia 5 O 1 povo 2 a 6 Pepeu. 7

O povo deu a idéia a Pepeu.

Forme frases com as palavras das fichas:

viu pavão

Ele viu o pavão.

pua Davi

Davi pegou a pua.

dá pão

Me dá um pão.

A
editora ática
no Brasil

APRESENTAÇÃO...
 PARTE I...
 PARTE II...
 PARTE III...
 PARTE IV...
 PARTE V...
 PARTE VI...
 PARTE VII...
 PARTE VIII...
 PARTE IX...
 PARTE X...
 PARTE XI...
 PARTE XII...
 PARTE XIII...
 PARTE XIV...
 PARTE XV...
 PARTE XVI...
 PARTE XVII...
 PARTE XVIII...
 PARTE XIX...
 PARTE XX...
 PARTE XXI...
 PARTE XXII...
 PARTE XXIII...
 PARTE XXIV...
 PARTE XXV...
 PARTE XXVI...
 PARTE XXVII...
 PARTE XXVIII...
 PARTE XXIX...
 PARTE XXX...
 PARTE XXXI...
 PARTE XXXII...
 PARTE XXXIII...
 PARTE XXXIV...
 PARTE XXXV...
 PARTE XXXVI...
 PARTE XXXVII...
 PARTE XXXVIII...
 PARTE XXXIX...
 PARTE XL...
 PARTE XLI...
 PARTE XLII...
 PARTE XLIII...
 PARTE XLIV...
 PARTE XLV...
 PARTE XLVI...
 PARTE XLVII...
 PARTE XLVIII...
 PARTE XLIX...
 PARTE L...
 PARTE LI...
 PARTE LII...
 PARTE LIII...
 PARTE LIV...
 PARTE LV...
 PARTE LVI...
 PARTE LVII...
 PARTE LVIII...
 PARTE LIX...
 PARTE LX...
 PARTE LXI...
 PARTE LXII...
 PARTE LXIII...
 PARTE LXIV...
 PARTE LXV...
 PARTE LXVI...
 PARTE LXVII...
 PARTE LXVIII...
 PARTE LXIX...
 PARTE LXX...
 PARTE LXXI...
 PARTE LXXII...
 PARTE LXXIII...
 PARTE LXXIV...
 PARTE LXXV...
 PARTE LXXVI...
 PARTE LXXVII...
 PARTE LXXVIII...
 PARTE LXXIX...
 PARTE LXXX...
 PARTE LXXXI...
 PARTE LXXXII...
 PARTE LXXXIII...
 PARTE LXXXIV...
 PARTE LXXXV...
 PARTE LXXXVI...
 PARTE LXXXVII...
 PARTE LXXXVIII...
 PARTE LXXXIX...
 PARTE XLXXXX...
 PARTE XLXXXXI...
 PARTE XLXXXXII...
 PARTE XLXXXXIII...
 PARTE XLXXXXIV...
 PARTE XLXXXXV...
 PARTE XLXXXXVI...
 PARTE XLXXXXVII...
 PARTE XLXXXXVIII...
 PARTE XLXXXXIX...
 PARTE XLXXXXX...
 PARTE XLXXXXXI...
 PARTE XLXXXXXII...
 PARTE XLXXXXXIII...
 PARTE XLXXXXXIV...
 PARTE XLXXXXXV...
 PARTE XLXXXXXVI...
 PARTE XLXXXXXVII...
 PARTE XLXXXXXVIII...
 PARTE XLXXXXXIX...
 PARTE XLXXXXXX...
 PARTE XLXXXXXXI...
 PARTE XLXXXXXXII...
 PARTE XLXXXXXXIII...
 PARTE XLXXXXXXIV...
 PARTE XLXXXXXXV...
 PARTE XLXXXXXXVI...
 PARTE XLXXXXXXVII...
 PARTE XLXXXXXXVIII...
 PARTE XLXXXXXXIX...
 PARTE XLXXXXXXX...
 PARTE XLXXXXXXXI...
 PARTE XLXXXXXXXII...
 PARTE XLXXXXXXXIII...
 PARTE XLXXXXXXXIV...
 PARTE XLXXXXXXXV...
 PARTE XLXXXXXXXVI...
 PARTE XLXXXXXXXVII...
 PARTE XLXXXXXXXVIII...
 PARTE XLXXXXXXXIX...
 PARTE XLXXXXXXXX...
 PARTE XLXXXXXXXXI...
 PARTE XLXXXXXXXXII...
 PARTE XLXXXXXXXXIII...
 PARTE XLXXXXXXXXIV...
 PARTE XLXXXXXXXXV...
 PARTE XLXXXXXXXXVI...
 PARTE XLXXXXXXXXVII...
 PARTE XLXXXXXXXXVIII...
 PARTE XLXXXXXXXXIX...
 PARTE XLXXXXXXXXX...
 PARTE XLXXXXXXXXXI...
 PARTE XLXXXXXXXXXII...
 PARTE XLXXXXXXXXXIII...
 PARTE XLXXXXXXXXXIV...
 PARTE XLXXXXXXXXXV...
 PARTE XLXXXXXXXXXVI...
 PARTE XLXXXXXXXXXVII...
 PARTE XLXXXXXXXXXVIII...
 PARTE XLXXXXXXXXXIX...
 PARTE XLXXXXXXXXXX...
 PARTE XLXXXXXXXXXXI...
 PARTE XLXXXXXXXXXXII...
 PARTE XLXXXXXXXXXXIII...
 PARTE XLXXXXXXXXXXIV...
 PARTE XLXXXXXXXXXXV...
 PARTE XLXXXXXXXXXXVI...
 PARTE XLXXXXXXXXXXVII...
 PARTE XLXXXXXXXXXXVIII...
 PARTE XLXXXXXXXXXXIX...
 PARTE XLXXXXXXXXXXX...
 PARTE XLXXXXXXXXXXXI...
 PARTE XLXXXXXXXXXXXII...
 PARTE XLXXXXXXXXXXXIII...
 PARTE XLXXXXXXXXXXXIV...
 PARTE XLXXXXXXXXXXXV...
 PARTE XLXXXXXXXXXXXVI...
 PARTE XLXXXXXXXXXXXVII...
 PARTE XLXXXXXXXXXXXVIII...
 PARTE XLXXXXXXXXXXXIX...
 PARTE XLXXXXXXXXXXXI...

Alfabetização de jovens e adultos



*Um livro que trabalha a alfabetização
tardia da forma que ela merece
ser tratada: com temas adultos,
numa linguagem adulta.
É o primeiro passo para o acesso à cidadania.*

ISBN 85-08-04423-2



9 788508 044238

Ressaltamos que esses materiais partiam da palavra para a sílaba que se almejava ensinar (palavração) e, assim, pressupunha-se que os alunos entenderiam o complexo processo da escrita. A utilização da parte para o todo é uma das características do método analítico que, de acordo com Frade (2007, p. 26), assim se constitui:

Os métodos analíticos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que se baseando no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentençação ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

Além desses materiais didáticos, constatamos, também, no Ceeja-VI, a utilização de outros. Um desses materiais, denominado *Textos complementares*, é constituído por nove apostilas digitadas, com diversos gêneros textuais, como disponibilizamos no Quadro 3:

Quadro 3 – Textos complementares

Bilhete
Poema
Receita
Tirinha
Charge
Logotipo
Publicidade/propaganda
Classificados
Lei

Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

Dentre a coletânea denominada *Textos Complementares*, apresentamos as atividades propostas para se estudar o gênero textual poema (Foto 16):

Foto 16 – Atividades– poema

I - Leia:

Antigamente era assim...

Alice Cardoso

Antigamente era assim...
Nas noites de São João,
Uns acendiam fogueiras,
Outros soltavam balão.

Na casa, grandes bailados
De antiga tradição,
Os homens usavam cartolas,
E as jovens, saia de chitão.

Também se faziam quadrilhas,
Em forma de contradança,
E um galante sanfoneiro
Animava a festança.

E assim passavam as noites,
Em forma de poesia,
E o pior apaixonado
Se entreolhava e sorria.

Então ao amanhecer,
Tudo estava terminado,
Nas fogueiras, só cinzas
Simbolizando o passado...

II - Marque com X a resposta certa:

O texto que você leu é

() um bilhete

() um poema

() um recado

() um telegrama

III - O texto que você leu tem título e autor.

Título é o nome do texto.

Autor é o nome de quem escreveu o texto.

Copie o título do texto.

Copie o autor do texto.

IV - Marque com X a resposta certa:

O que o texto contou para você?

Uma festa de São João qualquer.

Uma festa de São João moderna.

Uma festa de São João antiga.

No texto, o que simboliza o passado?

Os balões.

O amanhecer.

As cinzas.

V - O texto que você leu é também conhecido como poesia.

Cada linha do poema ou poesia é um verso. Quantos versos tem o texto? _____

De qual verso você mais gostou?

VI - Um conjunto de versos forma uma estrofe.

Quantas estrofes tem o texto?

Copie a estrofe de que você mais gostou.

Considerando as contribuições de Bakhtin (2003), compreendemos que os gêneros dos discursos não devem ser apresentados de forma estanque e, apesar de serem formas típicas, relativamente estáveis de enunciados, eles são heterogêneos, portanto o que importa não é a sua classificação e sim os seus usos e funções sociais. Constatamos que, na atividade proposta, houve somente a preocupação de apresentar as características de um poema.

Compreendemos, como esse autor, que a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico, e o falante/escritor produz e utiliza os textos orais ou escritos como ferramenta de comunicação social, de forma responsiva. Bakhtin (1993, p. 261) considerava único cada enunciado constituído, observando os seus usos multiformes. Para o autor,

Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

A classificação que Bakhtin fez a respeito dos gêneros textuais foi a seguinte: gênero primário, que tem como característica a espontaneidade e o predomínio da oralidade, por exemplo, relatos cotidianos; e o gênero secundário, caracterizado por ser mais formal com predomínio da escrita, por exemplo esta dissertação. Mesmo apresentando esses dois tipos de gêneros, inferimos, pela leitura de suas contribuições, que Bakhtin ressaltava que um pode tornar-se componente do outro.

Em nossa investigação, também localizamos mais 50 materiais didáticos, manuscritos, com diversas atividades de leitura e escrita. Mais uma vez, reconhecemos o limite desta investigação e, por considerarmos mais didático, escolhemos apresentar essas atividades em forma de quadro (Quadro 4) e disponibilizá-lo em apêndice (APÊNDICE C).

Esses materiais são semelhantes entre si, caracterizados por atividades focadas em leitura, interpretação, aspectos gramaticais, morfológicos e sintáticos da língua. Selecionamos para análise o seguinte material (Foto 17):

Foto 17 – Atividades

3

1. Leia:

Para gostar de ler

A leitura dos livros nos permite conhecer o mundo com maior profundidade e melhorar nossa capacidade de comunicação. A leitura deve ser uma fonte de prazer e conhecimento.

Por intermédio da leitura viajamos para lugares distantes, sem sair do nosso lugar. Podemos acompanhar a vida dos povos e dela participar, saber o que acontece em outros territórios. Há livros que nos levam a situações de fantasia, mundos imaginários.

O hábito de leitura permite a todos a descoberta do prazer de ler. Com o tempo esse prazer se torna uma necessidade agradável e vantajosa.

Os jornais e as revistas são uma complementação do conhecimento do mundo porque nos mantêm informados das ocorrências do dia-a-dia.

É bom ler sempre que puder. Arranje um tempinho para essa importante e produtiva atividade.

2. Leia para o teste acima com atenção. Agora, copie apenas o que o texto apresenta.

- a) Título
- b) Autor

- E
- c) Versos
 - d) Estrofes
 - e) Linhas escritas do começo ao fim.
 - f) Cinco partes.
 - g) Cada parte começa com espaço em branco.
 - h) Quando termina cada parte, o resto da linha fica em branco.

3. O texto "Para gostar de ler" não é um poema ou poesia. Ele é um texto escrito em prosa, por isso não tem versos. Ele está formado de parágrafos, que são as suas partes.

Agora copie e complete:

O texto "Para gostar de ler" está escrito em _____. Ele é composto de cinco _____.

4. Copie o último parágrafo do texto.
5. Leia o segundo parágrafo para você ligar as palavras que possuem o mesmo significado.

territórios
fantasia
ocorre

acontece
lugares
imaginação

6. Responda:

a) Você acha que podemos conhecer o mundo por meio da leitura?

b) Para você, a leitura é uma fonte de prazer? Por quê?

c) Você já possui o hábito de ler? Explique.

7. Copie do quarto parágrafo:

a) duas palavras começadas por letra vogal;

b) duas palavras começadas por letra consoante;

c) duas palavras formadas de três letras.

8. Você já conhece as letras do alfabeto.

No alfabeto as letras aparecem sempre na mesma ordem.

Qual letra vem antes e qual vem depois? Complete.

— b — — l — — x —
— g — — n — — e —

9. Escreva as palavras da frase abaixo re-
quindo a ordem do alfabeto (ordem alfabética)

o vocabulário. leitura a melhora

10 Continue formando palavras:

conhecer: conhecimento	profundo: profundidade
crescer:	capaz:
acontecer:	necessário:
encantar:	feliz:
entender:	ativo:

11 Leia e observe:

^... em outros territórios.[^]
 ^... ocorrências do dia-a-dia.[^]
 ^Arranje um tempinho...[^]

} vogal + rr + vogal

Agora copie, de livros, jornais e revistas, oito palavras escritas com rr.

12 Complete as palavras com r ou rr:

— onaldo leu com — apidez a — revista
 Te — a que chegou pelos co — eios.

Você descobriu que não se começam palavras com rr?

3 Acrescente uma letra r em cada palavra e forme uma nova palavra. Depois lia-as.

terra:	carreta:	fora:
carro:	aranha:	moro:
muro:	correto:	fera:

A atividade proposta parte da leitura de um texto, sem demarcação de autoria. Inferimos, pela análise da atividade nº 3 e 12, a preocupação da adequação da atividade à metodologia utilizada na instituição, que apregoa que o aluno deve fazer as atividades com autonomia. Com exceção da atividade de nº 6, na qual o aluno pode se expressar de forma livre e demonstrar sua subjetividade, nas demais atividades propostas, há a preocupação com os aspectos formais da língua.

Localizamos, também, 25 atividades denominadas treino ortográfico. Para facilitar a visualização, optamos por apresentá-las por meio de um quadro (Quadro 5):

Quadro 4 – Treino ortográfico

01 – Alfabeto	09 – S/z	17 – S/ss
02 – Singular e plural	10 – G/j	18 – R/rr
03 – M/ão	11 – Ch	19 – Encontro consonantal (l)
04 – Ar	12 – Lh	20 – Encontro consonantal (r)
05 – Lh/li	13 – Nh	21 – X
06 – Ce/ci	14 – As	22 – Cs/sc/cx
07 – H	15 – Gu	23 – Acentos e sinais
08 – Vogais nasais	16 – Qu	24 – Letra muda
		25 – Palavras de ação

Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

Disponibilizamos a imagem a seguir para visualizar uma dessas atividades (Foto 18):

Foto 18 – Treino ortográfico

3. Complete as palavras com **ce** ou **ci**:

va <u>ci</u> na	Fel <u>ci</u> o	Ca <u>ci</u> lda	<u>ce</u> râmica
Já <u>ci</u>	<u>ci</u> catriz	alfa <u>ce</u>	ofi <u>ci</u> na
su <u>ce</u> sso	difi <u>ci</u> l	Ali <u>ce</u>	<u>ce</u> dilha

4. Complete, seguindo o modelo:

Estou certo e tenho certeza.

Papai usa cinto e mamãe usa cinta.


A polícia fez o cercos ao lado da cerca.

Enchi o cesto de roupas usadas e a cesta de frutas.


Detesto cigarro, mas aprecio o canto da cigarra.

Fiz meio cento de doces e uma centena de pastéis.


5. Forme frases com os nomes das figuras:




capacete




cebola




cenoura




cinto



saci



focinho



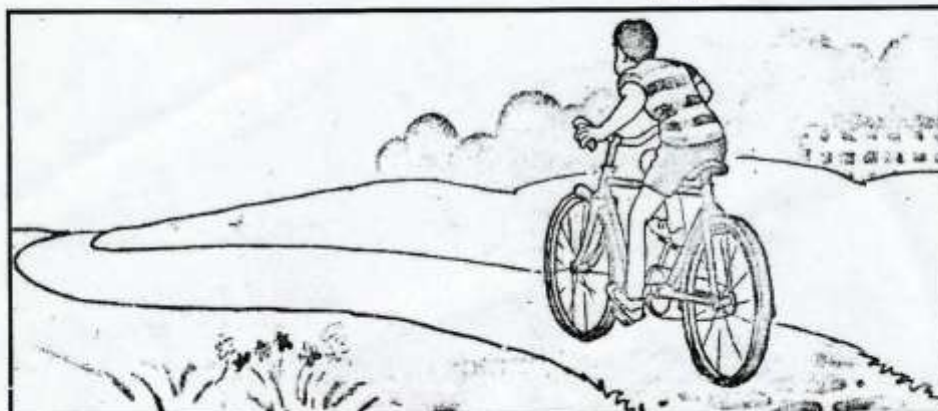
circo

Resposta Pessoal

- 2 -

6. Vamos escrever sobre Cícero e sua bicicleta?

Resposta Pessoal



7. Ordene as sílabas e forme palavras.

bo	ce	la	_____	ci	te	do	_____	
			cebola				tecido	
go	ce		_____	nou	ce	ra	_____	
			cego				cenoura	
re	cé	bro	_____	da	ci	de	_____	
			cérebro				cidade	
fa	al	ce	_____	pa	ca	te	ce	_____
			alface					capacete
ne	ci	ma	_____	cí	li	Ce	a	_____
			cinema					Cecília

Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

Concordamos com Cagliari (1998), quando aponta como preocupação central da alfabetização, a linguagem, e ainda reconhecemos, com base nos estudos bakhtinianos, que a função central da linguagem é a interação verbal em contato direto com as condições reais e concretas em que é realizada. Portanto é o resultado, o produto da atividade humana coletiva. Dessa forma, compreendemos que, ao utilizar atividades de treino ortográfico, o professor deve propiciar meios de contextualizá-lo. Consideramos a utilização mecânica do treino ortográfico como contraproducente.

Em nossa investigação, localizamos cinco atividades avaliativas que eram utilizadas de 1993 a 2003 (Quadro 6):

Quadro 5 – Avaliações de língua portuguesa

Texto	Atividades
Panela de barro, capixaba há séculos (adaptado)	Vocabulário, interpretação, identificação de parágrafo, palavras derivadas, separação de sílabas, produção de frases
Luar de sertão (Catuto da P. Cearense/João Pernambuco)	Interpretação, produção de frases, separação de sílaba, acentuação, encontro vocálico, número de sílabas, produção de frases
A desnutrição (A Gazetinha, 5/4/1997)	Interpretação, identificação de letras, separação de sílabas, produção de sílabas
O chinês e o ladrão (Autor desconhecido)	Interpretação, separação de sílabas, classificação quanto ao número de sílabas, sinônimos, alfabeto, produção de frases, pontuação, acentuação, feminino
Visita (Maria Tereza Noronha)	Leitura, interpretação, adjetivos, sinônimos, tipos de frases, acentuação, substantivo, verbo, pronomes, separação de sílabas, alfabeto

Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

Ressaltamos que era o professor quem decidia aplicar a atividade avaliativa ao aluno a qualquer tempo que considerasse oportuno, e o aluno que alcançasse nota igual ou superior a oito era considerado apto a frequentar o 2º ciclo do básico.

Por considerarmos que as atividades avaliativas apresentam similaridades de diagramação, conteúdos e concepções, optamos por selecionar essa amostra denominada Panela de barro capixaba há séculos (Foto 19):

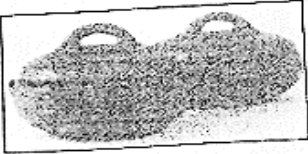
Foto 19– Avaliação

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE VITÓRIA
ALFABETIZAÇÃO - AVALIAÇÃO 01

Aluno: _____
Inscrição: _____ Data: ____/____/____

- Leia com atenção:

**Panela de Barro,
capixaba há séculos**



A panela de barro é sem dúvida, uma das maiores e mais antigas expressões da cultura popular do Espírito Santo. Desde a sua origem nas tribos indígenas que habitavam o litoral do Estado até os dias de hoje, a técnica de sua confecção e a estrutura social das artesãs pouco mudou.

A confecção da panela de barro é uma técnica secular de tradição familiar, desde a busca de matéria-prima até a sua utilização. Para fazer as panelas, as artesãs retiram argila do Vale do Mulembá, no Bairro Joana D'Arc, na Ilha de Vitória. Quando chega ao galpão, o barro passa por um processo de limpeza, para ser amassado manualmente. A modelagem se inicia através de uma técnica de modelagem aplicada a partir de uma bola de barro. Após a modelagem e a secagem ao ar livre, as paneleiras reúnem sua produção e queimam em fogueiras de lenha.

No final da queima, as peças, ainda quentes, recebem um tratamento com tanino (retirado da casca das árvores do mangue), dando coloração específica às peças.

A produção das panelas de barro é constante, e todas as peças produzidas são vendidas aos turistas e à população da Grande Vitória e possuem um selo de qualidade.

Moqueca só capixaba. O resto é peixada. A frase é do jornalista capixaba Cacau Monjardim e foi dita em 1974.

Adaptado

- 1 -

I -Vocabulário

iguarria – comida fina, apetitosa**sabor** – gosto**aroma** - fragrância

- Reescreva o texto, mudando as palavras sublinhadas por outra de mesmo valor, observando o vocabulário

A tradicional iguarria é famosa pelo seu sabor e pelo aroma peculiares, resultado da união de uma receita saudável – que utiliza ingredientes naturais – e pelo utensílio indispensável ao preparo e a apresentação do prato: a panela de barro.

II – Complete:

- a) A panela de barro é uma das expressões da cultura _____ desde a origem nas tribos _____ do litoral do Estado.
- b) A confecção da panela de barro é uma técnica _____ e de _____ familiar , desde a busca da _____ até a sua utilização.
- c) A panela de barro é fabricada pelas _____ que retiram o barro do Vale do _____ no Bairro _____, na Ilha de _____.
- d) Moqueca só capixaba. O resto é peixada! A frase foi dita por _____ um _____ capixaba em _____.

III – Numere as informações de acordo com a seqüência do texto.

- () A modelagem da panela de barro começa com uma bola.
- () A produção é constante e possui selo de qualidade.
- () A panela de barro tem sua origem nas tribos indígenas.
- () As peças recebem tratamento com tanino.

IV – Marque com X os cuidados que se deve ter na fabricação das panelas de barro:

- a) () argila especial;
- b) () barro branco;
- c) () queima em lenha;
- d) () pintura de tanino;
- e) () tinta a óleo;
- f) () limpeza do barro.

V – Responda:

1. Qual é a importância da panela de barro no preparo da moqueca capixaba?

2. Você concorda que moqueca, só capixaba. O resto é peixada? Por quê?

3. Você sabe o que mais está associada a culinária capixaba?

VI – Copie o 5º parágrafo

VII – Observe e faça o mesmo:

goiaba, goiabeira, goiabada, goiabinha .
 panela, _____, _____, _____ .
 barro, _____, _____, _____ .
 casca, _____, _____, _____ .
 peixe, _____, _____, _____ .

VIII – Continue separando as sílabas.

bairro - **bair** - **ro**
 capixaba - _____
 moqueca - _____
 barro - _____
 cultural - _____
 artesã - _____

IX – Forme frases com as palavras:

mangue - _____
 panela - _____
 capixaba - _____
 moqueca - _____
 turista - _____
 população - _____

Como podemos visualizar, a avaliação aplicada para promoção do aluno exigia: leitura, interpretação, reescrita com utilização de sinônimos, transcrição (cópia), produção de palavras (de palavras primitivas, produzir palavras derivadas), separação de sílabas e produção de frases, portanto aspectos relativos à gramática. O aluno que alcançasse nota igual ou superior a oito estava apto a frequentar o 2º ciclo do básico.

Em relação à interpretação, a maioria das atividades propostas eram fechadas e não permitiam que os alunos expressassem o que entenderam do texto. Somente em três atividades o aluno pôde escrever livremente sua opinião a respeito de sua interpretação. Coerente com as contribuições dos teóricos que sustentam esta pesquisa e com o conceito de alfabetização que assumimos neste trabalho, ajuizamos que o aluno que fosse capaz de produzir um texto crítico, coerente e coeso, sobre, por exemplo, o seu cotidiano, também estaria apto a prosseguir seus estudos, pois demonstraria seu conhecimento do sistema de escrita e das relações entre letras e sons, ao ler e produzir de forma crítica sobre sua vida. A preocupação, nessa fase, com aspectos gramaticais foi considerada por Cagliari (1998) como “entulho”, que nada ajuda no processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo o Ceeja-VI, como cenário, tivemos como objetivo, nesta pesquisa, investigar quais concepções de linguagem, língua e alfabetização se materializaram nos aportes didáticos utilizados na classe de alfabetização nessa instituição, do final da década de 1980 a 2003. Nessa direção, coerente com nossa base teórica, primeiramente nos detivemos nas concepções de linguagem, pois consideramos que nos tornamos sujeitos na e pela linguagem e temos consciência das vinculações da concepção de linguagem sobre as concepções de língua e alfabetização.

Destacamos, neste trabalho, a atuação responsável dos profissionais envolvidos na constituição e utilização dos materiais utilizados na classe de alfabetização do Ceeja-VI, do final da década de 1980 a 2003. Reconhecemos que, ao realizar suas atribuições, fizeram da maneira que consideraram mais adequada, de acordo com o contexto e suas concepções de linguagem, língua e alfabetização. Esclarecemos que não foi nosso objetivo, ao realizar esta pesquisa, criticar o trabalho desenvolvido nessa instituição, e sim analisar as concepções materializadas nos aportes didáticos utilizados na classe de alfabetização.

Tendo em vista o nosso objeto de estudo, elegemos a metodologia de abordagem qualitativa, denominada estudo de caso, com análise documental, que nos possibilitou abranger as vozes dos profissionais que, de alguma forma, contribuíram com o trabalho desenvolvido na classe de alfabetização no Ceeja-VI, no período pesquisado. A escolha dessa metodologia se mostrou adequada, pois propiciou a articulação necessária entre as análises dos materiais e os relatos das testemunhas.

A partir dos diálogos, tanto com as produções acadêmicas, quanto com as pessoas que contribuíram com este estudo, compreendemos a complexidade do assunto e a importância da concepção de linguagem por suas vinculações com outras concepções e pela sua influência na prática educacional. Muitos campos teóricos discutem a alfabetização de modo geral, porém nos mantivemos, no limite desta pesquisa, no campo linguístico e na alfabetização de jovens e adultos e reconhecemos que a análise que ora fazemos tem seus limites. Para nós, que sustentamos o nosso estudo

na concepção bakhtiniana de linguagem como interação verbal e na concepção freiriana de valorização do diálogo, esperamos que cada leitor que acessar esta pesquisa constitua novas percepções e novos sentidos.

Assim sendo, para apresentar nossas considerações finais, ajuizamos ser imperioso elaborar um breve relato histórico do ensino da escrita e da leitura no Brasil, para melhor entendermos as relações e mudanças de concepções de linguagem e, respectivamente, das concepções de língua e alfabetização no Brasil.

Os jesuítas marcaram o início da educação formal no Brasil ao “alfabetizar /catequizar” os indígenas, utilizando a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Com a aprovação de LDB nº 4.024/61, essa concepção de linguagem foi legitimada e confirmada, com o objetivo, de desenvolver a capacidade dos seres humanos de se comunicarem e se expressarem.

Arelada a essa concepção de linguagem, estava a concepção de língua como aparato de exteriorização do pensamento, como um sistema de normas prontas e acabadas, fechadas e sem interferência social, materializando-se de forma gráfica ou fonética. A concepção de alfabetização associada a essas concepções tinha o foco na gramática tradicional.

Travaglia (2000, p. 22) afiança que: “[...] para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído, não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala”, portanto não considera o contexto da enunciação e apoia-se na enunciação monológica.

Dessa forma, ser alfabetizado seria, então, ter a capacidade de extrair do texto decodificado o(s) sentido(s) pensados pelo autor, falando e escrevendo de acordo com as normas-padrão. O foco do ensino era o professor, detentor do conhecimento e conhecedor das regras. Bakhtin (2006) rompeu com a epistemologia clássica, positivista, cartesiana, que cria ser a função única da língua a representar o real. Teceu críticas à corrente filosófica denominada de subjetivismo individualista, relacionada com a concepção acima descrita por estar centrada somente no

subjetivismo psicológico e em sua expressão, sem considerar por exemplo, a interação verbal, o papel dos outros na constituição da linguagem, pois, para Bakhtin (2006, p. 116), “[...] não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação”.

Inferimos, pelas análises de algumas atividades utilizadas na classe de alfabetização do Ceeja-VI, no recorte temporal desta pesquisa, que elas estavam conectadas à concepção de linguagem como expressão do pensamento, de língua como aparato de exteriorização do pensamento e da alfabetização tradicional. Algumas das características do ensino atreladas a essas concepções são: atividades de cópia, regras gramaticais, memorização, lista de vocabulário, ditado ou auditado.

A LDB nº 5.692/71 traz em seu bojo resquícios da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Conectada a essa concepção, estava a concepção de língua como instrumento de transmissão de informações, por meio de um sistema de signos combinados por regras. No Brasil, vivíamos um período de transição das concepções de alfabetização, já que até os anos de 1980 sofremos muitas influências do paradigma dos métodos e, a partir de 1980, do paradigma construtivista. Nesse período, o foco é direcionado para além das estatísticas que apontavam um grande número de analfabetos, voltando a discussão sobre como se aprende.

Para Bakhtin (1997), as bases filosóficas dessas concepções encontravam-se pautadas no objetivismo abstrato. Por acreditar na natureza ideológica do signo, o autor criticou essa corrente de pensamento, que asseverava ser a linguagem um sistema abstrato de formas homogêneas, utilizada por falantes e ouvintes ideais, não criativos, independentes de fatores históricos e sociais. Portanto, a língua era considerada estável e homogênea.

Alguns materiais utilizados na classe de alfabetização no Ceeja-VI, do começo da década de 1980 a 2003, propunham atividades baseadas na gramática descritiva, com características da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, tais como: siga o modelo, preencha os espaços, ligue as colunas. Assim sendo, aparentemente, materializam a preocupação com o ensino em detrimento da

aprendizagem. Como já apontamos, os materiais constituídos para serem utilizados na classe de alfabetização do Ceeja-VI sofreram influência da pedagogia tecnicista, com material sistematizado e com a preocupação de transmitir de forma rápida e objetiva o maior número de informações.

Asseveramos que a preocupação com a transmissão de informações não pode ser confundida com a essência do que é comunicar. A esse respeito, Cagliari (1998, p. 42) assim se posiciona:

A escola não pode ser ingênua e pensar que a linguagem é essencialmente comunicação, formar ideias e sons – formando a linguagem – não é a mesma coisa que ‘comunicar’. A comunicação é uma função importante da linguagem, porém, esta não se reduz apenas a comunicar.

A partir dos meados dos anos de 1980, a alfabetização passou a ser pensada sobre o paradigma do letramento, fato que mais uma vez nos fez repensar nossas práticas alfabetizadoras. Com a divulgação da concepção linguística baseada na interação verbal, passou-se a conjecturar sobre a efeito do ensino focado somente na forma e na gramática da língua portuguesa. Assim, nesse contexto, constituiu-se uma preocupação com mudanças na concepção de linguagem que, teoricamente, passa a ser reconhecida como processo de interação, dialógica e social. Dessa forma, a língua deixa de ser um código a ser transmitido e passa a ser viva, o aparato que capacita a estabelecer interações sociais. Para Bakhtin (2006, p.16), “[...] o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados”.

A alfabetização, de acordo com essa perspectiva da interação social constitui-se como processo sócio-histórico e cultural e, conforme Stieg (2014, p. 178), “Para a perspectiva histórico-cultural a linguagem é compreendida e concebida como um fenômeno social e ideológico, constitutivo da identidade e da consciência humana. Ao mesmo tempo, também se constitui nas relações sociais”.

A alfabetização, para ser coerente com essa perspectiva, deverá, ainda, segundo Stieg (20, p.179), ser pautada

[...] nessa direção, o ensino da leitura e da escrita - a alfabetização - deverá ser desenvolvida a partir das enunciações concretas da vida, pois o enunciado deve se tornar a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre indivíduos situados em contextos sociais sempre reais. A *vida* se torna o principal texto a ser **estudado** (grifo do autor).

Essas mudanças foram confirmadas e legitimadas pela LDB nº 9.394/96. A partir de então, conceitualmente, ser alfabetizado, está relacionado com ter capacidade de interagir criticamente com os textos e contextos, compreendendo e constituindo sentidos. O ensino passa a ser focado no ser humano.

Afiançamos que, mesmo sem ter regulamentações escritas, concluímos, com base nos diálogos com os profissionais que contribuíram com esta pesquisa e pelas análises dos materiais utilizados na classe de alfabetização do Ceeja-VI, do final da década de 1980 a 2003, que a concepção de alfabetização, materializada nos aportes didáticos utilizados na classe de alfabetização, era a tradicionalista. Nessa abordagem, cabe ao alfabetizando aceitar de forma passiva o processo de alfabetização que é imposto pelo professor, detentor do saber. O aluno não é visto como aprendente, nem importa atribuir significado às atividades e nem formar leitores. Os materiais foram constituídos, em etapas graduais, do que se considerou mais fácil para o mais difícil. Foram utilizadas palavras-chave com a finalidade de apresentar uma unidade silábica e, depois, frases e pequenos textos.

Em relação ao ensino e à hierarquização do material, partia-se do que se considerava “fácil” para o mais “difícil”. Compreendemos que o falante não aprende a falar primeiro palavras com b para depois aprender palavras com X, porém, para a concepção centrada no ensino, em detrimento da aprendizagem, há uma hierarquia fixa que deve ser seguida ao se ensinar. Para Cagliari (1998, p.47), “Para qualquer criança que não sabe ler nem escrever, qualquer palavra é igualmente difícil, não há nenhuma palavra fácil”. cremos que o mesmo pensamento se aplica a jovens e adultos.

Quanto à utilização de palavras-chave, sustentada na concepção bakhtiniana, ponderamos que o ensino da língua materna, mesmo o inicial, deve se constituir a partir de textos. Considerando que o sujeito, ao interagir, não produz palavras soltas, descontextualizadas, e sim enunciados pela interação verbal. Analisando as

contribuições freirianas, apesar de esse pesquisador ter proposto a utilização de palavras geradoras para o início do processo de alfabetização, elas não eram descontextualizadas e se constituíam a partir do diálogo entre professores e alunos. Foram captadas do referencial vocálico dos alunos. Para Freire (1979, p.18) “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas [...] não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”.

Podemos concluir, se nos basearmos somente nas análises das atividades propostas no Ceeja-VI, principalmente no início da constituição dos atendimentos aos alunos analfabetos, que, na maioria delas, não se buscou inserir os alunos em situações de leitura de seu cotidiano, de forma a dar funcionalidade à leitura e à escrita e nesse caso, também que não havia preocupação com a contextualização. Esse contexto acarretaria um assujeitamento do aluno, sem possibilidades de dá sua contrapalavra de forma responsiva e crítica.

Todavia, não consideramos só o posto nos suportes didáticos utilizados na classe de alfabetização do Ceeja-VI, mas também observamos o contexto desses materiais. Assim sendo, nos enredamentos constituídos via a interdiscursividade com os profissionais que contribuíram com esta pesquisa, inferimos que o aluno, ao ser atendido, era respeitado em suas ponderações, valorizando as suas vivências, e os materiais, mesmo tradicionais, podiam ser contextualizados por meio do diálogo. Claro que essa possibilidade era subjetiva e dependia das concepções de linguagem, língua e alfabetização do profissional envolvido.

Dessa forma, apesar de os materiais, aparentemente, estarem focados no ensino, o atendimento individualizado permitia avaliar, de forma particular, a situação inicial de cada aluno e propor atividades adequadas para cada um, caracterizando a preocupação com a aprendizagem. Pelas falas dos profissionais que atuavam no Ceeja-VI, antes de ensinar, eles se preocupavam como o aluno aprenderia e buscavam adaptar os materiais e a metodologia para facilitar a aprendizagem. Esse fato parece indicar uma preocupação com os modos de utilização dos materiais disponíveis

Para Cagliari (1998, p.55), o professor deve ser um medidor da aprendizagem, no sentido

[...] de ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, passando a ele as informações adequadas explicando o que tem de ser explicado. Essas explicações não devem referir-se apenas ao conteúdo programático organizado pelo professor, de acordo com um currículo, o que na prática representa a atividade de ensino. Devem, sobretudo, estar voltadas para os trabalhos que os alunos realizam por iniciativa própria, como atividade específica de aprendizagem.

Consideramos, fortalecida nas contribuições dos teóricos e nos diálogos com os profissionais que atuavam no Ceeja-VI, que os materiais constituídos e utilizados na classe de alfabetização dessa instituição, do final de 1980 a 2013, aparentemente materializam as duas correntes filosóficas criticadas por Bakhtin (2006), o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, porém, ao atender individualmente aos alunos, os professores procuravam contextualizá-los de forma dialógica.

Sabendo da impossibilidade de realizar análises definitivas sobre o objeto do nosso estudo, esperamos estimular mais diálogos a respeito das práticas alfabetizadoras. Sonhamos com um tempo em que todos acessem a escola e sejam atendidos de forma digna. Também sonhamos com a erradicação do analfabetismo. Dessa forma, finalizamos partilhando da utopia de Freire (1982, p.19), quando assevera:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo [...].

Alfabetização é direito de todos!

Alfabetização é direito de todos?

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Maria da Penha dos Santos de. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (década de 1870)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Adil Jesus Paes, LEHFELD; Neide Aparecida Souza de. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas, São Paulo: editora Unicamp, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BECALLI, Fernanda Zanetti, SCHWARTZ, Cleonara Maria. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, jan./abr. 2015.

BOZI, Gema Tallon. Depoimento escrito. Vila Velha, em 25 de março de 2016.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bogonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos**: de 1960 até os dias de hoje. Brasília: UCB, 2005.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do**

Brasil, Brasília, 1971. Seção 1. Disponível em ;<<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de janeiro de 2012. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2012. Disponível em ;<<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 2 de abril de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**. Brasília, 2013c. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi- bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Algumas questões de linguística na alfabetização**. Univesp, Departamento de Linguística - Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara Unicamp/Campinas.2011. Disponível em:<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2016.

CAMBI, Franco. Tradução de Álvaro Lorencini. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CAMPOS, Dulcinéia. **Alfabetização de Crianças no Espírito Santo em tempo de Ditadura Militar**. 2013.Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CASSA, Marília de Moraes. Depoimento escrito. Vitória, em 3 de março de 2016.

CEREJA, Willian Roberto. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 201-220.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **A educação de jovens e adultos brasileira pós- 1990: reparação, equalização e qualificação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

COBE, Rosângela. Depoimento escrito. Vitória, em 10 de março de 2016.

CÔCO, Dilza. **Práticas de Leitura na Alfabetização**. 2016. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.

COUTINHO, José. Maria. **Uma história da educação no Espírito Santo**, Vitória: DEC,1993.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos [e] Agenda para o futuro da educação de adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conferência Regional Preparatória, Brasília, janeiro/97; V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, julho/97**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 89-128.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, 2000.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **A história do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Revista do Centro de Educação. Dossiê de Alfabetização. Universidade Federal de Santa Maria, vº 32, n.1, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUZA, Ângela Maria; MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Maria Cristina Grego. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas v.14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em<rie.ucpel.tche.br/>. Acesso em: 12 jan.2015.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um BRASIL ALFABETIZADO**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo: ERA, 1995.

GOMES, Ivanildo do Socorro Mendes. **Movimento pela Educação de Jovens e Adultos nas Confiteas e seus desafios para a política educacional**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2012.

GOMES, Silvia Cunha. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Letramento: os desafios do ensino. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 13-30, maio/ago. 2009.

_____. O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. **Educ. Soc.** v.32 n.114, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302/0110/00100007>> Acesso em: 13 fev. 2015.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Questões sobre metodologia de pesquisa. In: FICHTNER, Bernand; FOERSTE, Erineu; LIMA, Marcelo (Org.). **Cultura, Dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. In.: MORTATTI,

Maria do Rosário (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. Marília-SP: Oficina Universitária, 2011.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente. Tradução de Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago.2000.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de Confitea: uma retrospectiva. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de Confitea. Brasília: Unesco, MEC, 2011. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/imagens/0023/002305/230540por.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2105.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, Valéria, Amorim. **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Sammus, 2010

LIMA, Samantha Macedo. **Educação de jovens e adultos**: um estudo à luz da psicologia histórico-cultural. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2014.

MERRIAM, Sharan. **Case study research in education: a qualitative approach**. São Francisco: Jossey Bass, 1988.

MORAES, Artur Gomes. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? UFPE – Centro de Educação e CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem, Pernambuco, 2006-2012.

MORAES, Sandrina Wandel Rei de. **A leitura nos anos finais do ensino fundamental**: um diálogo com os professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: 1876-1994. São Paulo: Ed. Unesp; Conped, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História do ensino de língua e literatura no Brasil**: repertório documental republicano (CNPq e Fapesp). Marília: Unesp, 2003. (Digitado).

_____. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_Mortatthisttextalfbbr.pdf> Acesso em 1 out. 2015.

NUNES, Jorge Luiz. Depoimento escrito. Vitória, em 10 de março de 2016.

OLIVEIRA, Rosania Sá. Depoimento escrito. Vitória, em 17 de março de 2016.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: Unesco, 2008.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO) **O marco de ação de Dakar Educação para Todos**: atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In.: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA; MACHADO; IRELAND. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea 1996 2004, Brasília, 2007. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 de março 2015.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização, letramento e avaliação diagnóstica**, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

SIGWALT, Carmen Sá Brito. **Distintas perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar letrando**. 2013. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf. 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

STIEG, Vanildo. **Alfabetização no contexto do discurso do letramento**. São Paulo: Pedro & João, 2014.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.



VIEIRA, Maria Clarisse. As Confi-teas e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. **Revista da Alfabetização Solidária**, São Paulo, v. 7, p. 9-26, 2008.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Didática**: temas selecionados. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

ZUNTI, Maria Lúcia Grossi Corrêa. **A educação de jovens e adultos promovida pelo Mobral e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990**: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real. Vitória, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

PESQUISA: História da Alfabetização no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Vitória.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Magda Machado de Almeida Silva.....
 RG 546.826 ES CPF 162.100.709 20.....

atualmente diretora do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI), compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada História da Alfabetização no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória, que tem, como pesquisadora responsável, Rosiane Sudré Campos, que pode ser contatada pelo e-mail rosianesudre@hotmail.com, telefones:(27) 33234297, (27)997638235, orientada pela Prof.ª Dr.ª Cleonara Maria Schwart do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que pode ser contatada pelo e-mail cleonara.schwart@gmail.com e, na qualidade de dirigente estadual, autorizo a pesquisa documental utilizando fontes documentais disponíveis no CEEJA. Compreendo como e por que este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o tratamento ético/acadêmico em relação aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Vitória, 10 de novembro.....de 2014

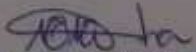
Rosiane Sudré Campos
 Pesquisadora responsável

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
 de Vitória - CEEJAV
 Ato de Criação
 Port. E nº 781/76 de 25/03/1976

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
 Centro de Educação - UFES - Avenida Fernando Ferrari, 541,
 Bairro Golabeiras - Vitória - ES - CEP: 29.075-910

(27)4009-2547, 4009-2549(fax)

ppgeufes@yahoo.com.br


 Magda M. de Almeida Silva
 Diretora do CEEJA - Vitória
 Port. N° 739-S de
 07/05/2014

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Em cumprimento aos protocolos éticos da pesquisa Alfabetização de Jovens e Adultos no Ceeja-VI-ES: um estudo das concepções de linguagem, língua e alfabetização (final da década de 1980 a 2003), desenvolvida por Rosiane Sudré Campos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, solicitamos autorização para a utilização dos depoimentos escritos para fins estritamente científicas ligadas a esta pesquisa.

Eu, Jorge Luiz Nunes, de forma livre e esclarecida, autorizo a utilização do meu depoimento escrito.

RG: 913808 Vitória, 10 de março de 2016.

Jorge Luiz Nunes

Eu, Gema Tallon Bozi de forma livre e esclarecida, autorizo a utilização do meu depoimento escrito.

RG: 134915-ES Vitória, 25 de março de 2016.

Gema Tallon Bozi

Eu, Rosania Sá de Oliveira, de forma livre e esclarecida, autorizo a utilização do meu depoimento escrito.

RG: 488.504 (BS) Vitória, 17 de março de 2016.

Rosania Sá de Oliveira

Eu, Rosângela Cobe Vasconcelos Almeida, de forma livre e esclarecida, autorizo a utilização do meu depoimento escrito.

RG: x 308.902 / SSPCE Vitória, 10 de março de 2016.

x Rosângela Almeida

Eu, Marília de Moraes Cassa, de forma livre e esclarecida, autorizo a utilização do meu depoimento escrito.

RG: 477199098-04 Vitória, 10 de março de 2016.

Marília de Moraes Cassa

APÊNDICE C – Quadro 6 – Tipos de atividades e conteúdos trabalhados

TIPOS DE ATIVIDADES	CONTEÚDO TRABALHADO
1- Leitura e escrita	Poema – interpretação, alfabeto, ordem alfabética, vogais e consoantes
2- Leitura e escrita	Poema – interpretação, rima, sinônimo, alfabeto maiúsculo e minúsculo, substantivo, separação de sílabas, treino ortográfico
3- Leitura e escrita	Identificação de parágrafos, sinônimos, interpretação, ordem alfabética, palavras derivadas, treino ortográfico
4- Leitura e escrita	Interpretação, alfabeto, separação de sílabas, classificação quanto o número de sílabas, ordenação de sílabas, treino ortográfico (S/SS), substantivo e coerência
5- Leitura e escrita	Cantigas de roda, poesia- versos, estrofes, rimas, interpretação, coerência, separação de sílabas
6- Leitura e escrita	Interpretação, sinônimos, separação de sílabas, treino ortográfico (R intercalado), acentuação
7- Leitura e escrita	Interpretação, antônimos, translineação, substantivo, produção de texto
8- Leitura e escrita	Interpretação, produção de frases, separação de sílabas, coerência, acentuação gráfica, vogais e consoantes
9- Leitura e escrita	Sinônimos, antônimos, interpretação, quantidades de letras e sílabas, substantivos, coerência, frase.
10- Leitura e escrita	Sinônimos, interpretação, frases declarativa, exclamativa e interrogativa, produção de frases
11- Leitura e escrita	Fábulas – coerência, sinônimos, hífen, separação de sílabas, treino ortográfico (O/U, E/I), frases declarativa, exclamativa e interrogativa, acentuação gráfica
12- Leitura e escrita	Sinônimos, interpretação, ordenação de fatos, pontuação, frases declarativa, exclamativa e interrogativa, separação de sílabas, sílaba tônica
13- Leitura e escrita	Sinônimos, interpretação frases, produção de frases, substantivo, sílaba tônica, acentuação gráfica, uso de letra maiúscula, ordem alfabética, treino ortográfico (D/T)

14- Leitura e escrita	Interpretação, acentuação gráfica, frase interrogativa, substantivo, treino ortográfico (S/SS), coerência
15- Leitura e escrita	Interpretação, substantivo
TIPOS DE ATIVIDADES	CONTEÚDO TRABALHADO
16- Leitura e escrita	Interpretação, ordenação de parágrafos, frases declarativa, exclamativa e interrogativa, produção de frase, pontuação, acentuação gráfica, treino ortográfico (I final)
17- Leitura e escrita	Interpretação, frases declarativa, exclamativa e interrogativa, sílabas tônica, treino ortográfico (L inicial e final), substantivo, número do substantivo
18- Leitura e escrita	Sinônimos, interpretação, aspas, til, travessão, gênero e número do substantivo, treino ortográfico (SC)
19- Leitura e escrita	Interpretação, encadeamento de frases, , produção de frases, coerência, sílabas nasais, número do substantivo, treino ortográfico (sons do X)
20- Leitura e escrita	Diálogo – interpretação, travessão, coerência, sílaba nasal, treino ortográfico (m antes de P e B), encadeamento de frases, produção de frases
21- Leitura e escrita	Interpretação, sílaba nasal, produção de frases, treino ortográfico (H inicial),
22- Leitura e escrita	Interpretação, frases declarativa, exclamativa e interrogativa, treino ortográfico (U/L, S inicial e final), produção de texto, número do substantivo
23- Leitura e escrita	Interpretação, ordenação de letras, produção de texto, número de substantivos, separação de sílabas
24- Leitura e escrita	Interpretação, coerência, pontuação, separação de sílabas, produção de frases
25- Leitura e escrita	Coerência, interpretação
26- Leitura e escrita	Interpretação, vogal, consoante, maiúscula, til, acentuação gráfica, palavras compostas, treino ortográfica (S/Z, X com som de CH), palavras derivadas
27- Leitura e escrita	Sinônimos, interpretação, frases exclamativas, translineação de poema, produção de texto, palavras derivadas, treino ortográfico (S/Z), coerência

28- Leitura e escrita	Coerência, interpretação, diálogo, pontuação, uso do dicionário, número do substantivo
29- Leitura e escrita	Sinônimo, interpretação, número do substantivo, pontuação, ordem alfabética, uso do dicionário, treino ortográfico (sons do X), produção de texto
TIPOS DE ATIVIDADES	CONTEÚDO TRABALHADO
30- Leitura e escrita	Uso do dicionário, interpretação, pontuação, antônimos, sinônimos, gênero do substantivo, produção de texto
31- Leitura e escrita	Poema – uso do dicionário, grau e número do substantivo, pontuação, interpretação, ordenação de texto, ação, treino ortográfico (L/LH), produção de texto
32- Leitura e escrita	Lenda – interpretação, sinônimos, adjetivo, número do substantivo, acentuação, pontuação, acróstico, separação de sílabas com letras mudas, produção de texto
33- Leitura e escrita	Sinônimos, interpretação, substantivo, adjetivo, concordância nominal, treino ortográfico (Q), produção de texto
34- Leitura e escrita	Uso do dicionário, coerência, interpretação, hífen, substantivo composto, treino ortográfica (S/Z), concordância verbal
35- Leitura e escrita	Sinônimos, interpretação, substantivo, treino ortográfico (G/GU), produção de frases
36- Leitura e escrita	Interpretação, prefixo (Re), concordância verbal, sinônimos, substantivo
37- Leitura e escrita	Campanha publicitária- interpretação, sigla, gênero do substantivo, treino ortográfico (nh, ch, lh), substantivo, adjetivo, produção de texto
38- Leitura e escrita	Panfleto – interpretação, substantivo, adjetivo, verbos, sigla, separação de sílabas, número de sílabas, coerência
39- Leitura e escrita	Poema – coerência, sinônimo, interpretação, adjetivo, verbo, treino ortográfico (Ou)
40- Leitura e escrita	Interpretação, ordem alfabética, verbo, concordância verbal, palavras derivadas, coerência
41- Leitura e escrita	Interpretação, numeral cardinal e ordinal, prefixo (Trans.), coerência, acentuação, pronome pessoal do caso reto, produção de texto

42- Leitura e escrita	Interpretação, produção de texto, sufixo (l(e), ção), separação de sílabas, verbos, concordância verbal
43- Leitura e escrita	Poema – interpretação, diálogo, pontuação, produção de texto, pronome pessoal do caso reto
44- Leitura e escrita	Interpretação, coerência, produção de texto, reticências, vogal, consoante, número de sílabas, letra dobrada, acentuação, ordem alfabética, separação de sílabas
TIPOS DE ATIVIDADES	CONTEÚDO TRABALHADO
45- Leitura e escrita	Interpretação, hífen, substantivo composto, concordância verbal, produção de texto
46- Leitura e escrita	Interpretação, separação de sílabas, substantivo, adjetivo, gênero e número do substantivo, substantivo composto, concordância verbal, produção de frase
47- Leitura e escrita	Interpretação, número do substantivo treino ortográfico (S/Z e M/N), concordância verbal, substantivo primitivo e derivado, tipos de frases, produção de frases
48- Leitura e escrita	Sinônimos, interpretação, uso do dicionário, produção de texto, uso do travessão e dois pontos, grau do substantivo
49- Leitura e escrita	Bilhete–estrutura textual do bilhete, interpretação, concordância verbal, produção textual (Bilhete), pontuação, treino ortográfico (G/J)
50- Leitura e escrita	Carta– estrutura textual da carta, interpretação, ordenação de parágrafos, produção de texto (carta)

Fonte: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).
 Acervo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI).

ANEXOS

ANEXO A – Depoimento escrito de Jorge Luiz Nunes

O Centro de Estudos de Vitória (CES) atualmente denominado CEEJA de Vitória, foi criado na segunda metade da década de 1970 para atender cidadãos maiores de 18 anos que necessitavam regularizar a vida escolar no que se refere à conclusão do 1º grau (Lei 5692). Assim sendo, o projeto não previa a oferta de séries iniciais do Ensino Fundamental, nem de Classes de Alfabetização. A oferta de classes de alfabetização de adultos era bastante limitada nos anos 80. Considerando a necessidade de muitos jovens e adultos naquela ocasião, mesmo não estando previsto no projeto de criação do Centro, com sugestão de que fosse feita uma reestruturação no projeto e com o apoio da subsecretária de educação da época, mesmo extraoficialmente o diretor Jorge Nunes no ano de 1989 decidiu por atender alunos que tinham interesse e necessidade de serem alfabetizados. Tal decisão decorreu sobretudo do fato de o diretor, casualmente, ter encontrado uma senhora chorando na secretaria da escola. Quando ele indagou o motivo do choro daquela senhora ela respondeu que estava muito triste, porque a escola só recebia alunos que já sabiam ler e que ela desejava muito aprender a ler. Presenciaram o fato a pedagoga Rita de Cássia Pirola e a professora de Língua Portuguesa Gema Talon Bózi. Sensibilizada com a situação a professora Gema se prontificou para, voluntariamente, alfabetizar aquela senhora. Surpreso, o diretor que conhecia as qualidades profissionais e competência da professora no ensino médio, perguntou: “você sabe alfabetizar?” Então a professora fez um relato de sua experiência como alfabetizadora e disse que fazia isso na igreja que frequentava. Generosidade e dedicação que não são fáceis de se encontrar em nosso dia a dia. Pouco tempo após, uma nova surpresa: aquela senhora estava lendo.

Sensibilizado com aquele fato e percebendo a necessidade, considerando que a procura pela alfabetização era bastante grande, no início da década de 90 foi colocada no centro uma classe de alfabetização no turno vespertino e outra no turno noturno, tendo a SEDU, disponibilizado duas professoras alfabetizadoras (Marília Cassa e Marisa Pardal) que deram início ao trabalho, ainda fazendo adaptações de cartilhas. Muitas críticas foram feitas ao material usado na época, mas a atenção, o cuidado e a dedicação das professoras permitiram que muitos jovens e adultos tivessem a oportunidade de aprender a ler. O trabalho cresceu (que pena! Quantos analfabetos

ainda! E as professoras Gema, Marilia, Marisa. Ainda existem dessas nas escolas atualmente?) (Jorge Luiz Nunes, s/p, 2016).

ANEXO B – Depoimento escrito de Rosângela Cobe Vasconcelos Almeida

Eu entrei no CEEJA, antigo CESV, em fevereiro/1998. Nesta época fui trabalhar na área do básico e lá fiquei por um bom tempo. Então, comecei a me interessar pela área do Alfa, já que eu havia trabalhado por longo tempo com alfabetização de crianças e fiz uma pós-graduação em Alfabetização pela PUC-MG e nesta época a “moda” era o construtivismo. Foi aí que surgiu a oportunidade de ir trabalhar no vespertino com a Professora Solange.

O atendimento era coisa de doido. Muitos alunos, sala pequena, poucas carteiras/cadeira (eram em torno de 15) a nossa mesa era pequena, mas trabalhávamos sentadas ali e cada uma com um aluno da instrução personalizada. Nós ficamos revezando com os alunos, um dia ela ficava com os mais necessitados e outro dia era eu. Tinha dia de fazermos 50 atendimentos entre 13h e 17h30 min.. Isso, para não parar o atendimento, porque eram muitos alunos sem saber ler e escrever. A sala não comportava todo o material da instrução personalizada e o trabalho ficava muuuuito a desejar. e a improvisado era uma prática muitas vezes necessária. Ele era escasso e uma boa parte dele era infantilizada, o que para alguns alunos era vergonhoso e por isso não faziam as atividades em casa. Eles, em sua maioria passavam/passam a tarde toda na escola e por outro lado tinham filhos que estragavam os trabalhos. Nesta época usávamos bastante o caderno e também usávamos carimbos (havia no mercado uma caixa com carimbos próprios para alfabetização), também usávamos cartilhas que os próprios alunos ganhavam e traziam para estudar. Tudo era válido na ânsia de aprendizagem...

Devido à sala ser pequena e o material que foi muito bem elaborado por Gema, Pereira e Rosania ser bastante minucioso, precisavam de espaço suficiente para organizar e colocar os blocos na Sequência que foi elaborado nos armários para agilizar o nosso trabalho. Daí a Diretora Tomoco disponibilizou armários e estantes para atualizar a área. Nesta época, o Básico e Alfa eram em salas separadas. Com isso o trabalho dinamizando e houve uma maior aproximação entre professor e aluno. Em agosto/2000 fiz a junção de outra matrícula e passei a trabalhar 50 h.

Com tempo suficiente fui colocando as atividades em dia, organizando melhor o espaço, os alunos foram chegando à maior quantidade e o trabalho foi ganhando espaço e credibilidade.

Para eu contextualizar, iniciava o trabalho individualmente ou em dupla. No início trabalhei com uma dupla Marcelo e _____. Foi muito interessante porque um ajudava o outro e havia interação. Ela tinha deficiência mental, mas caminhou bastante e o Marcelo chegou a aprender a ler. Nesta época não havia muitos alunos, então eu combinei com os outros que a partir de 20h30 só iria atendê-los. E a turma aceitou... (agenda vermelha no final...)

Sempre iniciei pelas letras do alfabeto a partir do nome deles em letra bastão porque ficava mais fácil identificar começo meio e fim das letras.... Depois ia apresentando as outras formas...assim trabalhava som/letra...depois sobrenome e assim por diante. Após a identificação e o conhecimento do som “eu falava para eles que para aprender a ler era como montar um quebra cabeça, após a colocação das partes principais a montagem final ficava por conta deles”, não dependia mais da minha ajuda... “aí a escrita era outra coisa”. Com a identificação e o entendimento do processo, cada um montava o seu alfabeto, sempre com a minha orientação. Cada figura que representaria a letra era escolhida por ele/ela. Cada um tinha o seu em papel craft/cenário/sulfite... e carregava para todo lado. Muitas vezes a palavra era nome de filho (a), pai/mãe, e eles traziam a foto para colocar ou desenhavam do seu jeito. Eu sempre valorizei o que faziam independente de bonito/feio. A figura era deles, o caderno também, então não deveriam se preocupar com outras opiniões.

As letras e palavras eram escritas em letra bastão e cursiva. Depois íamos juntando as vogais... daí eu ia colocando as consoantes que ele conhecia.... Eu tinha muitas fichas com vogais sozinhas, juntas e eu ia apresentando para ele/ela. Ainda nesta fase trabalhávamos bastante com recorte de jornal/revista/encartes. Eu também usava as figuras dos encartes. Alguns diziam que era infantil, mas eu explicava o objetivo e eles aceitavam e, alguns pintavam as figuras e outros deixavam os netos. Como o material era xerocado, muitas vezes sobravam folhas e muitas com falhas. Eu usava este material para confeccionar outras atividades. Fazia colagem de figuras

em papel chances e sem enunciado. As colagens tinham critérios, como: letras iguais, sílabas iguais. Eu as usava para colocar a 1ª letra, a última letra, as letras repetidas, a 1ª sílaba, a última sílaba e mais tarde a palavra, depois a separação de sílabas e mais tarde frases.

O meu trabalho sempre foi de conversa. Eu não grifava o “erro” e, sim investigava o processo de escrita dele... Depois fazíamos a reescrita do texto juntos, trabalhando sua hipótese silábica e seu conflito para avançar. Sempre trabalhei com reescrita, seja de letra/sílaba/palavra/frase/texto.

Trabalhei muito com recortes tirados de jornal, como: charadas; trava línguas; o que é, o que é; adivinhas; quadrinhas; expressões populares...

E, junto com o desenvolvimento de cada um, eu ia introduzindo as palavras dos blocos.

Junto a tudo isso, fui reformulando os textos infantis, acrescentando outros, refazendo alguns “probleminhas” que estavam nas atividades dos blocos, atualizando figuras, mudando enunciados, atualizando Charges, textos, colocando novas tiras humorísticas e fui apresentando novas formas de textos que muitas vezes eles ficavam surpresos com as informações recebidas. Tudo isso foi possível devido o trabalho de Rosânia como Professora e Pedagoga da Escola que muito me orientou, questionou e buscou conhecimento para mudarmos a área.

Foi um trabalho gratificante, até porque tudo que fiz foi com muito respeito pelos alunos, suas dificuldades e, acima de tudo o amor pela profissão e os ensinamentos que Jesus nos mostrou há mais de 2000 anos.

ANEXO C – Depoimento escrito de Gema Tallon Bozi

Relembrando.... No final da década de 80, possivelmente no ano de 1989, uma senhora procurou o CESV, querendo lá estudar, para aprender a ler.

Estando em conversa com o diretor naquele momento, prontifiquei-me em alfabetizá-la, pois compreendi a sua necessidade, e passei a atendê-la.

Então, a partir desse fato, evidenciou-se a necessidade de se oferecer um espaço, uma sala para atender as pessoas que vinham procurar o CESV para matricular-se e estudar, ainda bem no início do processo de alfabetização.

No CESV não havia, ainda, um material pedagógico que fosse específico para alfabetizar. Como o atendimento ao aluno era individualizado, a dinâmica da sala não oferecia aulas expositivas, eu atendia a referida senhora, individualmente, com atividades de leitura/escrita diretamente no caderno dela.

Para atender melhor as pessoas que necessitavam, foi destinada, pela escola, uma professora para atendê-las.

O primeiro material didático específico para a alfabetização foi elaborado por essa professora, usando gravuras e escrevendo as atividades com sua própria letra.

Em 1997, sentindo-se a necessidade de um material pedagógico mais voltado para o alfabetizando adulto, foi elaborado um projeto para sua confecção.

O material passou a ser confeccionado por um grupo de professores, dentre elas, eu.

Essa equipe procurou cumprir esse projeto compondo o material com palavras geradoras da vivência do adulto, como trabalho, operário, luta, saúde, dentre outras.

À medida que foi organizado em “cadernos”, disponibilizados aos alunos, para, com a intervenção da professora, avançar na aprendizagem.

ANEXO D –Depoimento de Marília de Moraes Cassa

Iniciamos as aulas do nivelamento, quando foi verificado, pelas turmas das diversas áreas de ensino, que havia necessidade de alguns alunos lembrarem o que já haviam aprendido, uma vez que por vários motivos se afastaram da escola ou até aqueles que nunca haviam frequentado escola nenhuma, mas haviam aprendido a ler e escrever de outras formas. Então, verificamos também a necessidade de alguns serem simplesmente alfabetizados, uma vez que não conheciam as letras do alfabeto e a letra cursiva. Foi quando tivemos que ter a sala de alfabetização (Alfa), para aprenderem o básico da alfabetização e depois serem encaminhados para completarem as outras séries, até a 4ª série, indo para as séries seguintes com um conteúdo que lhes dessem condição de prosseguirem o 1º grau e assim por diante.

ANEXO E – Depoimento de Rosania Sá de Oliveira

Em agosto de 1993, assumi no Ceeja de Vitória uma cadeira de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Comecei a trabalhar com alunos já alfabetizados.

Logo no início percebi que o material de apoio não atendia, totalmente, o que propunha a metodologia da escola, e por este motivo não me agradava, pois, o aluno era muito passivo neste processo.

Inconformada, conversei com Maria Pereira, a colega de trabalho mais próxima, com formação em Pedagogia, e decidimos então anotar as falhas encontradas e fizemos algumas propostas para amenizar o problema. Levamos estas ideias e a necessidade de mudança para a reunião de área; e em seguida para a direção da escola, que na época estava sobre o comando de Alina Martinelli com a colaboração de Jorge como supervisor pedagógico.

Dessa reunião, foi criado um grupo para a elaboração de um material novo para a 1ª a 4ª série com uma nova visão que refletisse a realidade do aluno, com conteúdo utilitário, reflexivo e atraente, que permitisse o diálogo entre professor e aluno, mas que não fugisse às características da Instrução Personalizada em que se prioriza o respeito ao tempo e ao ritmo próprio de aprendizagem do aluno.

Conseguimos formar o grupo com quatro componentes à disposição de um turno, somente para a produção do material: eu, Rosania (professora da pós-alfabetização e Pedagoga), Maria Pereira (professora da pós-alfabetização), Gema (professora da alfabetização e de Português) e Jergens (professora da pós-alfabetização e Português). Estas duas últimas participaram da elaboração do material em uso até aquele momento. Jergens teve que deixar o grupo porque a Sedu achou que o grupo estava numeroso.

Ao começar o trabalho sentimos a necessidade de elaborar um projeto que se chamou “Projeto do Curso Básico”, com o objetivo de representar todo o trabalho desenvolvido na 1ª a 4ª série. Por este motivo fizemos o material da alfabetização e da pós-alfabetização.

Para isto iniciamos o estudo de alguns teóricos da educação, entre eles: Paulo Freire, Vieira Pinto, José Carlos Libâneo e outros.

Os professores do grupo tinham dois horários na escola, um no atendimento aos alunos e o outro na produção do material, mas eu fazia o 2º turno como Pedagoga. Este fato facilitou na testagem dos materiais.

Ao estabelecer os objetivos quero destacar a formação permanente do professor para adaptação às mudanças propostas e ajuste do que se fazia necessário.

Outro ponto a se destacar foi a intenção de elaborar um material com conteúdo bastante contextualizado que permitisse a interação do aluno com os colegas e com os professores. Optamos por palavras geradoras para a alfabetização e temas geradores para a pós-alfabetização do universo dos alunos. Esta nomenclatura: (alfa e pós) mais tarde se tornou: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental para atender às exigências da lei.

Tomamos por base um material adquirido pela direção da escola, que veio de Santa Catarina, era específico para EJA; uma cartilha nova de EJA; e um outro material produzido por professores de EJA de Pancas (norte do estado).

Na época contamos com a colaboração de um grupo de professores especialistas de todas as áreas de ensino, que trabalhavam numa sala ao lado na produção de testes de conhecimento para a conclusão dos ensinos fundamental e médio, que foi fundamental na seleção de conteúdos e produção de textos. Exemplo: Passeata (colaboração do professor de história Edy Francisco, da BPE).

Este tipo de texto provocava uma participação intensa que era gratificante para, nós professores, e para os alunos que se sentiam valorizados na sua autoestima.

Tivemos a preocupação de considerar as orientações como momentos especiais de avaliação conforme propõe a Instrução Personalizada, quando o professor tem a oportunidade de sentir os avanços e dificuldades do aluno para tomar a decisão de promovê-lo ou propor outras atividades até que ele alcance os objetivos propostos para aqueles conteúdos. Daí a importância do planejamento nesta modalidade de

ensino, para que o professor tenha tempo suficiente para planejar atividades variadas para cada aluno, pois o material de apoio é só uma orientação para cada conteúdo apresentado.

Em 1997, participei do lançamento da proposta da EJA para 1ª a 4ª série na Ufes e para a nossa surpresa os conteúdos propostos foram todos contemplados no projeto do Curso Básico, só faltou sexualidade, que foi incluído mais tarde.

Tínhamos, também encontros periódicos com um grupo de EJA da Ufes com participação em diversos fóruns de EJA promovidos por este mesmo grupo. Num destes fóruns pudemos expor a nossa experiência e foi muito proveitoso e gratificante o debate em torno deste trabalho.

Foi um período de crescimento pessoal e profissional muito especial em minha vida, por contar com o apoio de Tomoco, Jorge, e os colegas da BPE, o grupo de trabalho e da área.

Espero ter contribuído com a aprendizagem e o crescimento dos nossos alunos.

ANEXO F – Caracterização do Ceeja-VI

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE VITÓRIA
CEEJA-VITÓRIA

Uma escola diferente, porque você pode:

- Estudar de acordo com seu ritmo próprio de aprendizagem;
- Frequentar em seu horário disponível;
- Receber orientação individual;
- Fazer aproveitamento de estudos.

Você pode concluir:

Ensino Fundamental (requisito: 15 anos completos)

- Básico (1º ciclo) - Alfabetização
- Básico (2º ciclo- do 2º ao 5º ano (antigo 1ª à 4ª Série).
- 6º ao 9º Ano (antigo 5ª à 8ª Série).

Ensino Médio (requisito: 18 anos completos)

- Do 1º ao 3º ano

Horário de Funcionamento da Secretaria

- De segunda a sexta-feira, das 7 às 22h.

Efetue sua matrícula munido dos seguintes documentos:

- 3 fotos 3x4
- Original e cópia da Carteira de Identidade ou da Carteira de Trabalho ou CNH.
- Original e cópia do Histórico Escolar do Ensino Médio e do Ensino Fundamental.

A escola oferece, ainda:

- Teste de Sondagem – para aqueles que não puderem comprovar escolaridade no nível do 1º ciclo do EF (1º ao 5º Ano/ Antigo 1ª à 4ª Série) por meio de histórico original.
- Exames de Suplência - Provão Ensino Fundamental e Médio.
- Certificação pelo resultado do ENEM.
- Revalidação de documentos estrangeiros.

Para mais informações:

(27) 3223-6429



Ladeira São Bento, nº66,



ceejavit@bol.com.br

Centro de Vitória.

(Próximo à Praça Costa Pereira em frente ao Banco BANESTES).

“Você é responsável pelo seu sucesso”.

***MATRÍCULAS ILIMITADAS E ABERTAS DURANTE TODO O ANO LETIVO**
Horário de Atendimento no curso de Instrução Personalizada

MATUTINO: segundas e sextas-feiras 8 às 12h. Terças as quintas-feiras 7 às 12h.

VESPERTINO: segundas e sextas-feiras 14 às 18h. Terças as quintas-feiras 13 às 18h.

NOTURNO: segundas as sextas-feiras 17.30 às 21.30h.

DIVISÃO DOS MÓDULOS

Área	Ensino Médio		
	1°	2°	3°
L. Portuguesa	1 a 7	8 a 15	16 a 22
Matemática	1 a 5	6 a 10	11 a 14
História	1 a 4	5 a 7	8 a 11
Geografia	1 a 3	4 a 6	7 a 10
Biologia	1 a 6	7 a 12	13 a 21
Química	1 a 6	7 a 13	14 a 16
Física	1 a 4	5 a 7	8 a 10
Arte	04 Enc.	03 Enc.	03 Enc.
Filosofia	6 Módulos		
Sociologia	8 Módulos		
Inglês	12 Módulos		

Área	Ensino Fundamental			
	6°	7°	8°	9°
L. Portuguesa	1 a 6	7 a 12	13 a 18	19 a 23
Matemática	1 a 6	7 a 11	12 a 14 e 21	15 a 20
História	1 a 4	5 a 8	9 a 11	12 a 15
Geografia	1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 a 12
Ciências	1 a 4	5 a 11	12 a 20	21 a 30
Artes	04 Enc.	04 Enc.	04 Enc.	04 Enc.
Inglês	08 MÓDULOS			

Horário de planejamento dos professores por área de conhecimento: (NESTE DIA NÃO HAVERÁ ATENDIMENTO NAS DEVIDAS ÁREAS)

- Ciências humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia) - TERÇA-FEIRA
- Ciências da natureza (Matemática, Física, Química, Biologia, Ciências) - QUARTA-FEIRA
- Linguagens (Básico, Alfabetização e 2º ao 5º ano, Língua Portuguesa, Inglês, Arte) – QUINTA-FEIRA.

O MÓDULO É EMPRESTADO AO ALUNO, QUE DEVERÁ PRESERVÁ-LO E MANTÊ-LO EM BOAS CONDIÇÕES DE USO PARA QUE O MESMO SEJA UTILIZADO NOVAMENTE. PRANTO, DEVERÁ SER DEVOLVIDO LIMPO E SEM RASURAS.

