

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
DE SANTA CATARINA

FÁBIO TOMAZ ALVES

O LETRAMENTO NO 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS  
OFICIAIS?

FLORIANÓPOLIS

2007

FÁBIO TOMAZ ALVES

O LETRAMENTO NO 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS  
OFICIAIS?

Monografia apresentada como requisito parcial  
ao Programa de Especialização do CEFET-SC.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Silvia Maria de Oliveira

FLORIANÓPOLIS

2007

# O LETRAMENTO NO 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

FÁBIO TOMAZ ALVES

Esta monografia foi julgada adequada como requisito parcial a obtenção do título de especialista, pelo Centro Federal de Tecnologia de Santa Catarina.

---

Silvia Maria de Oliveira – Professora Orientadora

Banca Examinadora:

---

Rita de Cássia Gonçalves

---

Geovana Mendonça Lunardi

A todos aqueles que entendem que para que possamos contribuir em mudanças significativas, precisamos refletir juntos, entender as diferenças como riqueza e agir coletivamente de forma compartilhada.

Aos estudantes que são a fonte do nosso fazer pedagógico.

Aos meus colegas de curso.

A prof.<sup>a</sup> Silvia Maria de Oliveira, minha orientadora.

A meus familiares.

A Isabela, Jhonny e Leopoldo.

## RESUMO

Com o objetivo de perceber se os documentos de orientação do Ministério de Educação para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos contemplavam as discussões sobre letramento, foi feito um breve levantamento histórico desta modalidade de ensino no Brasil, tentando apontar algumas de suas transformações, bem como o papel da Educação de Jovens e Adultos na diminuição do processo de exclusão. Além disso, é apresentada a Proposta Curricular para a disciplina de língua portuguesa para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, utilizou-se o recurso de pesquisa bibliográfica, usando documentos como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 e a de 1996, a Proposta Curricular para a EJA – 1º segmento (2001) – na disciplina de língua portuguesa, bem como a Lei Complementar 170/98 de Santa Catarina. A pesquisa acaba por revelar que, embora o termo letramento seja novo, a perspectiva de uma alfabetização para além da decodificação do código escrito já fazia parte de alguns pressupostos teóricos de alguns períodos históricos da Educação de Adultos. Quanto às alterações de legislação, pode-se perceber que estas estão diretamente vinculadas a pressões sociais e a acordos internacionais que exigem uma maior qualificação para a participação no mercado de trabalho, o que por sua vez, aumentou a procura por acesso a Educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Em relação à Proposta para a disciplina de língua portuguesa na perspectiva do letramento, foi possível perceber muitas contradições, em especial nas propostas de conteúdos a serem trabalhados.

**PALAVRAS CHAVES:** Letramento – Educação de Jovens e Adultos – Legislação – Proposta Curricular

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA .....</b>	<b>06</b>
<b>I – RELEMBRANDO A HISTÓRIA PARA COMPREENDER A LEGISLAÇÃO ..</b>	<b>08</b>
<b>II - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO PROCESSO DE EXCLUSÃO AO LETRAMENTO .....</b>	<b>19</b>
<b>III - APRESENTANDO A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 1º SEGMENTO – NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>27</b>
<b>IV - REFLETINDO SOBRE A PESQUISA E TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>45</b>

## INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Considerando o tempo reduzido para a realização desta pesquisa e também o fato de não trabalhar diretamente<sup>1</sup> com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, encontrei muitas dificuldades para escolher o tema que agora ousou discorrer na realização desta monografia. Além disso, como pedagogo que atua como supervisor escolar e já tendo trabalhado nos três níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), procurei contemplar alguma temática que fosse comum a todos os níveis e modalidades de ensino.

A partir daí, passei a ficar instigado em saber o que dizem os documentos oficiais do Ministério de Educação - MEC para o primeiro segmento da EJA, que corresponde às quatro primeiras séries do ensino fundamental, e se levavam em consideração às discussões acerca do letramento, uma vez que, penso ser essencial que jovens e adultos se apropriem do uso das linguagens, especialmente a falada e a escrita, em suas variadas facetas, em seus diversos gêneros e nos mais diversos suportes, uma vez que, em geral, já estão inseridos no mercado de trabalho e, portanto, precisam utilizá-las diariamente, quer seja para dar conta dos seus afazeres, quer seja para deslocar-se pela cidade.

Como objetivo geral desta pesquisa inicialmente tencionava perceber se os documentos de orientações oficiais do MEC para o primeiro segmento da EJA contemplavam as discussões sobre letramento.

Já como objetivos específicos, me propus a analisar a Proposta Curricular para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (2001), buscando identificar a influências das discussões sobre letramento, bem como sua relação com as modificações ocorridas na legislação de ensino no Brasil, em especial a partir da década de 80.

A partir destes objetivos procurei responder a seguinte questão: letramento

---

<sup>1</sup> Formado em Pedagogia – habilitação em Supervisão Escolar (2002) e Pedagogia - habilitação em Administração Escolar (2005) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), venho atuando na educação desde 1991, com passagens pela rede pública e particular de Florianópolis e de São José. Na Educação Infantil trabalhei como Auxiliar de Sala, Professor de Educação Física, Auxiliar de Ensino e Diretor de Núcleo de Educação Infantil. No Ensino Fundamental atuei como Professor de Educação Física, Supervisor Escolar e Auxiliar de Ensino. Também atuei como Supervisor Escolar no Ensino Médio de uma escola federal. Atualmente, desempenho a função de Supervisor Escolar em uma Creche da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. E-mail: [fabiotomazalves@yahoo.com.br](mailto:fabiotomazalves@yahoo.com.br)

no primeiro segmento da EJA: o que dizem os documentos oficiais?

Para responder tal questionamento, recorri a autores que falam sobre EJA e sobre letramento, consultei a legislação vigente em nível federal e estadual, bem como procurei identificar as publicações oficiais do MEC para este segmento, focando minha atenção na Proposta Curricular citada anteriormente. Embora houvesse interesse de minha parte em analisar planos de ensino e materiais produzidos por estudantes de EJA, pois neste tipo de recurso “a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (Ludke e André, 1986, p.20), isso acabou não acontecendo.

Assim, este trabalho monográfico está organizado da seguinte forma: no capítulo primeiro, *Relembrando a história para compreender a legislação*, procuro fazer um resgate histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, procurando apontar alguns documentos e discussões que se deram em torno desta temática; já no capítulo segundo, *Educação de jovens e adultos: do processo de exclusão ao letramento*, tento justificar em que medida práticas que vão para além do tradicional processo de alfabetização possam auxiliar a superar o papel excludente a que a educação tem se prestado; no capítulo terceiro, *Apresentando a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento – na disciplina de língua portuguesa*, procuro mostrar a estrutura do referido documento e os objetivos e conteúdos didáticos indicados para esta disciplina; no quarto e último capítulo, *Refletindo sobre a pesquisa e tecendo algumas considerações*, procuro estabelecer a relação entre a legislação e o letramento, apontando aspectos positivos e negativos visualizados durante a análise dos documentos, em especial o da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento (2001) – na disciplina de língua portuguesa.

## **I – RELEMBRANDO A HISTÓRIA PARA COMPREENDER A LEGISLAÇÃO**

Se quisermos entender o presente, se faz necessário pesquisar o passado, pois alguns dos acontecimentos que lá ocorreram, foram os pontos de partida para fatos que vivenciamos atualmente. Com a EJA, isso não se deu de forma diferenciada.

Já na Constituição Brasileira de 1824, podemos encontrar vestígios de uma preocupação com esta modalidade de ensino, uma vez que “formalizou a garantia de uma ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’” (Brasil, 2002a, p.13). Precisamos ter claro, entretanto, que o país neste período vivia ainda num regime escravista, onde somente as pessoas que eram consideradas livres eram consideradas cidadãs e, entre estes ainda havia uma formação destinada às elites que serviria a estrutura imperial e outra às outras classes, a quem cabia o serviço pesado e/ou escravo, portanto, para quem não era necessário o acesso à leitura e escrita.

Ainda no Regime Imperial, o decreto n. 7.247 de 19/4/1879 que era uma proposição de reforma de ensino escrita por Leôncio de Carvalho

previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matéria do diurno. A Reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos (Brasil, 2000a, p. 13).

A Constituição Republicana proclamada em 1891 retira o caráter de gratuidade da instrução e condiciona o exercício do voto à alfabetização, com a argumentação de que assim estariam mobilizando os analfabetos a buscarem os cursos de primeiras letras, desconsiderando “a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais” (Brasil, 2000a, p.14). Além disso, a responsabilidade pela educação primária passou a ser responsabilidade dos estados.

Nos anos 20, aconteceram muitos movimentos civis e oficiais contra o analfabetismo. Isso se deu em função do crescimento urbano e também do início

da industrialização nacional, portanto, vinculado “a necessidade de formação mínima da mão de obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades” (Brasil, 2000a, p.15).

Em 1925, “o decreto nº 16.782/A, de 13 de janeiro, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos” (Brasil, 2002a p.14). O referido decreto também previa que a União poderia subsidiar juntamente com os Estados o salário dos professores que atuassem em regiões rurais

A história oficial da EJA no Brasil confunde-se com o início da consolidação de um sistema público de educação, a partir da década de 30, cujo objetivo era o de ofertar o ensino básico a uma gama variada de setores sociais. Para tanto, o governo federal traçou, na época, algumas diretrizes e criou algumas reformas educacionais que deveriam ser colocados em prática, em todo o país, pelos estados e municípios. Entre estas reformas estavam a da educação secundária e superior, bem como a implantação do regime de séries, a partir da reforma de 1931, que acabou fortalecendo a relação entre faixa etária apropriada, seriação e ensino regular. Como a

avaliação do processo ensino-aprendizagem se dava por meio de exames, provas e passagens para a série seguinte. Estava aberto o caminho para uma oposição dual entre o regular e o que se chamaria supletivo (Brasil, 2000a, p. 16).

Em 1932, tivemos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que não só defendia

*o direito de cada indivíduo à sua educação integral, mas também a obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até os 18 anos...*(Brasil, 2000a, p. 17).

A Constituição de 1934 reconheceu a educação como direito de todos e como sendo responsabilidade das famílias e dos poderes públicos e, portanto, estendeu esse direito aos adultos.

O Plano Nacional de Educação de 1936/1937, que não chegou a ser votado em função do golpe militar que instituiu o chamado *Estado Novo*, mas contemplava aspectos que estavam voltados para o ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos e também aos que não pretendiam obter nenhuma instrução profissional. Entretanto, a Constituição outorgada em 1937 proibiu o trabalho de menores de 14 anos durante o dia e de menores de 16 anos à noite, bem como estimulou ações civis que organizassem trabalhos formativos com a juventude com vistas à disciplina moral, eugênica e cívica.

Nos anos 40, a extensão do chamado ensino elementar aos adultos ganha destaque, e em 1942, com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário que tinha por objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos.

Após o fim da segunda guerra mundial, havia uma preocupação da Organização das Nações Unidas - ONU em voltar a integrar os povos em torno da bandeira da paz e, no Brasil, considerando os movimentos sociais que conseguiram ganhar força durante este período, também existia a preocupação, por parte do governo, em aumentar as bases eleitorais e a produção. Assim, na Constituição de 1946, o artigo 166 reconhece a educação como direito de todos.

Em 1947, surge o Serviço de Educação para Adultos – SEA, que orientava e coordenava os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Ainda em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adultos, que tinha a pretensão de alfabetizar grande parte da população num período não superior a três meses, bem como tentar dar conta do chamado curso primário em dois períodos de sete meses. O passo seguinte desta campanha visava à capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Para tanto, foram criadas várias escolas supletivas, que contaram tanto com a organização dos órgãos administrativos, como com a colaboração de um contingente de voluntários. Em 1947, também, o MEC produziu, pela primeira vez, um material didático que tinha como objetivo auxiliar o ensino da leitura e da escrita para os adultos, intitulado “O primeiro guia de leitura”.

Na década de 50, em função do fracasso do programa e das deficiências administrativas e financeiras, a referida campanha foi extinta e acabou fortalecendo um campo teórico que entendia o analfabetismo “como causa e não

efeito da situação econômica, social e cultural do país” (Brasil, 2001a, p.20), ou seja, entendia que o analfabeto era um ser incapaz. Entretanto, haviam teorias mais modernas, que, ao contrário desta, compreendiam o analfabeto como um ser produtivo, capaz de aprender, e o analfabetismo como consequência de problemas sociais e culturais que historicamente assolavam o país. Estas teorias também teciam críticas ao método utilizado na alfabetização de adultos, bem como o tempo utilizado para tal tarefa. Ainda na década de 50 temos o lançamento da Campanha Nacional de Educação Rural (em 1952) e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (em 1958).

Em 1961, a Lei nº 4.024, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também reconhece a educação como direito de todos e estabelece em seu artigo 27 que

o ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (Brasil, 2000a, p. 19).

Esta lei estabeleceu também que

os maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de *exames de madureza*, e os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial (Brasil, 2002a, p.14).

Conforme Menezes e Santos (2002), “madureza” era o nome dado ao curso que ministrava disciplinas do antigo ginásio e colegial, e também ao seu exame final. Quem participava deste curso tinha um prazo de dois a três anos para concluir cada ciclo. A partir de um acordo entre o MEC, a TV Cultura e a Fundação Padre Anchieta foi produzido o primeiro curso de madureza ginasial da tevê brasileira que contou com uma rede de telepostos em vários municípios paulistas. O curso madureza perdurou até 1971, quando foi substituído pelo projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso supletivo.

Dentre as discussões teóricas sobre a EJA, ganhou destaque à proposta pedagógica lançada pelo educador Paulo Freire, que acabou servindo de

sustentação para alguns programas populares de alfabetização de adultos no início dos anos 60 e que, devido à pressão de diversos segmentos da sociedade, deu origem ao Plano Nacional de Alfabetização, lançado em janeiro de 1964. Tendo o educando como o sujeito responsável por sua aprendizagem, “Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo” (Brasil, 2001a, p.23).

Ainda segundo o mesmo documento, o chamado método Paulo Freire previa, por parte do alfabetizador, a realização de pesquisa para identificar a realidade do grupo com o qual iria trabalhar, incluindo o levantamento do vocabulário utilizado pelos educandos em seu dia-a-dia. A seguir, selecionaria aquelas palavras que iriam gerar os estudos referentes à escrita e leitura, bem como à realidade na qual estavam inseridos. Como material de apoio pedagógico, ao invés da tradicional cartilha, seriam utilizados cartazes ou slides que pudessem ilustrar aspectos da realidade concernentes ao grupo a ser alfabetizado e, a partir deles, desenvolver a discussão sobre o papel do homem enquanto produtor de cultura e de conhecimento.

Ainda em 1964, com a deflagração do golpe militar, os diversos programas populares de alfabetização passaram a ser vistos como uma ameaça à nova ordem e, por isso, os seus idealizadores foram perseguidos. Somente programas conservadores e de cunho assistencialista puderam ter continuidade.

A Constituição de 1967 além de manter a educação como direito de todos, estende o ensino obrigatório até os quatorze anos de idade.

Esta extensão parece incluir a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada, propiciando, assim, a emergência de uma outra faixa etária, a partir dos 15 anos, sob o conceito de jovem. Este conceito será uma referência para o ensino supletivo (Brasil, 2000a, p. 20).

A Lei 5.379/67 cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, “com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos” (Brasil, 2000a, p. 20). O MOBRAL contava com muitos recursos financeiros e, em 1969, lançou nacionalmente uma campanha de alfabetização, instalando comissões locais de execução, mas que seguiam as

orientações e o material pedagógico produzido pelo órgão central. Embora alguns dos procedimentos metodológicos fossem semelhantes aos do início dos anos 60, as palavras geradoras utilizadas estavam associadas ao “esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa” (Brasil, 2001a, p.26).

Tendo se expandido por todo o território brasileiro durante a década de 70, o MOBREAL diversificou a sua área de atuação e uma dessas variações foi à criação do Programa de Educação Integrada - PEI, que condensava o tempo para a conclusão do ensino primário e abria a possibilidade de continuação dos estudos para os recém-alfabetizados.

Em 1971, é implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5692 que em seu Capítulo IV – Do Ensino Supletivo, diz o seguinte:

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.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

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 realizados 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.).

Ainda em 1971, o MEC criou os Centros de Ensino Supletivo - CES, objetivando promover complementação de estudos àqueles que estivessem fora do período de idade regular.

Entre os anos de 1980 e 1985, o governo federal instituiu o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto que tinha como objetivo promover a redução das desigualdades, assinalando a educação como direito fundamental.

Com a extinção do MOBRAL em 1985, o governo federal criou a Fundação Educar cujo objetivo era o de apoiar financeiramente as iniciativas de governos municipais e estaduais, bem como de entidades e empresas que a ela se conveniassem com o interesse de expandir a educação de adultos. Entretanto, faz-se necessário registrar que durante a existência do MOBRAL, alguns grupos conseguiram realizar ações de alfabetização tendo como pano de fundo propostas mais críticas, como as de Paulo Freire. Essas ações ganharam força com o crescimento dos movimentos sociais, o que acabou permitindo que alguns estados e municípios criassem certa autonomia em relação à referida ação federal.

Tomando como base o modelo da alfabetização conscientizadora dos anos 60, com a abertura democrática, ocorreram algumas mudanças na estrutura dos cursos e/ou programas ofertados aos jovens e adultos. Uma das mudanças significativas que se pode perceber diz respeito ao aumento do tempo de vivência

e de dedicação à alfabetização e pós-alfabetização dos educandos, na perspectiva de que pudessem atingir um “maior domínio dos instrumentos da cultura letrada” (Brasil, 2001a, p.28) e, portanto, pudessem ter condições de prosseguir seus estudos e de usar tais conhecimentos em seu cotidiano.

Ainda nos anos 80, outra questão que também influenciou a orientação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos, foram os estudos da lingüística e da psicologia, uma vez que enfatizavam “o fato de que a escrita e a leitura são mais do que a transcrição e decifração de letras e sons, que são atividades inteligentes, em que a percepção é orientada pela busca dos significados” (Brasil, 2001a, p.31). Estes estudos trouxeram elementos que fortaleceram a crítica ao modelo de alfabetização baseado em cartilhas, cujas palavras e frases costumavam estar fora do contexto dos educandos. Entre os pesquisadores que se destacaram neste período, a psicolingüista argentina Emília Ferreiro revelou que, assim como as crianças, os adultos analfabetos detinham informações sobre a escrita e elaboravam hipóteses sobre ela.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, em seu artigo 5º, define que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. O Brasil também assumiu o compromisso, em 1990, em Joutien, na Tailândia, de expandir o atendimento público na EJA.

Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, a EJA ficou desamparada. Assim, alguns estados e municípios, bem como algumas organizações da sociedade, assumiram e/ou mantiveram a oferta de programas, embora não tenham dado conta da demanda. Outro problema que se pode constatar foi à falta de materiais didáticos específicos, bem como de pesquisas e estudos sobre educação para jovens e adultos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, no capítulo referente à EJA definiu que:

**Art. 37º.** 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.

**Art. 38º.** 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.

Ainda em 1996, o MEC, em parceria com a organização não-governamental Ação Educativa, publicou o caderno Educação para Jovens e Adultos - Ensino Fundamental - Proposta Curricular - 1º segmento, tendo sua segunda edição publicada em 1998 e a terceira em 2001. Este documento trouxe como objetivos gerais os seguintes pressupostos:

Que os educandos sejam capazes de:

- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem.
- Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.
- Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida.
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania.
- Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade.
- Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação.
- Aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.
- Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.

- Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais (Brasil, 2001a, p. 47-48).

Em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha, representantes de vários países, entre eles o Brasil, participaram da “V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos” e assinaram a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, na qual, em seu item 1, deixa claro que “a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro”.

Ainda segunda a Declaração de Hamburgo, item 3,

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Brasil, 2004, p.42)

Outros aspectos apontados pela Declaração de Hamburgo dizem respeito à participação nas atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, ao fortalecimento e integração das mulheres, a cultura da paz, a diversidade e igualdades, a saúde, a sustentabilidade ambiental, a integração de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Em Santa Catarina, em 07 de agosto de 1998, o Conselho Estadual de Educação publicou a Lei Complementar nº 170, que em seu capítulo IV, versando sobre a EJA, traz a seguinte redação:

Art. 44 - a educação de jovens e adultos, gratuita na rede pública, será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 45 - o Poder Público estadual poderá celebrar convênios com empresas e órgãos públicos com a finalidade de disponibilizar aparelhagem e demais condições para recepção de programas de tele-educação no local de trabalho, e proporcionar professores qualificados para acompanhar e avaliar os educandos.

Art. 46 - o Poder Público estadual manterá cursos e exames supletivos em todo o território catarinense, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando jovens e adultos ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º os exames previstos neste artigo serão realizados:

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 a serem regulamentados pelo Poder Público.

Art. 47 - o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola ou em instituições próprias será permanentemente motivada e estimulada pelo Poder Público, mediante ações integradas e complementares à educação regular e formal.

Assim, podemos dizer que a década de 90 acabou por caracterizar-se como sendo um período onde se faziam necessárias reformulações de cunho pedagógico e reafirmações das políticas educacionais, tanto que em 2000, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e definem a EJA como modalidade da Educação Básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, bem como na Educação Profissional. A referida resolução também regulamenta as faixas etárias a serem consideradas na realização dos exames e cursos, bem como ressalta a legislação específica para a educação indígena

Outra coisa que se pode observar nesta trajetória histórica diz respeito à clientela que procura os programas de EJA. Hoje, o que se pode perceber é que a maior parte dela já passou pela escola e realiza algum tipo de trabalho remunerado, como também, adolescentes recém saídos do chamado ensino fundamental.

Entre os fatores que vem influenciando o aumento da procura por programas de EJA estão a revolução tecnológica e a diminuição da oferta de vagas de emprego, uma vez que as empresas, na expectativa de aumentar sua lucratividade e competitividade, diminuem o número de trabalhadores contratados e exigem destes uma maior qualificação.

## **II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO PROCESSO DE EXCLUSÃO AO LETRAMENTO**

O conceito de Educação varia de acordo com a concepção de mundo que cada sociedade e seus indivíduos têm num determinado momento histórico. Para Durkheim (s.d., p. 34), por exemplo, a Educação compreendia “o conjunto de influências que, sobre nossa inteligência ou sobre a nossa vontade, exercem os outros homens, ou, em seu conjunto, realiza a natureza” e, portanto, faziam-se necessários sistemas de ensino que definissem o tipo de educação que seria ofertado a cada um, visto que a idéia defendida por ele é de que existiam homens que nasciam para pensar, comandar, enquanto outros existiam apenas para executar.

Muitas outras definições de educação fizeram o contraponto às idéias de Durkheim e também influenciaram as estruturas de ensino que vêm, historicamente, sofrendo alterações em todo o mundo. No Brasil isso não ocorreu de forma diferenciada, ficando evidentes estas mudanças nas chamadas “reformas educacionais” ocorridas em nosso país.

Após um período de muitos debates e luta política é aprovada a LDBEN, que define:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996, p.7).

Além de definir o que seria educação e também delimitar o que equivale a educação escolar, a LDBEN, no artigo 2º, deixa claro que

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, p.7).

Outra coisa garantida na legislação foi o direito ao processo de gestão democrática e, por conseguinte, a construção, por parte das escolas, dos chamados projetos político-pedagógicos.

De acordo com Veiga (2002, p.13-14),

o Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas, autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Ainda, conforme Veiga (2002, p.16-21), um projeto político-pedagógico deve considerar os seguintes princípios norteadores: igualdade de condições; qualidade; gestão democrática; liberdade; valorização do magistério. Estes princípios deveriam contribuir para uma escola pública, gratuita e de qualidade, onde todos os sujeitos/estudantes tivessem direitos a condições iguais de acesso e permanência, bem como a experiências educacionais de qualidade que levassem em conta suas diversidades.

Na própria LDBEN (artigos 37 e 38) é assegurado aos jovens e adultos, que outrora passaram pela escola e se evadiram ou aos que não tiveram acesso à escola durante sua infância, o direito de frequentar a EJA num de seus diversos modelos organizacionais, tentando assim, ampliar o direito de todos à educação escolar.

Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. (Brasil, 2000a, p. 20)

Entretanto, com a ampliação do acesso, aumentou também o número de estudantes que se evadem ou são excluídos da escola. Isso fica evidente nas pesquisas que demonstram o aumento crescente da procura por turmas de EJA,

realizada por jovens que não estão em defasagem idade/série muito grande. Ao completarem 15 anos, estes jovens são encaminhados pelas escolas de ensino fundamental ou solicitam matrícula por conta própria, por acreditarem que encontrarão nas salas de EJA situações de aprendizagem diferentes daquelas de suas turmas de origem.

Para Britto,

a ampliação da oferta educacional realimenta a competição entre os trabalhadores considerados em sua individualidade, invertendo a responsabilidade social pelo desenvolvimento econômico e pelo emprego, e naturalizando a idéia de que, na sociedade capitalista contemporânea, só os mais competitivos têm a possibilidade de ser alguém na vida e que, portanto, os trabalhadores que não conseguem um bom emprego são pouco competentes ou não investiram o suficiente em sua formação (s.d., s.p.).

Mas de que exclusão estamos falando? Martins (1997, p.18), entende que

a exclusão é apenas um momento de percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação de emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança. É isso, em termos concretos, o que vulgarmente chamamos de pobreza.

Já Nascimento (apud Martins, 1997, p.16) percebe que “o excluído não é apenas aquele que se encontra em situação de carência material, mas aquele que não é reconhecido como sujeito, que é estigmatizado, considerado nefasto ou perigoso à sociedade”.

Martins (1997, p.26), acaba por defender que a chamada exclusão, constitui, na verdade,

o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais.

Ao falarmos de inclusão e não mais de exclusão, precisamos entender que esta se dá a partir do momento em que os sujeitos passam a participar

efetivamente do sistema, garantindo alguns direitos, entre os quais, o da educação. Teoricamente, esta inclusão vem acontecendo, mas não podemos esquecer que sendo o Brasil um dos países chamados “subdesenvolvidos ou em desenvolvimento”, ele é dependente de acordos financeiros internacionais e, portanto, obedece a uma lógica mercantilista neoliberal, que, entre outras coisas, acaba por definir o tipo de política a ser aplicada. Em geral,

são políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário a mais eficiente (e barata) reprodução do capital (Martins, 1997, p.20).

Trata-se de uma inclusão que não considera o indivíduo como sendo um sujeito de direitos e escolhas, como um sujeito social, com características culturais diferenciadas e que tem direito à educação. Como consequência, a garantia de acesso e permanência de todos à educação cai por terra, e ainda temos que lidar com um discurso de que esta seria mais bem atendida pelo sistema privado, como se todos tivessem condições de manterem-se em escolas particulares ou estivessem sendo subsidiados por bolsas pagas, parciais ou integralmente, pelo governo, com o dinheiro dos impostos que é recolhido de toda população. “Por isso mesmo, não há como compreender as transformações na educação do trabalhador como um processo de redução de desigualdade” (Britto, s.d., s.p.).

Bem, mas se somos sabedores de tudo isso e temos capacidade para perceber todos estes mecanismos que auxiliam no processo de exclusão de crianças, jovens e adultos, o que estamos fazendo? Para Britto, precisamos romper com o senso comum e isso

implica um movimento de deslocamento do lugar onde costumamos nos encontrar, para, desde um novo ponto de observação, tomar como estranho o que é familiar e, desta forma, perceber o “real” (s.d., s.p.).

Pesquisas realizadas pelos órgãos governamentais afirmam que as diferenças sócio-culturais e lingüísticas têm sido uma das principais causas dos problemas de aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que o padrão

lingüístico cobrado pela escola costuma ser muito diferente daquele que os estudantes estão acostumados em sua convivência social. Magda Soares, assegura que

a linguagem da escola é a linguagem das classes favorecidas: as funções que predominam no uso que se faz da língua na escola são aquelas que também predominam no uso da língua por essas classes (Soares, 2004a, p.67).

Isso significa que as escolas não vêm cumprindo o seu papel de instrumentalizar os estudantes para que se apropriem dos conhecimentos já construídos e da linguagem formal hegemônica.

Na maior parte das vezes os educadores esquecem que a escrita, tal como está posta hoje, nos manuais, gramáticas e livros didáticos é fruto de uma evolução e que coisas que dantes eram consideradas formalmente erradas, hoje são aceitas, tal como acontece com muitas gírias.

É preciso lembrar, também, que antes de aprender a linguagem escrita, nossos educandos aprendem à linguagem oral com o grupo social que convivem, e como afirma Soares (apud Santa Catarina, 2005, p.20), "a linguagem [verbal] é ao mesmo tempo o principal produto da cultura e é o principal instrumento para a sua transmissão".

Em relação à escrita, antes de chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto tem contato com vários suportes que lhe trazem este tipo de linguagem, tais como rótulos, placas, cartazes, letreiros, jornais, livros, receitas, revistas, mensagens na tevê ou no computador. Só que esses conhecimentos acabam sendo desconsiderados em muitas situações.

Neste sentido é que muitos educadores defendem, já há algum tempo, a necessidade de trabalhar o processo de alfabetização, quer seja nas séries iniciais do ensino fundamental, quer seja nas turmas de alfabetização da EJA, na perspectiva do letramento, uma vez que "saber codificar e decodificar, por meio do código lingüístico, isto é, ser alfabetizado, tem se constituído condição insuficiente para responder de forma adequada às exigências do mundo contemporâneo" (Santa Catarina, 2005, p 23).

Para Magda Soares, diante de uma nova concepção sobre como aprender a ler e a escrever foi que surgiu

no vocabulário educacional o termo letramento, criado para designar o estado ou condição de um indivíduo que não só sabe ler e escrever - não só é alfabetizado - mas também sabe (e tem prazer em) exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive - é letrado (2005, s.p.).

Assim, letramento é o

processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações reais. Ou seja, constitui conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades indispensáveis para o uso da língua em práticas sociais que requerem habilidades mais complexas (Santa Catarina, 2005, p 23).

É preciso ter claro que alfabetização e letramento são processos que devem caminhar juntos e, portanto, as ações pedagógicas no interior das escolas devem privilegiar a possibilidade dos estudantes vivenciarem situações em que consigam utilizar o código escrito para construir conhecimentos e estabelecer relações entre a escrita e o seu uso social, pois

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2004b, s.p.).

O letramento não depende única e exclusivamente da passagem formal pela escola, mas “se efetiva ao longo da vida das pessoas, com a crescente

participação nas práticas sociais, nas quais circulam diferentes gêneros discursivos” (Santa Catarina, 2005, p 24).

Assim, considerando o fato de que vivemos num mundo letrado onde as diferenças culturais propiciam inúmeras possibilidades de manifestação, quer seja de forma oral, quer seja de forma escrita, valorizar essa diversidade é uma das possibilidades de enriquecer o conhecimento dos indivíduos e cabe à escola aproveitar essa riqueza no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

Na EJA, o respeito a essa diversidade é fundamental, uma vez que lida com jovens e adultos que, muitas vezes, já trabalham e de uma forma ou de outra, acabam por fazer uso da linguagem escrita sistematicamente. Por isso, há a necessidade do professor

reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da redação de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a ler, isto é, compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo (Brasil, 2002b, p. 12).

Por isso, tendo claro que cada gênero textual destina-se a algum objetivo e traz a visão de alguém ou de um grupo de pessoas, diversificar os gêneros textuais apresentados aos estudantes de EJA poderá contribuir, de forma significativa, com a compreensão, com a apropriação e com a utilização da linguagem escrita por parte dos estudantes no seu dia-a-dia.

O processo de ensino e aprendizagem, fundamentado no trabalho sistemático com textos, de múltiplas naturezas (diferentes gêneros discursivos) e estruturas textuais, verbais e não-verbais, contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Esse trabalho com textos diversificados é apontado pela Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), cuja orientação metodológica é a de trazer para a sala de aula todo gênero discursivo: literário, informativo, publicitário, dissertativo – colocando as linguagens em confronto, não apenas as suas formas particulares, mas o próprio conteúdo nelas e por elas veiculado (Santa Catarina, 2005, p 29).

Os gêneros textuais são diversos. Entre eles, podemos citar: textos literários (prosa, poesia), textos jornalísticos, textos instrucionais (receitas,

manuals, regulamentos, normas, etc), formulários e questionários, textos epistolares (cartas pessoais e cartas formais), textos publicitários, textos de informação científica e histórica.

Precisamos ter claro, também, que um gênero textual está sempre vinculado a um suporte, ou seja, a um material ou objeto onde ele é veiculado, tal como: folhas, cadernos, livros, cartazes, outdoors, sites, embalagens etc.

Considerando a diversidade de gêneros textuais que podem ser trabalhados, cabe ao professor organizar o seu planejamento de forma a garantir o interesse e as maiores possibilidades de aprendizagem do grupo de estudantes com os quais trabalha.

Esta perspectiva de ação educativa implica uma postura aberta do educador e reconhecimento de que hoje, mais do que nunca, o conhecimento não é a simples posse de informações nem pode ser medido pela quantidade de informação disponível ou armazenada por algum sistema. O conhecimento, individual ou social, é acima de tudo a possibilidade de dar um sentido aos objetos e às afirmações sobre ele, bem como de agir sobre o mundo. Em outras palavras, o conhecimento supõe a compreensão dos processos pelos quais as coisas se organizam dentro de sistemas de valores e princípios (Britto, s.d., s.p.).

### III - APRESENTANDO A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 1º SEGMENTO – NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tendo surgido como consequência da parceria entre a Ong Ação Educativa e o MEC a referida proposta foi publicada com o título *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. Em sua elaboração, esta proposta contou com a participação de diversos educadores e entidades ligados a EJA e objetivou constituir-se como um documento de referência para esta modalidade de ensino. Para o MEC, foi também a possibilidade de colocar à disposição das secretarias estaduais e municipais de educação e dos professores de EJA um instrumento de apoio que pudesse servir de subsídio “à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais adaptados às realidades locais e necessidades específicas” (Brasil, 2001a, p.5).

Publicada em caderno único, relativo ao 1º segmento (séries iniciais), a Proposta Curricular enfatiza referências para as disciplinas de língua portuguesa, matemática, estudos da sociedade e da natureza, deixando de lado algumas disciplinas que estão vinculadas às chamadas “linguagens não-verbais” tal como educação física e educação artística, bem como temas relacionados à educação para o trabalho (Brasil, 2001a, p.9). Assim, a referida Proposta Curricular traz em seu bojo, além da apresentação, da nota da equipe de elaboração e da introdução, um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, os fundamentos e os objetivos gerais. Depois, dentro das disciplinas específicas, explicita basicamente os fundamentos e os objetivos de cada área, bem como o bloco de conteúdos e objetivos didáticos a serem trabalhados e atingidos nas turmas de EJA, incluindo sugestões de estratégias a serem utilizadas pelos docentes.

A Proposta Curricular também faz referência ao planejamento e a avaliação e traz um conjunto de bibliografias que foram utilizadas em sua estrutura.

Segundo os autores, a idéia de focar a Proposta Curricular no “detalhamento de conteúdos e objetivos educativos” (Brasil, 2001a, p.15) permite que os educadores, em conformidade com suas realidades, possam fazer a

devida complementação na hora de concretizá-la, visto que “o currículo é o lugar onde esses princípios gerais devem ser explicitados e sintetizados em objetivos que orientem a ação educativa” (Brasil, 2001a, p.15).

Precisamos ter clareza de que, ao pensarmos em letramento e alfabetização na EJA, estamos falando de uma visão mais ampla da educação básica e, portanto, não podemos pensar única e exclusivamente em questões relacionadas à linguagem escrita e falada.

Outro indicador da ampliação da concepção de alfabetização no sentido de uma visão mais abrangente de educação básica é a crescente preocupação com relação à iniciação matemática. Muitas vezes, a preocupação foi posta pelos próprios educandos, que expressavam o desejo de aprender a “fazer contas”, certamente em razão da funcionalidade que tal habilidade tem para a resolução de problemas da vida diária. De fato, considerando-se a incidência das representações e operações numéricas nos mais diversos campos da cultura, é fundamental incluir sua aprendizagem numa concepção de alfabetização integral (Brasil, 2001a, p.29).

É preciso considerar, também, que diante das exigências da sociedade contemporânea, as necessidades dos estudantes da EJA estejam vinculadas ao trabalho, à participação nas esferas social e política da sociedade, tal como a família, a comunidade, o lazer e a cultura.

Neste trabalho, contudo, focaremos nossa atenção somente no que a Proposta Curricular para o 1º segmento da EJA aponta para a disciplina de língua portuguesa, mesmo tendo claro que “a prática predominante de educação de adultos tende a reproduzir o modelo escolar, dividindo o processo de formação em séries e disciplinas, reforçando a idéia de recuperação do tempo perdido” (Britto, s.d., s.p.) e, portanto, desconsiderando que o jovem e o adulto são sujeitos com saberes construídos e vivenciados em seu círculo de relações.

Considerando o que a Proposta Curricular traz como objetivos gerais<sup>2</sup>, para que os estudantes da EJA possam ter acesso aos benefícios da sociedade moderna e, assim, dominar os instrumentos da cultura letrada, é preciso entender que a proposta da área de língua portuguesa é de suma importância, já que acaba se inserindo nas demais áreas do conhecimento e “dá suporte também a que

---

<sup>2</sup> Objetivos citados no capítulo I deste trabalho monográfico, nas páginas 17 e 18.

realizemos diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e apoiando a memória” (Brasil, 2001a, p.51).

Entre os objetivos e fundamentos a serem observados para a área de língua portuguesa, a Proposta Curricular relaciona o trabalho com a linguagem oral, a linguagem escrita, a leitura de textos, a produção textual e a análise lingüística.

A **linguagem oral** é considerada importante pelo fato de que é através da fala que nos inserimos em uma cultura e, portanto, “os modos de falar das pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas são a expressão mais forte de toda a bagagem cultural que possuem, de suas experiências de vida” (Brasil, 2001a, p.52).

Não devemos nos esquecer que nas turmas de EJA e, na sociedade como um todo, encontramos uma variedade lingüística muito grande. Portanto, ao trabalhar a linguagem oral, é preciso que o professor auxilie os estudantes a ampliarem suas formas de expressão para que possam comunicar-se de maneira mais clara nas diferentes interações comunicativas do meio social em que estão inseridos.

Britto (2003, p.24) salienta que “o preconceito lingüístico resulta do preconceito social e das formas políticas e econômicas de exclusão, e não será eliminado por uma política lingüística corretiva”. Portanto, o professor deve fazer sugestões aos estudantes e não apenas correções a partir da variedade lingüística padrão, sob pena de estar ampliando o preconceito já sofrido por essas pessoas.

Para a **linguagem oral**, a Proposta Curricular (Brasil, 2001a, p.64-66) apresenta os seguintes tópicos de conteúdos e objetivos didáticos:

Tópicos de conteúdo	Objetivos didáticos
Narração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar fatos e experiências cotidianas sem omissão de partes essenciais.</li> <li>• Recortar textos narrativos (contos, fábulas, notícias de jornais).</li> <li>• Perceber lacunas e/ou incoerências ao ouvir a narração de fatos, experiências, ou reconto de textos narrativos.</li> <li>• Dramatizar situações reais ou imaginadas. Dramatizar contos, crônicas e obras de teatro.</li> </ul>

Descrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever lugares, pessoas, objetos e processos.</li> <li>• Perceber imprecisões ou lacunas ao ouvir a descrição de lugares, pessoas, objetos e processos.</li> </ul>
Recitar e leitura em voz alta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recitar ou ler em voz alta, textos poéticos breves, previamente preparados.</li> <li>• Ler em voz alta, para um pequeno público, textos em prosa breves, previamente preparados.</li> <li>• Acompanhar leituras em voz alta, feitas pelo professor.</li> </ul>
Instruções, perguntas e respostas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar instruções verbais. Compreender e seguir instruções verbais.</li> <li>• Identificar lacunas ou falta de clareza em esclarecimentos dados por outrem.</li> <li>• Pedir esclarecimentos sobre assuntos tratados ou atividades propostas.</li> </ul>
Definição e exemplificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a distinção entre definir e exemplificar.</li> <li>• Dar exemplos de conceitos e enunciados.</li> <li>• Identificar a pertinência de exemplos para conceitos e enunciados.</li> <li>• Definir conceitos (explicá-los com as próprias palavras).</li> <li>• Avaliar a adequação de definições e conceitos.</li> </ul>
Argumentação e debate	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionar-se em relação a diferentes temas tratados.</li> <li>• Identificar a posição do outro em relação a diferentes temas tratados.</li> <li>• Defender posições fundamentando argumentos com exemplos e informações.</li> <li>• Reconhecer os argumentos apresentados na defesa de uma posição, avaliando a pertinência dos exemplos e informações que o fundamentam.</li> <li>• Fazer intervenções coerentes com os temas tratados</li> <li>• Avaliar a coerência das intervenções feitas por outros.</li> <li>• Respeitar o turno da palavra.</li> </ul>

Como é possível perceber no quadro acima, em relação à linguagem oral, a Proposta Curricular apresenta tópicos de conteúdos e objetivos didáticos bastante conhecidos nas aulas de língua portuguesa, ficando o avanço na perspectiva do letramento vinculado à possibilidade de momentos reais de reflexão e diferenciação de conceitos. Isso pode acontecer a partir de debates e discussões que estejam fundamentadas em argumentações e exemplos do cotidiano, o que certamente contribui com a auto-estima dos educandos matriculados na EJA, já que

(...) o idioma falado e escrito por uma comunidade constitui-se num elo elementar e forte entre seus membros; a língua confere aos indivíduos o sentimento de pertencer a um grupo social e dele participar. Esses mesmos trabalhadores ligados pelo sentimento de falar a mesma língua, mas sem os recursos da leitura e da escrita, mostram os modos de enfrentar o mundo com os poucos conhecimentos de que dispõem (D'Ávila, 2001, p. 52).

Em relação à **linguagem escrita**, é preciso ter claro que “nosso sistema de escrita é alfabético e, no processo de aprendizagem, os alunos devem estabelecer as relações existentes entre os sons da fala e as letras” (Brasil, 2001a, p.54). É fato, também, que mesmo antes de passar pela escola, crianças, jovens e adultos têm vivências ligadas à escrita e, por isso, cabe ao professor incentivar os estudantes a exporem os conhecimentos que já possuem sobre ela.

Outra questão a ser considerada é que não escrevemos da mesma forma que falamos e, por isso, precisamos ter cuidado ao organizar nossos escritos, pois “um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra e uma mesma letra pode representar sons diferentes dependendo da posição em que se encontra na palavra” (Brasil, 2001a, p.54).

Britto (2003, p.32) chama a atenção para o fato de que a escrita é condicionada socialmente e, portanto, “a tendência é que as formas de escrita recebam maior influência da norma culta que de formas lingüísticas estigmatizadas (próprias dos grupos sociais com menor poder econômico, político e cultural)”.

O contato dos estudantes de EJA com textos, em seus diversos suportes, se faz necessário a fim de que possam compreender qual a utilidade de cada um deles na vida em sociedade, já que o objetivo central da língua portuguesa aqui defendida, é a de ampliar a capacidade de compreensão, comunicação e intervenção social destes estudantes.

Para a **linguagem escrita**, observando o sistema alfabético e a ortografia, a Proposta Curricular (Brasil, 2001a, p.70-71) aponta como tópicos de conteúdos e objetivos didáticos:

Tópicos de conteúdo	Objetivos didáticos
O alfabeto	• Conhecer a grafia das letras nos tipos usuais

	<p>(letra cursiva e de forma, maiúscula e minúscula).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer a relação entre os sons da fala e as letras.</li> </ul>
Letras, sílabas e palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir letra, sílaba e palavra.</li> <li>• Distinguir vogais de consoantes.</li> <li>• Perceber que a sílaba é uma unidade sonora em que há sempre uma vogal e que pode conter um ou mais fonemas.</li> <li>• Conhecer as variedades de combinações de letras utilizadas para escrever.</li> <li>• Analisar as palavras em relação à quantidade de letras e sílabas.</li> </ul>
Segmentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar espaço para separar palavras, sem aglutiná-las ou separá-las das palavras de forma indevida.</li> </ul>
Sentido e posicionamento da escrita na página	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a escrita no sentido correto (da esquerda para a direita, de cima para baixo).</li> <li>• Alinhar a escrita, seguindo pautas e margens.</li> <li>• Utilizar espaços ou traços para separar títulos, conjuntos de exercícios, tópicos etc.</li> </ul>
Ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber que um mesmo som pode ser grafado de diferentes maneiras.</li> <li>• Perceber que uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo de sua posição na palavra.</li> <li>• Perceber as diferenças entre a pronúncia e a grafia convencional das palavras.</li> <li>• Identificar, nas palavras, sílabas terminadas em consoante.</li> <li>• Escrever corretamente palavras com sílabas terminadas em consoante.</li> <li>• Identificar, nas palavras, os encontros consonantais cuja 2ª letra é R ou L (BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR; e BL, CL etc).</li> <li>• Escrever corretamente palavras com encontros consonantais.</li> <li>• Identificar, nas palavras, os encontros vocálicos orais (ai, ou etc) e nasais (ão, ãe, ãe).</li> <li>• Escrever corretamente palavras com encontros vocálicos.</li> <li>• Identificar, nas palavras, os dígrafos: CH, LH, NH; RR e SS; QU e GU e vogais nasais formadas por acréscimo de M e N.</li> <li>• Escrever corretamente palavras com esses dígrafos.</li> <li>• Escrever corretamente palavras usuais com s com som de z; x com som de z; x com som de z; je, ji ou ge, gi; ce, ci ou se, si; ç ou ss; h inicial.</li> </ul>
Acentuação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os sinais de acentuação e as marcas sonoras que representam.</li> <li>• Utilizar corretamente a acentuação na escrita de palavras usuais</li> </ul>

Em relação à linguagem escrita, os tópicos de conteúdos e objetivos didáticos apontados na Proposta Curricular (ver quadro acima) não diferem daqueles que tradicionalmente são propostos na disciplina de língua portuguesa em todas as séries e níveis da educação. Entretanto, a proposta em questão traz o entendimento de que é possível aprender a partir do “erro”, visto que, em se tratando de letramento,

é importante também que o aluno escreva, mesmo que não produza ainda uma escrita convencional, possível de ser interpretada por outros. A partir dessas escritas imprecisas e insuficientes, o professor deve auxiliá-lo, mostrando o que está faltando e trazendo novas informações (Brasil, 2001a, p.72).

Já quanto à **produção textual**, a Proposta Curricular salienta a importância da escrita como ferramenta que possibilita a expressão, por parte dos estudantes, dos seus conhecimentos, das suas opiniões e também dos seus anseios e sentimentos. Sendo assim, faz-se necessário que, a partir dos modelos que encontram na sociedade, os estudantes de EJA possam elaborar seus próprios textos e, ao discutirem com seus pares, também percebam seus erros, melhorando assim sua produção textual.

Considerando, ainda, a **leitura e escrita de textos (produção textual)** como os principais objetivos da área de língua portuguesa e, também, de que a sala de aula é um lugar privilegiado, embora não seja o único, pois os estudantes têm contato com os mais diversos tipos de texto em todos os lugares por onde circulam socialmente, na Proposta Curricular (Brasil, 2001a, p.84-88) estão dispostos os seguintes tópicos de conteúdos e objetivos didáticos:

Tópicos de conteúdo	Objetivos didáticos
Listas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar uma lista.</li> <li>• Produzir listas em forma de coluna ou separando os itens com vírgulas ou hífens.</li> <li>• Escrever diferentes tipos de listas (lista de compras, lista de nomes de pessoas, nomes de cidades, instrumentos de trabalho, animais, etc.).</li> <li>• Ordenar listas por ordem alfabética.</li> <li>• Consultar listas classificatórias e ordenativas (dicionários, listas telefônicas, anúncios classificados, guias de itinerários e ruas), compreendendo seu critério de organização.</li> </ul>

Receitas e instruções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as partes que compõem uma receita (títulos, lista de ingredientes, modo e tempo de preparo, ilustrações, fotografias).</li> <li>• Utilizar títulos, ilustrações e outros elementos gráficos como chaves de leitura para prever conteúdos de receitas e instruções.</li> <li>• Consultar livros, fichas, encartes e suplementos de jornais e revistas que contenham receitas ou instruções, observando índice, número da página, organização interna destes materiais.</li> <li>• Escrever receitas, utilizando sua estrutura textual.</li> <li>• Ler manuais de equipamentos identificando as partes que o compõem.</li> <li>• Redigir instruções de procedimentos simples (como trocar um pneu, trocar uma lâmpada etc).</li> <li>• Realizar atividades seguindo instruções escritas.</li> <li>• Ler e elaborar regulamentos e normas.</li> </ul>
Formulários e questionários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar modelos de formulários comuns e compreender sua diagramação e seu vocabulário (data de nascimento, sexo, estado civil, nacionalidade etc.).</li> <li>• Ler e preencher formulários simples.</li> <li>• Observar a organização de um questionário: numeração das perguntas, respostas de múltipla escolha, espaços para respostas por extenso etc.</li> <li>• Responder a questionários curtos com opiniões ou dados pessoais.</li> <li>• Preencher questionários com respostas de múltipla escolha.</li> <li>• Responder perguntas por extenso, selecionando as informações pertinentes, na extensão adequada.</li> <li>• Utilizar questionários como roteiros de estudo.</li> <li>• Formular questionários sobre temas variados, utilizando a pontuação adequada.</li> </ul>
Anúncios, folhetos e cartazes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os recursos visuais utilizados nesses textos e compreender sua função: tipo e tamanho das letras, cores, ilustrações, tamanho do papel.</li> <li>• Analisar oralmente a linguagem usada nesses textos quanto à clareza e objetividade.</li> <li>• Localizar informações específicas em anúncios e folhetos explicativos.</li> <li>• Analisar criticamente mensagens publicitárias.</li> <li>• Escrever cartazes, anúncios ou folhetos, considerando o tipo de mensagem que se quer transmitir, o tipo de linguagem e apresentação visual adequada.</li> </ul>
Versos, poemas, letras de música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar a configuração desses textos, reconhecer e nomear seus elementos: título, verso, estrofe.</li> <li>• Observar os recursos sonoros dos textos, repetições sonoras, rimas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e analisar oral e coletivamente esses textos, atentando para a linguagem figurada, observando que essa linguagem pode sugerir interpretações diversas.</li> <li>• Criar e escrever títulos para poesias e letras de música.</li> <li>• Escrever pequenos versos, poemas ou letras de música, ou reescrevê-los, introduzindo modificações em textos de outros autores.</li> <li>• Consultar livros e antologias poéticas, identificando poesias, prefácio, índice, numeração das páginas, divisão de capítulos, biografia do autor etc.</li> <li>• Conhecer o nome, breves dados biográficos e alguns poemas de grandes poetas brasileiros.</li> <li>• Conhecer o nome, breves dados biográficos e algumas canções de grandes cancionistas brasileiros.</li> <li>• Apreciar e reconhecer o valor literário de textos poéticos.</li> </ul>
Bilhetes, cartas e ofícios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e escrever bilhetes, atentando para as informações que devem conter.</li> <li>• Identificar os elementos que compõem uma carta: cabeçalho, introdução, desenvolvimento, despedida.</li> <li>• Preencher corretamente envelopes para postagem segundo as normas do correio.</li> <li>• Distinguir cartas pessoais de cartas formais.</li> <li>• Escrever cartas pessoais.</li> <li>• Escrever diferentes tipos de cartas, formais e informais, utilizando estrutura e linguagem adequadas.</li> <li>• Ler e redigir telegramas.</li> </ul>
Jornais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber qual a função dos jornais, como são organizados, de que temas tratam.</li> <li>• Identificar elementos gráficos e visuais que compõem o jornal e sua função (diagramação, fotografia, ilustrações, tamanho e tipo de letras, gráficos e tabelas).</li> <li>• Identificar e ler manchetes e títulos, prevendo o conteúdo das notícias.</li> <li>• Ler legendas de fotografias, utilizar fotografias e ilustrações como chave de leitura para prever o conteúdo das matérias.</li> <li>• Reproduzir oralmente o conteúdo de notícias lidas em voz alta pelo professor, identificando: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais as consequências.</li> <li>• Escrever manchetes para notícias lidas pelo professor, utilizando linguagem adequada.</li> <li>• Ler e identificar os elementos que compõem as notícias e reportagens (o que, quando, como, onde, com quem e quais as consequências).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever notícias a partir de fatos do cotidiano e atualidades, utilizando linguagem adequada.</li> <li>• Elaborar resumos de notícias.</li> <li>• Ler artigos de opinião, identificando o posicionamento do autor e os argumentos apresentados.</li> <li>• Ler e elaborar entrevistas, observando a pontuação do discurso direto.</li> <li>• Consultar diferentes jornais, utilizando índice, informações contidas na primeira página, identificando cadernos e seções.</li> <li>• Comparar o tipo de informação e o tratamento dado à informação por diferentes jornais.</li> <li>• Posicionar-se criticamente diante de fatos noticiados na imprensa.</li> </ul>
Contos, crônicas, fábulas e anedotas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer esses textos através da leitura oral do professor, identificando elementos como título, personagens, complicação e desfecho.</li> <li>• Ler historietas e anedotas.</li> <li>• Ler contos e crônicas, identificando narrador, personagens, enredo.</li> <li>• Escrever, com ajuda do professor e dos colegas, pequenas histórias do cotidiano, anedotas ou contos conhecidos.</li> <li>• Reescrever histórias conhecidas completas ou em parte (finais, descrição de personagens e lugares).</li> <li>• Escrever histórias, observando o foco narrativo (narração em primeira pessoa ou terceira pessoa).</li> <li>• Utilizar corretamente a pontuação do discurso direto, introduzindo falas dos personagens.</li> <li>• Reconhecer o valor cultural dos textos e histórias ficcionais.</li> <li>• Conhecer o nome, breves dados biográficos e algumas obras de grandes cronistas e contistas brasileiros.</li> </ul>
Relatos, biografias e textos de informação histórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e escrever relatos breves de experiências de vida.</li> <li>• Ler e escrever biografias, observando a seqüência cronológica dos eventos.</li> <li>• Ler textos simples sobre eventos da história (do Brasil ou universal).</li> <li>• Distinguir relatos históricos de relatos ficcionais.</li> </ul>
Textos de informação científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar a organização geral de dicionários, enciclopédias, livros de informação didáticos e paradidáticos.</li> <li>• Consultar dicionários, enciclopédias, livros didáticos e paradidáticos com ajuda do professor.</li> <li>• Pesquisar a ortografia correta das palavras no dicionário.</li> <li>• Compreender abreviaturas e definições constantes nos verbetes de dicionário.</li> <li>• Pesquisar temas em livros didáticos e</li> </ul>

	paradidáticos, selecionando informações relevantes. • Pesquisar temas em enciclopédias, selecionando informações relevantes.
--	---

Do ponto de vista da leitura e escrita de textos, a proposição de se utilizar, com os educandos da EJA, os diversos suportes encontrados em nossa sociedade e não se ficar preso a um livro didático pode ser considerado como um avanço relevante, visto que os alunos poderão lidar com produções textuais que fazem parte do seu cotidiano. Neste sentido, a Proposta Curricular aponta que

O trabalho com a linguagem escrita deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos. Para as turmas iniciantes, podem ser selecionados textos mais curtos e simples, como listas, folhetos, cartazes, bilhetes, receitas, poesias, anedotas, manchetes de jornal, cartas, pequenas histórias e crônicas. Quanto maior o domínio do sistema de representação, maiores as possibilidades de ler e escrever textos mais longos e complexos, ampliar os recursos utilizados, aprofundar as análises das características lingüísticas de cada um (Brasil, 2001a, p.55-56).

No que se refere à **análise lingüística**, considerando que a prioridade da língua portuguesa na EJA esteja voltada ao aperfeiçoamento da comunicação, a Proposta Curricular orienta que as atividades desenvolvidas propiciem aos estudantes a possibilidade de refletirem sobre suas produções, visto que

os educandos aprenderão falando, ouvindo, lendo e escrevendo, ou seja, exercitando esses procedimentos. Deve-se notar, entretanto, que não aprendemos a escrever exatamente da mesma forma que aprendemos a falar, pois a escrita é um sistema de representação mais complexo, mais mediado do que a fala. Se crianças bem pequenas podem aprender a falar espontaneamente, sem pensar muito sobre o que estão fazendo, só podem aprender a escrever um pouco mais velhas, quando já desenvolveram mais suas capacidades cognitivas. A escrita exige do aprendiz a capacidade de pensar sobre a linguagem, de tomar consciência de algumas de suas características (Brasil, 2001a, p. 59).

Assim, em relação à **análise lingüística**, os tópicos de conteúdos e objetivos didáticos indicados pela Proposta Curricular (Brasil, 2001a, p.94-95) são:

Tópicos de conteúdo	Objetivos didáticos
Campos semânticos e léxicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar palavras ou expressões pelo critério de proximidade do sentido (nomes de pessoas, nomes de animais, nomes de cores, nomes de ferramentas, expressões que servem para descrever uma casa, atividades que realizamos no fim de semana etc.).</li> <li>• Compreender e aplicar o conceito de sinônimo.</li> <li>• Identificar conjuntos de palavras derivadas, observando semelhanças ortográficas e de sentido.</li> <li>• Conhecer o sentido de sufixos e prefixos usuais.</li> </ul>
Flexão das palavras e concordância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar palavras que se flexionam (plurais, tempos e pessoas verbais).</li> <li>• Observar a concordância nominal e verbo-nominal em frases e textos.</li> <li>• Aplicar regras básicas de concordância nominal e verbo-nominal na escrita de textos.</li> <li>• Observar e empregar os tempos verbais adequados a cada modalidade de texto.</li> </ul>
Substituição de palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a que termos se referem os pronomes num texto.</li> <li>• Empregar pronomes e expressões sinônimas para evitar a repetição de palavras na escrita de textos.</li> </ul>
Frase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a noção de frase (enunciação com sentido completo) para orientar a pontuação na escrita de textos.</li> </ul>

Como é possível observar no quadro acima, quanto à análise lingüística, os tópicos de conteúdos e objetivos didáticos, da maneira como estão apresentados na Proposta Curricular, parecem desconsiderar toda a variedade lingüística encontrada nas turmas de EJA e, portanto, se levados “ao pé da letra” podem aumentar ainda mais a discriminação lingüística já apontada por Britto (2003).

À medida que os estudantes da EJA vão tendo contato com a leitura e vão produzindo seus textos, a Proposta Curricular aponta para a necessidade de que passem a apropriar-se também de alguns recursos de escrita, objetivando deixar os textos mais claros, objetivos, coesos. Para tal, propõe os seguintes tópicos de conteúdo e objetivos didáticos quanto à **pontuação** (Brasil, 2001a, p.91):

Tópicos de conteúdo	Objetivos didáticos
Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar os sinais de pontuação nos textos.</li> <li>• Identificar os sinais de pontuação mais usuais (ponto, vírgula, ponto de interrogação) e compreender suas funções nos textos (relacionar</li> </ul>

	<p>o uso do ponto ao uso da letra maiúscula no início das frases).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar adequadamente ponto (e letra maiúscula no início das frases), ponto de interrogação, vírgula e parágrafo na escrita de textos.</li> <li>• Utilizar adequadamente a pontuação do discurso direto, destacando as falas de personagens (dois pontos, travessão).</li> </ul>
--	---

Em relação ao trabalho com pontuação, os tópicos de conteúdos e objetivos didáticos apontados não apresentam nenhum tipo de novidade, se comparados aos que já vêm sendo utilizados nas aulas de língua portuguesa para o ensino fundamental. O destaque da proposta é o trabalho de pontuação dentro dos textos lidos ou escritos pelos próprios educandos, ficando o professor encarregado

de chamar a atenção dos alunos para os sinais de pontuação, indicando-os nos textos estudados e comentando seu uso nos momentos de correção coletiva ou de escrita no quadro-negro. A função desses elementos da escrita deve ser explicitada, já que eles estão presentes em todos os textos que lemos e colaboram para a compreensão e interpretação da mensagem (Brasil, 2001a, p.92).

A Proposta Curricular também traz fundamentação teórica para cada um dos tópicos de conteúdos e objetivos didáticos sugeridos, bem como indicações de como eles podem ser trabalhados pelos educadores em sala de aula, tal como questionamentos do tipo

Que tipos de contos lemos (contos de fada, de terror, histórias de animais, de esperteza)? O que esses contos têm em comum? Como começam? Como terminam? Como é a sua configuração (apresentação visual)? Há título? Há nome de autor? Que marcas lingüísticas contêm em termos de vocabulário, estrutura, pontuação? Por que o autor usou esta ou aquela palavra? Qual era a sua intenção? Que tipo de reação essa forma de escrever provoca no leitor? (Brasil, 2001a, p.74).

Se por um lado isso possa ser positivo ao orientar este ou aquele educador que ainda tenha dificuldades para trabalhar os conteúdos propostos na perspectiva do letramento, por outro, parece-me que desconsidera a capacidade criativa e didática da maior parte dos educadores, bem como pode dificultar a valorização de questões regionais ou locais.

Em síntese, embora tenha aspectos positivos, assim como outros documentos que se propõem a servir de parâmetros, a Proposta Curricular, intitulada *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*, está estruturada num modelo semelhante ao do ensino fundamental e, na disciplina de língua portuguesa, apresenta contradições no que tange a proposição de uma educação na perspectiva do letramento, visto que fragmenta em sua organização didática, conteúdos que necessariamente estão vinculados, ou seja, acaba por não contribuir para um projeto de educação transformadora que busque “romper com o modelo de educação formal capitalista, construindo alternativas de saber e de organização social” (Britto, s.d., s.p.).

#### **IV - REFLETINDO SOBRE A PESQUISA E TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Neste capítulo, procurarei tecer minhas considerações tendo dois focos distintos: o primeiro diz respeito à relação entre o termo letramento e os documentos oficiais pesquisados; o segundo refere-se à proposta curricular para 1º segmento da EJA, especificamente, na disciplina de língua portuguesa, apresentada no capítulo anterior.

No que tange à legislação e políticas públicas ficou claro que, historicamente, as ações governamentais relacionadas à EJA foram estabelecidas em caráter temporário e estiveram diretamente vinculadas as necessidades de combater o analfabetismo e qualificar a mão-de-obra para o mercado de trabalho, uma vez que o analfabeto era considerado

[...] inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, [...] ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas (Paiva apud Brasil, 2001a, p. 21).

A partir da LDBEN de 1996, novas ações governamentais ganharam corpo, como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD /MEC que procura estabelecer diretrizes para as ações de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial. Entre as ações da SECAD, está o estabelecimento de convênios com secretarias estaduais e municipais de educação, escolas públicas, Centros de Educação Federal – CEFETs, sindicatos, fóruns e com ONGs de todo o país. Embora estejam vinculadas ao direito de todos de acesso à educação, cabe aqui um questionamento: será que estas ações têm a ver única e exclusivamente com a garantia de direitos ou continuam vinculadas ao processo de qualificação da mão-de-obra para a automação industrial, atendendo aos interesses da chamada “globalização” e dos acordos financeiros internacionais que não permitem o

investimento em tecnologia pelos chamados “países subdesenvolvidos”, mas exigem destes uma maior qualificação de seus trabalhadores?<sup>3</sup>

Como desdobramentos dessas ações, há vários documentos que foram publicados pelo MEC e que servem de orientação ou proposta curricular para as instituições e entidades conveniadas, bem como programas e pesquisas que procuram considerar a diversidade da clientela: pescadores, indígenas, agricultores e outros.

À primeira vista, considerando-se as dimensões geográficas do país, bem como o respeito às diversidades culturais nele encontradas e, também, a falta de oportunidades a que determinadas comunidades foram condenadas, essas ações e orientações já se justificam e uma crítica mais contundente a esta política carece de um aprofundamento maior nas análises sobre cada ação, programa ou documento criado pela SECAD. Entretanto, penso que se faz necessário discutir melhor sobre o que seria “respeitar a diversidade” ou “trabalhar com as diferenças”, visto que se costuma apresentar estas questões dentro do currículo escolar de forma superficial, ou seja,

Aqui o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico. Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e das diferenças culturais, essa estratégia as reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exótico e da curiosidade (Silva, 2000, p. 99).

Já em relação ao letramento, embora a Proposta Curricular traga esta discussão à tona em sua fundamentação, os demais documentos oficiais analisados não fazem menção direta a essa expressão, no entanto, em suas argumentações, chegam a estabelecer caminhos de ação que, necessariamente passariam por uma formação para além do processo de alfabetização, ou seja, apontam a necessidade de se perceber a importância da escrita na construção de conhecimentos e intervenções sociais.

Ainda, em se tratando de letramento, as discussões pedagógicas a respeito desta temática, ficaram, ao longo da história, presas aos modismos pedagógicos

---

<sup>3</sup> Para aprofundamento ver *O novo discurso do Banco Mundial e o seu mais recente Documento de Política Educacional* de Ângela Carvalho de Siqueira (texto mimeo) e *A educação de adultos trabalhadores na perspectiva revolucionária* (texto mimeo) de Luiz Percival de Leme Britto.

que foram se alternando em nosso país, embora a escolha do método esteja diretamente vinculada a um posicionamento político.

Neste aspecto, o que se viu foi a absorção e a adaptação de certos discursos em prol de um consenso que velou a chamada “luta de classes”, como ficou evidente em relação à proposta de Paulo Freire, cujo

objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável. Tratava-se também de ultrapassar uma compreensão mágica da realidade e desmistificar a cultura letrada, na qual o educando estaria se iniciando (Brasil, 2001a, p.24-25).

O modelo de alfabetização proposto por Paulo Freire serviu de base para muitas propostas, inclusive a feita pelo MOBREAL, que, ao utilizar-se de orientações metodológicas e materiais didáticos, reproduziu “muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador” (Brasil, 2001a, p.26).

Em Santa Catarina, a proposta curricular publicada em 1998, que tinha como propósito fundamentar o trabalho a ser desenvolvido nos três níveis da educação básica, em especial no que diz respeito às disciplinas curriculares, já fazia menção ao termo letramento. Na proposta publicada em 2005, cujo foco eram os estudos temáticos, não só o letramento aparece novamente como enfoque importante, como a própria EJA passa a ser referenciada, através de capítulos que procuram discutir a “educação de jovens”, a “educação de trabalhadores” e também a relação entre “educação e trabalho”.

Em suma, ao ter de reconhecer, seja por força das pressões sociais, da legislação ou dos acordos internacionais, o grande número de pessoas que, de uma forma ou outra, não tiveram acesso à educação ou foram excluídos do sistema formal, os governos se viram obrigados a criar condições de atender e também de promover discussões em torno da EJA e assim, apesar das dificuldades que ainda existem, este segmento da educação passou a ganhar visibilidade.

Já no que tange aos enfoques dados à disciplina de língua portuguesa na Proposta Curricular para o 1º segmento da EJA, apresentados no capítulo

anterior, é possível perceber alguns avanços e também algumas contradições nos tópicos de conteúdos e objetivos didáticos que foram sugeridos.

Em linhas gerais, a referida Proposta Curricular apresenta objetivos didáticos, tópicos de conteúdos e sugestões de atividades e exercícios bastante conhecidos das aulas de língua portuguesa em todas as séries e níveis da educação.

Entretanto, podemos considerar como avanços da Proposta Curricular, na perspectiva do letramento: a possibilidade de momentos reais de reflexão e diferenciação de conceitos por parte dos educandos a partir de situações do cotidiano; o entendimento de que é possível aprender a partir do “erro” na construção dos textos; a utilização dos diversos suportes encontrados em nossa sociedade, ao invés de ficar preso a um livro didático; o trabalho de pontuação dentro dos textos lidos ou escritos pelos próprios educandos.

Entre as questões que chamam a atenção de forma negativa, estando estruturada de forma semelhantes a estrutura curricular do ensino fundamental, parece que a referida Proposta Curricular acaba por desconsiderar toda a variedade lingüística encontrada nas turmas de EJA, bem como a capacidade criativa e didática da maior parte dos educadores, e, portanto, pode criar dificuldades na valorização de questões regionais ou locais, aumentando ainda mais a discriminação lingüística já apontada por Britto (2003).

Na verdade, o que se percebe na Proposta Curricular é certa falta de distinção entre o que é proposto aos educandos de EJA e o que costuma ser indicado às crianças nas séries iniciais do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm) - visitado em 12/07/2007 - 20h56min

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. Brasília: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Santa Catarina: SINEPE/SC, 1996.

BRASIL. Parecer CEB nº 11 de 10 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. CNB/CEB, 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01/2000**. Brasília: CNB/CEB, 2000b.

BRASIL – Ministério da Educação e Cultura; Ação Educativa. **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular - 1º Segmento**. 3ª ed. Vera Maria Masagão Ribeiro. (Coord.) Brasília: MEC, 2001a; São Paulo: Ação Educativa. p.19-48

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Trajetória da educação de Jovens e Adultos. In: \_\_\_\_\_ **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. MEC/SEF: Brasília, 2002a (Vol.1) p.13-17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Trajetória da educação de Jovens e Adultos. In: \_\_\_\_\_ **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: língua portuguesa**. MEC/SEF: Brasília, 2002b (Vol.2) p.11-66.

BRASIL. Ministério da Educação. V conferência internacional sobre educação de adultos – V CONFINTEA – Julho 1997. In; BRASIL. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004**. Brasília: MEC/UNESCO, 2004. p. 41-49 - 29/11/2005, 14:45 (Coleção Educação Para Todos)

BRITTO, Luiz Percival Leme. A educação de adultos trabalhadores na perspectiva revolucionária. Campinas, SP: s.l., s.d. (texto mimeo).

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da escrita x o ensino da norma. In: **Contra o consenso, cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p.17-50.

D'AVILA, Arita Moraes. A relação do trabalhador da construção civil com a linguagem escrita. In: DANILUK, Oesana Sônia. **Educação de adulto – ampliando horizontes de conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2001. p.45-69.

DURKHEIM, Émile. A Educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. s.d.. p.34- 48.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. p. 7- 38.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170 de 07 de agosto de 1998**. Santa Catarina: SINEPE/SC, 1996.

SANTA CATARINA - Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Alfabetização com Letramento. In: **Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Florianópolis: IOESC, 2005. p. 19-42

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73- 102.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **O novo discurso do Banco Mundial e o seu mais recente documento de política educacional** S.l: sd., s.p. (texto mimeo).

SOARES, Magda. Alfabetização: a (dê)saprendizagem das funções da escrita. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004a. p.63-84.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.25, 2004b. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 12 de janeiro de 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura? **ONG Leia Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/biblioteca\\_derrubada.htm](http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/biblioteca_derrubada.htm). Acesso em: 13 set. 2005.

V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA – Julho 1997. In; BRASIL. **Educacao de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004** Brasília: MEC/UNESCO, 2004. p. 41-49 - 29/11/2005, 14:45 (Coleção Educação Para Todos).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 15ª Ed. Campinas: Papirus, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Madureza" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>, visitado em 31/5/2007. 18h23min.