

Alfabetização: Práticas e Reflexões

Subsídios para o Alfabetizador

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Lauro Morhy

REITOR

Timothy Martin Mulholland

VICE-REITOR

Dóris Santos de Faria

DECANA DE EXTENSÃO

Ivan Marques de Toledo Camargo

DECANO DE GRADUAÇÃO

Noraí Romeu Rocco

DECANO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Thérèse Hofmann Gatti

DECANA DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Érico Paulo Siegmar Weidle

DECANO DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Alexandre Lima

DIRETOR

Conselho Editorial

Elizabeth Cancelli

PRESIDENTE

Alexandre Lima, Clarimar Almeida da Valle,
Henryk Siewierski, Reinhardt Adolfo Fuck, Sérgio
Paulo Rouanet, Sylvia Ficher

UNESCO

Conselho Editorial

Jorge Werthein, Juan Carlos Tedesco, Cecilia
Braslavsky, Adama Ouane, Célio da Cunha

Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos nesta publicação e pelas opiniões aqui expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e não comprometem a Organização. As designações empregadas e a apresentação do material não implicam a expressão de qualquer opinião que seja, por parte da UNESCO, no que diz respeito ao status legal de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, ou no que diz respeito à delimitação de suas fronteiras ou de seus limites.

GOVERNO FEDERAL

Luiz Inácio Lula da Silva

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Cristovam Buarque

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Rubem Fonseca Filho

SECRETÁRIO EXECUTIVO

João Luiz Homem de Carvalho

SECRETÁRIO NACIONAL EXTRAORDINÁRIO DE ERRADICAÇÃO
DO ANALFABETISMO

Ministério da Educação

Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

Esplanada dos Ministérios Bloco "L" - 8º andar

Telefone: (61) 410-8432

CEP 70047-900 – Brasília - DF

Decanato de Extensão da UnB

Prédio da Reitoria 2º andar - sala 323

Telefone: (61) 272-4355

CEP 70910-900 – Brasília – DF

<http://www.unb.br/dex>



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Representação no Brasil

SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/
UNESCO, 9º andar.

70070-914 - Brasília - DF - Brasil

Tel.: (55 61) 321-3525

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br



Dóris Santos de Faria
organizadora

Alfabetização: Práticas e Reflexões

Subsídios para o Alfabetizador



Ministério
da Educação



**Alfabetização: Práticas e Reflexões
Subsídios para o Alfabetizador**

AUTORES

Dóris Santos de Faria (organizadora)
Esther Grossi
Francisco Secundino
Guilhermina Corrêa
Itamar Diogo dos Santos
Liana Borges
Renato Hilário dos Reis
Selma Leite
Silviane Barbato
Vilma Reche Corrêa

EQUIPE EDITORIAL

PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

Dóris Santos de Faria
Antônia Célia Barros Lins Bonfim
Sylvio Quezado

PROJETO EDITORIAL E EDIÇÃO

Dione O. Moura

PROJETO GRÁFICO, CAPA E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Formatos design gráfico

REVISÃO

Lúcia Horshreiter

APOIO

Geraldo Alves da Mata Filho
Marcos Rogério Serra
Nilza Campos
Rubens Augusto Franco Brandão

Tiragem: 2000 exemplares

Copyright © 2003 by
Dóris Santos de Faria (organizadora)

Impresso no Brasil

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
SCS Q.2 Bloco C n° 78 Ed. OK 2° Andar
70300-500 Brasília-DF
tel: (0xx61) 226 6874
fax: (0xx61) 225 5611
editora@unb.br

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte desta publicação poderá
ser armazenada ou reproduzida por qualquer
meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Central da Universidade de Brasília

A385 Alfabetização: práticas e reflexões;
subsídios para o alfabetizador / Dóris
Santos de Faria (organizadora). –
Brasília : Editora Universidade de
Brasília, 2003.
104 p.
ISBN 85-230-0711-3
1. Alfabetização. 2. Política
educacional. I. Faria, Dóris Santos de.
CDU 37.014.22

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO DECANATO DE EXTENSÃO DA UNB

Antonia Célia Barros Lins Bonfim

COORDENADORA

Dóris Santos de Faria

COORDENADORA PEDAGÓGICA

SUMÁRIO

Abolição do analfabetismo - É possível, 7

Cristovam Buarque

**Alfabetização: Práticas e Reflexões
e o Programa BRASIL ALFABETIZADO, 9**

João Luiz Homem de Carvalho

Introdução, 11

Dóris Santos de Faria e Selma Leite

1. O Conceito de alfabetização no Brasil e no mundo, 17

Liana Borges

2. Ler o mundo para ler a palavra. Alfabetização em Paulo Freire, 23

Liana Borges

3. Método Silábico: do passado à atualidade, 29

Vilma Reche Corrêa

4. Método Dom Bosco de Educação de Base, 34

Itamar Diogo dos Santos

5. Alfabetização a partir de Situações-Problema: Depoimento, 41

Renato Hilário dos Reis

**6. Alfabetização e práticas de cultura:
organização, planejamento e avaliação, 49**

Silviane Barbato

7. Alfabetizar Adultos em três meses, 57

Esther Grossi e Francisco Secundino

8. Processo de alfabetização com Base Lingüística, 64

Guilhermina Corrêa

A Título de algumas conclusões, 74

Dóris Santos de Faria

Anexos, 78

Abolição do analfabetismo - É possível

O Programa BRASIL ALFABETIZADO traz em seu nome toda a sua abrangência e responsabilidade. A meta é tirar da escravidão do analfabetismo cerca de 20 milhões de brasileiros, jovens e adultos. Uma missão que transcende a capacidade do Estado: Governo e sociedade devem se unir para cumpri-la.

Seguindo determinação expressa do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, está fazendo a sua parte. Nós já estamos realizando acordos com as principais instituições governamentais e não-governamentais, organismos internacionais e setores empresariais e de classe, para cumprir a meta do Programa BRASIL ALFABETIZADO.

Agora, chegou a vez de você participar.

Assim, é com satisfação que entrego este livro a toda a sociedade brasileira. *Alfabetização: Práticas e Reflexões* foi elaborado pela Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, do MEC, em parceria com o Decanato de Extensão da Universidade de Brasília e com a UNESCO. Nele se encontram os subsídios necessários para contribuir com você, que deseja participar desse grande Programa, ajudando a alfabetizar.

Este livro é um convite a uma profunda reflexão, não se trata de uma cartilha. Não é um manual: é um chamamento à mais nobre das causas, a causa da Educação.

Você pode abraçar essa causa alfabetizando pessoas próximas, de seu círculo doméstico ou de trabalho, sem sacrificar sua agenda diária. Grande parte das informações necessárias para isto estão aqui: você verá como é simples e profundamente gratificante ensinar uma pessoa, um jovem ou um adulto, a ler e a escrever.

Sua participação é fundamental. Você pode entrar na história do Brasil como quem participou desta grande revolução: abolir o analfabetismo de adulto no País.

Vale a pena deixar sua marca na história.

CRISTOVAM BUARQUE
MINISTRO DA EDUCAÇÃO



Alfabetização: Práticas e Reflexões e o Programa BRASIL ALFABETIZADO

A determinação do governo do Presidente Lula é abolir o analfabetismo no Brasil em quatro anos. Para isso, o Ministro da Educação, Cristovam Buarque, criou o Programa BRASIL ALFABETIZADO. Como primeiro passo, foi instituída a Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo para atuar como articuladora e incentivadora nessa importante e necessária empreitada.

A Secretaria, ainda em formação, pretende coordenar o trabalho de alfabetização de 20 milhões de jovens e adultos no Brasil, de forma gradual. Serão 3 milhões de pessoas em 2003, 6 milhões em 2004, 6 milhões em 2005 e 5 milhões de pessoas em 2006.

Para execução deste importante trabalho, temos como princípio sempre atuar em parceria com as organizações governamentais e as não governamentais que têm experiência na área de alfabetização de jovens e adultos. Para tanto, estamos cadastrando e avaliando essas entidades, assim como suas ações e iniciativas em curso.

A tarefa da Secretaria deverá ser orientada por uma "Comissão Nacional de Alfabetização", que terá caráter consultivo e será composta por pessoas de diversas entidades representativas de organizações governamentais e não governamentais. O objetivo dessa comissão é contribuir para a elaboração das diretrizes nacionais em relação à concepção de alfabetização, à gestão, ao financiamento, à formação do alfabetizador, ao material didático e às linhas de ação.

Antes de completarmos três meses de trabalho, já estamos assinando os primeiros convênios e estabelecendo as devidas parcerias, sem impor uma metodologia única de aprendizagem. No entanto, sugerimos, nas instruções normativas do MEC, alguns procedimentos, como a utilização de, no mínimo, 260 horas de aulas presenciais e o emprego de uma linguagem contextualizada.

O Programa BRASIL ALFABETIZADO é composto de diversos subprogramas e projetos, quais sejam: *subprogramas*: Incentivo ao Alfabetizando; Incentivo ao Alfabetizador e Apoio. Dentre alguns *projetos* temos: Pesquisa Alfa, para avaliação de materiais didáticos e Propostas Metodológicas Novas.



O livro *Alfabetização: Práticas e Reflexões* é um trabalho que se insere no subprograma Incentivo ao Alfabetizador e no projeto Pesquisa Alfa. Ele surgiu em função da demanda de inúmeras pessoas que querem contribuir, de forma isolada, com a prática de alfabetizar jovens e adultos. A Secretaria decidiu apoiar essas pessoas, para contar com mais colaboradores, não só para a alfabetização em si, como também para ajudar na mobilização da sociedade sobre o tema.

Foi com a intenção de atender a essa demanda que a Secretaria, em parceria com o Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, editou esse livro. Sem nenhuma pretensão de ser um trabalho acabado, esta é mais uma iniciativa, dentre muitas, para a qual esperamos receber críticas e sugestões, e que, certamente, nos ajudarão a cumprir a determinação do Presidente Lula de abolir o analfabetismo do Brasil por meio do Programa BRASIL ALFABETIZADO.

JOÃO LUIZ HOMEM DE CARVALHO
SECRETÁRIO NACIONAL EXTRAORDINÁRIO DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO



INTRODUÇÃO

*Dóris de Faria**
*Selma Leite***

O presente livro pretende, por meio da apresentação simplificada dos principais métodos de alfabetização, com linguagem simples e acessível, que cada cidadão interessado em alfabetizar algum (s) adulto(s) possa fazê-lo. Após lê-lo, deve buscar mais referências e informações para escolher a metodologia que lhe parecer mais indicada à sua situação específica.

A linha **0800 616161** está colocada à disposição do País, atendida por experientes alfabetizadores. O cidadão interessado receberá este livro gratuitamente, bastando para isso que preencha uma ficha de identificação com seus dados pessoais e suas intenções em relação à alfabetização de adultos. O processo será acompanhado nacionalmente pela coordenação-geral no Decanato de Extensão da Universidade de Brasília/UnB, em parceria com as Universidades interessadas em participar do processo. Estas Universidades poderão definir procedimentos próprios para a avaliação do estágio em que o cidadão se encontra e vir a certificá-lo.

Os textos apresentados são de autores convidados para descreverem sua própria experiência sobre "como conseguem alfabetizar". Cada capítulo buscou apresentar uma introdução sobre o contexto da alfabetização de adultos, do ponto de vista político, social e/ou metodológico; a descrição da metodologia desenvolvida; análise de procedimentos e técnicas relacionadas; os resultados alcançados e que possam ser esperados pelas situações mais rotineiras; e uma conclusão do assunto.

Esta é a primeira vez que, por uma iniciativa do Governo Federal, são reunidas no mesmo volume propostas modelares de processos, métodos e procedimentos de alfabetização para apresentá-las aos leigos interessados em colaborar com a alfabetização, especialmente como voluntários.

É uma publicação voltada para o cidadão comum, sensível aos problemas de nosso país, interessado em contribuir para a solução do analfabetismo por estar sensibilizado pelo drama pessoal daqueles que não puderam usufruir dos benefícios da escolarização e que, por isso, sofrem e merecem a nossa solidariedade.

* Professora do Departamento de Ecologia da UnB, Doutora em Psicologia pela USP e Pós-Doutorado em Antropologia Biológica na *University College London*. É Decana/Pró-Reitora de Extensão da UnB. e-mail: dfaria@unb.br

** Professora do Departamento de Políticas Sociais, Bacharel em Serviço Social, Mestre em Educação a Distância pela UNED. É Pró-Reitora de Graduação da UFPA e Vice-presidente da UniRede. e-mail: fleite@amazon.com.br



Este material foi produzido para que este cidadão comum - um potencial alfabetizador voluntário - possa ter informações básicas, de modo simplificado, sobre o panorama da alfabetização no Brasil. Há controvérsias quanto à eficácia do trabalho do leigo voluntário, mas optamos por trabalhar nesta perspectiva e avaliarmos posteriormente. Paralelamente, no entanto, desenvolvemos programas de formação de alfabetizadores para suprir esta demanda.

Os textos são apresentados por especialistas da área, para que o(a) cidadão(ã) que quiser tornar-se um voluntário para alfabetizar alguém próximo de si, possa dispor de alguma informação básica para sua própria orientação, procurar o(s) grupo(s) mais próximo(s) e vir a selecionar a metodologia que lhe parecer mais apropriada ao seu caso.

Para essas pessoas voluntárias foi produzido esse material, com a determinação de que precisamos romper as barreiras técnicas, assumir os riscos da simplicidade e ter muita convicção de que é fundamental que todos - e não só os especialistas - se envolvam nesta que é a maior campanha mundial pela inclusão social, a começar pelo enfrentamento da fome e do analfabetismo. Se nada for feito, os mais de 10 milhões de analfabetos de hoje serão duplicados em menos de 5 anos à frente!

Portanto, parabéns ao cidadão brasileiro que deseja ser um voluntário na alfabetização, porque estará abraçando a mais nobre causa deste momento em nosso País!

Desejamos que este material propicie ao cidadão interessado em alfabetizar uma boa iniciação à alfabetização e que possa ter seqüência na busca de mais informações e aproximação dos grupos locais que já alfabetizam neste país.

Por que alfabetizar ?

Você vai entender o porquê na história narrada a seguir por uma pessoa analfabeta, a qual expressa a importância dessa grande causa que é a alfabetização de adultos. Este é um caso dentre tantos outros que se repetem por esse Brasil afora:

Dona Maria, moradora do interior da Amazônia, estava com seus 60 e tantos anos quando foi informada que viriam ao seu vilarejo umas professoras que dariam aulas de alfabetização para adultos. Ela se encheu de coragem e resolveu inscrever-se, confiante de que chegara a sua vez.

Ela conta:

" Eu tinha que sair de casa sempre acompanhada de um neto porque não sabia ler e nem escrever. Pedia ao neto que lesse o que estava escrito no ônibus e nas placas.

Ia ao banco para receber minha aposentadoria e lá eu tinha que sujar o dedo na tinta para atestar que era eu mesma. Na fila todos



viam que eu era analfabeta e isso me deixava triste, envergonhada.

Outro dia, tomei coragem e fui falar com o gerente para conseguir um dinheiro para aumentar minha roça, mas recebi um não porque era analfabeta e não podia ser "responsável" pelo que ia assinar como garantia.

Pois bem, comecei a estudar e logo antes de dois meses já estava assinando meu nome e lendo o letreiro dos ônibus. Com seis meses de estudo, (todos os dias dedicava duas horas, às vezes, até menos). Meu neto me via sair toda pronta e faceira, sem pedir para acompanhar-me. Perguntou-me se ele não ia comigo e era só o que queria para responder que pela necessidade de ler não precisava mais, porque eu era uma cidadã alfabetizada, que tinha deixado de ser cega. No entanto, pelo prazer da companhia, ele podia ir.

Era como se eu tivesse nascido naquele dia! Quanta alegria senti ao sair com ele e poder ler para ele tudo o que via pelo caminho! Era como se um cego tivesse enxergado e deixado a bengala.

Daí para frente minha história mudou de rumo, graças a Deus, àquelas professoras e a minha vontade de abraçar a chance que apareceu ainda em tempo!

Eu agora sou cidadã brasileira, já posso até ir ao banco e falar com o gerente, sem sentir vergonha de não ser responsável pelo que assino. Na fila, quando o moço do caixa me deu a almofada para molhar o dedo, disse com o maior orgulho, que agora já não precisava mais, pois era alfabetizada e... assinei meu nome! "

Aí está a mais significativa resposta sobre a importância de alfabetizar adultos e de formarmos no Brasil um mutirão: resgatar a dívida social que temos todos com os que ainda não foram alfabetizados. E ao lutarmos por mais vagas no ensino fundamental público, evitamos que a dezena de milhões de analfabetos de hoje em breve esteja duplicada

Por que tantas propostas ?

Há vários anos, muita gente comprometida com a causa da alfabetização tem trabalhado e estudado métodos de alfabetização, o que originou várias propostas. Todas elas são válidas, se aplicadas a contextos específicos, umas mais parecidas e outras bem distintas entre si.

Com crianças é muito freqüente alfabetizar ensinando a escrever as letras que se juntam formando palavras e o significado que têm. Com adultos costuma-se partir de palavras - que freqüentemente tenham importância para sua vida - e as sílabas que contenham, que se juntam a outras e compõem novas palavras.



São os métodos chamados analítico-sintéticos, porque dividem o todo (palavra) em partes (sílabas), fazendo a análise; e fazem novas junções (sínteses) que compõem outras palavras. Em torno disso existem muitas variações: se a palavra que dá origem ao processo está ou não ligada a um texto; se tem a ver com a realidade sócio-política; se parte de problema(s) significativo(s) para aquele indivíduo e/ou comunidade etc...Em todos os casos parte-se sempre da palavra e sílabas mais simples para se chegar a situações mais complexas.

O fato é que o que importa mais é identificar qual a melhor forma de alcançar o objetivo-maior, que é o de alfabetizar o(a) cidadão(ã). Muitas vezes é a motivação do alfabetizador que responde pelo sucesso da alfabetização - em vez do método utilizado - porque ele consegue estimular o aluno e fazê-lo superar as dificuldades que encontra, restaurando sua auto-imagem e deflagrando todo um processo de conquistas pessoais que certamente transcende o fato de aprender a ler e escrever!

O que é preciso para ser um alfabetizador voluntário?

Antes de tudo, ter consciência de que está assumindo um compromisso com alguém que precisa de você e de sua solidariedade. Para isso, alguns aspectos são fundamentais:

- (a) Ter muita clareza do compromisso assumido;*
- (b) Respeitar e compreender as dificuldades que surjam no processo;*
- (c) Ajudar com paciência e dentro do ritmo próprio do alfabetizando;*
- (d) Buscar a interação com outras pessoas ou grupos que estejam vivenciando a mesma experiência (isso ajuda muito ao alfabetizando, compreender-se e aceitar as dificuldades);*
- (e) Atuar com regularidade: pelo menos duas a três vezes na semana, uma a duas horas seguidas;*
- (f) Estar consciente de que a sua relação com o alfabetizando é uma relação de poder - em que o "mestre" exerce grande influência sobre o "aluno" - e que, por isso mesmo, precisa ser uma relação, além de respeitosa, extremamente democrática, pois o autoritarismo é uma das barreiras que pode impedir o processo de alfabetização.*



Recomendações:

1. *Analise com cuidado a sua situação específica antes de se definir por uma metodologia. Uma vez definida, leia mais sobre o assunto e faça uma previsão de como vai atuar - um roteiro simplificado, se for atuar sozinho, sem estar vinculado a um grupo de alfabetização, apesar desta ser sempre a forma mais correta e eficaz de atuar - em turmas de alfabetização - embora nem sempre possível.*
2. *Identifique as especificidades da sua situação e as ações mais indicadas para cada uma delas. Quanto mais clareza você tiver, mais eficiente vai ser. Compreenda a diversidade das situações e respeite as diferenças, pois o mundo é muito complexo e só conseguimos viver bem quando aceitamos com extremo respeito as diferenças entre nós.*
3. *Ao fazer a sua escolha, lembre-se de que os grupos de alfabetização são constituídos de pessoas experientes e que poderão ajudá-lo(a). Busque estar em contato com algum destes grupos ou mesmo especialistas em universidades próximas a você. Use os canais de informação disponíveis e divulgados nesta publicação.*
4. *Outro aspecto muito importante é atentar para o contexto no qual está inserido o alfabetizando pois isso o ajuda muito. Com frequência ele se sente incapaz de aprender, envergonhado; percebe as injustiças sociais, mas ao sentir-se parte de um grupo que sofreu processos similares e que luta por mudar a situação, passa a sentir mais segurança e tranquilidade.*
5. *Quando não for possível acompanhar um grupo regularmente e o trabalho de alfabetizar tiver que ser sozinho mesmo, convença-se de que - apesar de não ser o ideal - ainda assim é melhor do que nada fazer...*
6. *Quando, por fim, julgar que conseguiu alfabetizar, procure uma instituição do seu Estado que faça a certificação, pois o "diploma" de alfabetizado é o presente maior que podemos dar a um(a) ex-analfabeto(a). Compartilhe desta alegria e parabeneze-se: você, cidadã(o) voluntária(o) e a(s) pessoa(s) que alfabetizou são os novos heróis deste país que vai mudar!*



Alfabetizar exige um conjunto de ações que devem, sempre que possível, envolver uma equipe de pessoas que possam debater os conceitos, métodos e procedimentos mais adequados a cada situação específica. Muitas têm sido as metodologias adotadas, cada alfabetizador acaba por desenvolver abordagens próprias. Percebe-se, hoje, que o sucesso em alfabetizar depende mais do empenho e motivação dos envolvidos do que exclusivamente de alguma metodologia específica, até porque a maior parte das metodologias já desenvolvidas envolvem um componente essencial: a contextualização na vida e nos interesses dos alfabetizados e suas comunidades para a focalização nas palavras e suas sílabas constitutivas e composição de novas palavras por meio de outras sílabas. Os artigos apresentados nessa publicação apontam nesta direção.

A Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo do Ministério da Educação e a Universidade de Brasília estão desenvolvendo uma pesquisa com este material, com o objetivo de identificar pessoas voluntárias que estejam alfabetizando cidadãos analfabetos nesse País. A presente publicação, diante da necessidade de congregar diferentes práticas e procedimentos adequados, vem oferecer material introdutório, com teorias e reflexões ao tema Alfabetização.

As informações aqui apresentadas serão analisadas e apuradas pela equipe de alfabetização do Decanato de Extensão da UnB, que espera, dentro em breve, poder sistematizar e divulgar amplamente as experiências voluntárias de alfabetização que ocorrem no Brasil.

Para tanto, a linha do Fala Brasil **0800 616161** estará em funcionamento, a partir de junho de 2003, para informar e orientar os interessados em trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos. O e-mail **brasilalfabetizado@mec.gov.br** também estará disponível ao público em geral. Todo material também estará disponível via Internet, no endereço **<http://www.unb.br/brasilalfabetizado>**. Com essas iniciativas, pretendemos dar início a um processo de atuação em situações ainda não sistematizadas e, portanto, totalmente desconhecidas por nós: o trabalho de alfabetizadores voluntários que atuam sem vínculo com instituições, grupos ou classes de alunos formais.

Para orientação:

Linha Fala Brasil: 0800 61 61 61

Internet:

<http://www.unb.br/brasilalfabetizado>

E-mail: brasilalfabetizado@mec.gov.br



O Conceito de alfabetização no Brasil e no mundo

Liana Borges*

O conceito de alfabetização no Brasil

Saber ler e escrever, mesmo que se constitua em direito assegurado pela Constituição brasileira e que se tenha consenso sobre a importância enquanto instrumento necessário à vida, não está ao alcance da maioria do povo brasileiro.

O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 demonstra declínio nos percentuais de analfabetismo, porém o país ainda detém o maior número de analfabetos absolutos do continente, fruto da ausência ou da descontinuidade de políticas públicas para o setor.

A década de 90, que se caracterizou pela busca de soluções para a superação dessa dívida social, tem muito a dizer, pois, graças às contribuições da sociedade civil e de instâncias governamentais, apresenta sinais positivos no campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que há, em primeiro lugar, crescimento da oferta de Educação Básica, em particular, de alfabetização.

Em segundo, porque encontramos avanços na construção de um paradigma político e pedagógico que respeita a identidade da EJA, resultado dos esforços estabelecidos por algumas políticas públicas que garantem formação permanente dos(as) professores(as) de jovens e adultos. Nesse aspecto, destaca-se também a atuação dos movimentos sociais e populares e a presença dos meios acadêmicos na pesquisa e na produção teórica.

Os conceitos de alfabetização e de analfabetismo foram revisados levando em conta os avanços acima expostos e as influências políticas

“A década de 90, que se caracterizou pela busca de soluções para a superação dessa dívida social, tem muito a dizer, pois, graças às contribuições da sociedade civil e de instâncias governamentais, apresenta sinais positivos no campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que há, em primeiro lugar, crescimento da oferta de Educação Básica, em particular, de alfabetização. Em segundo, porque encontramos avanços na construção de um paradigma político e pedagógico que respeita a identidade da EJA(...).”

*Professora da rede pública de Porto Alegre, Mestre em Educação -PUC/RS. Coordenou a EJA e o MOVA de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul.
e-mail: lsbo@terra.com.br



e econômicas de cada tempo, por isso, independentemente das opções metodológicas, devemos conhecer os acordos internacionais recentes e a legislação brasileira.

Inicialmente, tomaremos a legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, pois é aqui que surge, pela primeira vez, a EJA como direito de todos, visto que o “ensino fundamental [é] obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria¹” (Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso I).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, reafirma a CF, mas vai além ao colocar a EJA como Modalidade da Educação Básica: “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” (LDB Nº 9394/96, Seção V, Capítulo II, Artigo 37).

O Conselho Nacional de Educação, em função da regulamentação da LDB Nº 9394/96, por meio do Parecer Nº 11, de maio de 2000, reconhece a EJA como uma “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela (...), em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto (...)” (Parecer Nº 11/00, CNE).

Ainda na esfera federal, é importante registrar o que determina o Plano Nacional de Educação – PNE, uma vez que esse ressignifica a EJA, considerando os seguintes aspectos:

- a) *A organização da EJA impõe a articulação entre as diferentes ações do poder público, visando a mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.*
- b) *Uma concepção ampliada de alfabetização que abranja a formação equivalente às oito séries do Ensino Fundamental.*
- c) *A necessidade de uma concepção de educação ao longo de toda a vida, voltada ao desenvolvimento de capacidades e que enfrente as transformações científico-tecnológicas e os efeitos da globalização.*
- d) *A necessidade de produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas adequadas e, para tanto, a garantia de efetiva formação dos (as) professores (as).*
- e) *A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional.*

O PNE finaliza o texto da EJA apontando vinte e seis metas e objetivos a serem cumpridos nos próximos dez anos, sendo que aqui constam os que dizem respeito, especificamente, à superação do analfabetismo.

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população

¹ Esta redação já é da emenda 14/96, mas sua redação original dizia: *I- Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.*



de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.

3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.

Antes de passarmos a analisar o conceito de alfabetização no mundo e sem a pretensão de aprofundar aqui a discussão pedagógica e metodológica, até porque não é essa a tarefa desse texto, mas dos demais capítulos, vale destacar que estudos recentes sobre alfabetismo e letramento têm muito a contribuir.

Segundo Ribeiro (1998), tais estudos evidenciam que é complexa demais a aquisição da leitura e da escrita, portanto, muito dificilmente, apenas uma linha de intervenção seja suficiente para a solução dos problemas decorrentes do analfabetismo, pois, como bem coloca Daniel Wagner, é equivocada a imagem da alfabetização como uma vacina, que uma vez aplicada na criança ou no adulto erradica para sempre o mal do analfabetismo (WAGNER, 1992). As políticas de intervenção nesse campo devem fundar-se numa visão integrada dos processos de aquisição, manutenção e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre crianças, jovens e adultos, no trabalho, na escola, na família e nas organizações da coletividade, estabelecendo nexos entre a educação básica e a educação continuada. (...) Um, dois e até três anos pode ser o tempo despendido para se atingir um nível básico de habilidade (RIBEIRO, 1998:11).

Os procedimentos legais e políticos da EJA

“A Organização das Nações Unidas (ONU), como contraponto ao modelo neoliberal, realizou, no desenrolar da década de 90, um conjunto de conferências internacionais², cujo eixo foi o da construção de um novo conceito de desenvolvimento. Entre essas reuniões, inclui-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA³, realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, que contou com organização prévia nos diversos Continentes.”

sofreram profunda influência dos principais conceitos firmados na V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA, como vamos perceber a seguir.

O conceito de alfabetização no mundo

A Organização das Nações Unidas (ONU), como contraponto ao modelo neoliberal, realizou, no desenrolar da década de 90, um conjunto de conferências internacionais², cujo eixo foi o da construção de um novo conceito de desenvolvimento.

Entre essas reuniões, inclui-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA³, realizada em Hamburgo,

² Conferência de Educação para Todos (Jomtien, 1990); Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); Conferência sobre o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); Conferência da Mulher (Beijing, 1995), etc.

³ A V CONFINTEA proclamou a década da alfabetização, a partir de 1998, em homenagem a Paulo Freire.



Alemanha, em 1997, que contou com organização prévia nos diversos Continentes.

No Brasil, em 1996, houve uma intensa preparação a partir de encontros estaduais, regionais e um Nacional (em Natal/RN). Deste último, produziu-se um documento que continha a situação brasileira sobre o analfabetismo, bem como seus princípios e metas, o qual foi apresentado em Brasília (janeiro de 1997) na Conferência Preparatória Latino-Americana e Caribe de EJA.

Nesta Conferência preparatória à V CONFINTEA, convocada pela UNESCO/OREALC e CEAAL, estiveram presentes Ministros de Educação dos Países Latino-americanos e Caribenhos, representações Governamentais e Não-Governamentais e Universidades. O objetivo geral foi “*manifestar a importância da aprendizagem de adultos e conceber os objetivos mundiais numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida*” (1999:19). Os objetivos específicos foram: 1) *facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e eqüitativo*; 2) *promover uma cultura de paz, baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo*; 3) *capacitar homens e mulheres*; 4) *construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal*.

A V CONFINTEA, por sua vez, refletiu sobre o papel que a EJA deveria desempenhar para que se atinjam maiores níveis de igualdade e de justiça social, formulando, com isso, um conceito amplo de formação de pessoas jovens e adultas que leva em consideração os processos de educação formais e não-formais, bem como as transformações econômicas, a globalização dos mercados e também o aumento da pobreza.

Nesse contexto, a EJA passa a se constituir em um dos principais meios para o enfrenta-

mento dos problemas do novo século, pois a capacitação de pessoas jovens e adultas em competências essenciais à vida cotidiana, ao trabalho e à participação cidadã, contribui para a melhoria das condições de vida.

Para tanto, a alfabetização passa a ser concebida como

“conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender (...) A Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida” (UNESCO, 1999: 23).

A Declaração de Hamburgo recomenda, por fim, que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa levarão a um desenvolvimento justo e sustentável e sugere eixos que serão a centralidade da Educação de Jovens e Adultos no século XXI, conforme os exemplos que seguem.

- **Fortalecimento e integração das mulheres;**
- **Cultura da Paz e educação para a cidadania e para a democracia;**
- **Saúde como direito humano básico, pois a EJA democratiza a oportunidade de acesso à saúde;**
- **Sustentabilidade ambiental;**



- **A educação e a cultura de povos indígenas e nômades** deve ser cultural e lingüisticamente adequada às suas necessidades;
- **A população de idosos** com igualdade de oportunidades de aprender;
- **A integração dos portadores de necessidades especiais, com garantia de acesso a uma educação que reconheça e responda às suas necessidades e objetivos próprios.**

As legislações vigentes, acompanhadas do Plano Nacional de Educação, dos pareceres estaduais⁴ e das indicações da V CONFINTEA, longe de representarem a solução para todos os problemas oriundos das campanhas de alfabetização (e também do ensino supletivo), significam passos fundamentais para a retirada da EJA do isolamento a que foi submetida ao longo da história, por isso, recomenda-se aos organismos nacionais e internacionais, públicos ou não, que, ao organizarem estratégias de alfabetização, reflitam sobre o conceito de analfabetismo, sobre as possibilidades metodológicas de alfabetização, para então fazerem suas opções.

Referências Bibliográficas

- BEISIEGEL, Celso. **A política de educação de adultos – Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1997.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Relatório do Encontro Nacional de EJA**. Ireland, Timothy (org), Rio de Janeiro, 1999. Documento.
- HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**

“A Declaração de Hamburgo recomenda, por fim, que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa levarão a um desenvolvimento justo e sustentável e sugere eixos que serão a centralidade da Educação de Jovens e Adultos no século XXI (...).

As legislações vigentes, acompanhadas do Plano Nacional de Educação, dos pareceres estaduais e das indicações da V CONFINTEA, longe de representarem a solução para todos os problemas oriundos das campanhas de alfabetização (e também do ensino supletivo), significam passos fundamentais para a retirada da EJA do isolamento a que foi submetida ao longo da história.”

(1964-1985). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991 (Tese de Doutorado).

_____. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos trabalhadores**. Em Aberto. INEP: Brasília, 1992.

_____. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. [s.l.], 1998. (mimeo)

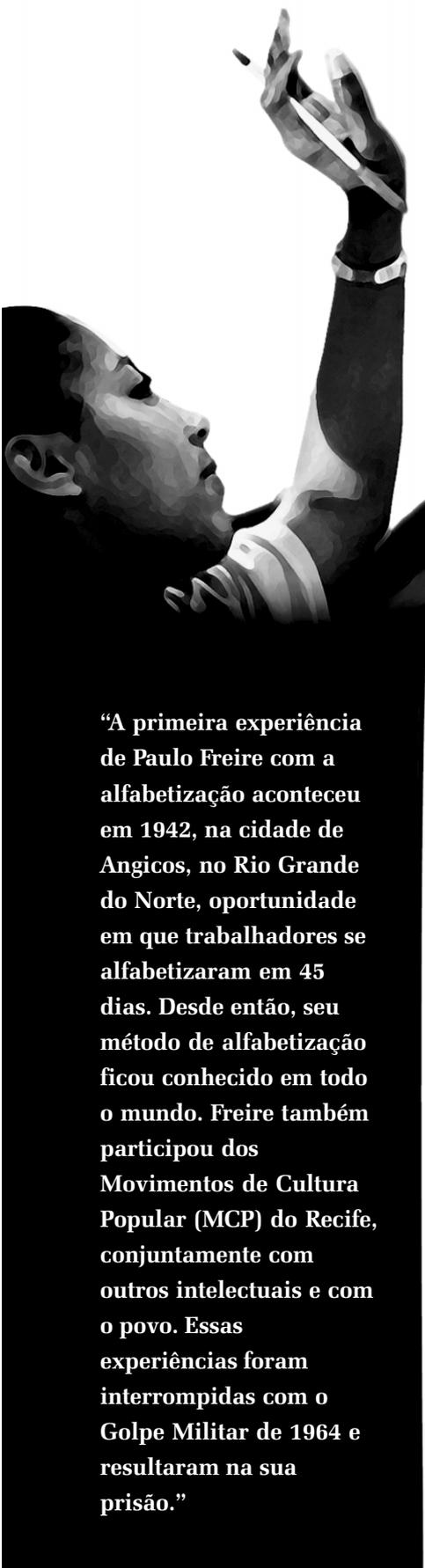
HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil; contribuições para uma avaliação da educação para todos**. [s.l.], 1999. (mimeo)

⁴ Os Estados gozam de autonomia, observado os limites da CF e da LDB. Por isso, alguns Conselhos Estaduais de Educação avançaram mais; outros, ao contrário, retrocederam em relação à legislação nacional.



- LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/96. MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1997.
- OLIVEIRA, Marta K. de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: Kleiman, A.B. (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas : Mercado de Letras, 1995.
- RIBEIRO, Vera M. **Alfabetismo e Atitudes: Pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos.** São Paulo:1998,
- TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- UNESCO. **Hacia una educacion sin exclusiones: novos compromissos para a educação de pessoas jovens e adultas na América Latina e Caribe.** Santiago: 1998. Documento.
- UNESCO. **Conferência Internacional de EJA.** Alemanha, Hamburgo, 1999. Documento.
- WAGNER, Daniel A. **Life-span and life-space literacy: Research and policy in national and international perspective.** Philadelphia: National Center on Adult Literacy, 1992.





“A primeira experiência de Paulo Freire com a alfabetização aconteceu em 1942, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, oportunidade em que trabalhadores se alfabetizaram em 45 dias. Desde então, seu método de alfabetização ficou conhecido em todo o mundo. Freire também participou dos Movimentos de Cultura Popular (MCP) do Recife, conjuntamente com outros intelectuais e com o povo. Essas experiências foram interrompidas com o Golpe Militar de 1964 e resultaram na sua prisão.”

Ler o mundo para ler a palavra

Alfabetização em Paulo Freire

*Liana Borges**

O legado de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, Paulo Freire, nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1920. Filho de Joaquim Temistocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, aprendeu a ler e a escrever com sua mãe e, com gravetos retirados das mangueiras escrevia no chão do quintal da sua casa.

Com 10 anos foi morar em Jaboatão dos Guararapes e foi lá que, após a morte de seu pai, experimentou as primeiras dificuldades da pobreza. Em Recife, completou os estudos secundários e, aos 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito, onde se formou, porém, não chegou a exercer a profissão.

Entre 1941 e 1947, foi professor de português e diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), onde teve seu primeiro contato com a educação de trabalhadores. Em 1944, casou-se com a professora primária Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos.

A primeira experiência de alfabetização aconteceu em 1942, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, oportunidade em que trabalhadores se alfabetizaram em 45 dias. Desde então, seu método de alfabetização ficou conhecido em todo o mundo. Freire também participou dos Movimentos de Cultura Popular (MCP) do Recife, conjuntamente com outros intelectuais e com o povo. Essas experiências foram interrompidas com o Golpe Militar de 1964 e resultaram na sua prisão.

*Professora da rede pública de Porto Alegre, Mestre em Educação -PUC/RS. Coordenou a EJA e o MOVA de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul.
e-mail: lsbo@terra.com.br



O exílio se estendeu por 14 anos. Além do Chile, viveu nos Estado Unidos e, a pedido do Conselho Mundial de Igrejas andou pela África, Ásia, Oceania e pela América, menos no Brasil. Suas reflexões acerca da alfabetização seguiram mundo a fora e influenciaram, inclusive, campanhas de alfabetização de Cuba e da Nicarágua. A ousadia em criar um método de alfabetização vinculado a um processo de conscientização, onde o oprimido aprende a ler e a escrever como forma de libertação, custou a imagem de excêntrico e louco e, a seguir, de subversivo.

Em 1980 retorna ao Brasil. Os anos seguintes foram de muita importância, pois sua obra se alastrou dentro e fora do Brasil através de centenas de milhares de pessoas comprometidas com as causas do povo. Em 1988, casa-se com Ana Maria Araújo (Nita Freire) e, em 1989, torna-se Secretário de Educação do município de São Paulo, na gestão do Partido dos Trabalhadores e da prefeita Luiza Erundina.

Em 1997, aos 75 anos, morre vítima de infarto, porém, sua teoria e seu método permanecem vivos entre aqueles que se colocam ao lado dos excluídos.

O legado de Freire foi construído a partir de uma visão de ser humano e de mundo e é nessa trama – homem-mulher-mundo, que se dão os processos de humanização, pois “ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas. Se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela”, afirma Freire.

Para Freire a natureza da educação é política, podendo o ato de conhecer ser domesticador ou libertador, como discutiremos a seguir.

A natureza política da educação

Freire, ao longo de suas obras, afirma que a educação não é neutra, porque não há possibilidade de existir uma proposta pedagógica que seja a favor de todos os grupos sociais de uma dada sociedade.

Isso implica em dizer, em outras palavras, que o ato educativo contém uma natureza política, ou seja, estará, em alguma medida, a favor de alguém e, por consequência, contra alguém.

Para que educadores e educadoras possam refletir sobre a favor de quem se colocam, é necessário que respondam questões do tipo: Qual sociedade quer construir? De que homem e mulher essa sociedade necessita? Que concepção de educação pode sustentar essas opções?

As respostas a estes questionamentos apontarão, sobretudo, para duas possibilidades: para a Educação Bancária e tradicional ou para a Educação Popular e Libertadora.

A Educação Bancária e tradicional considera os educandos como pessoas isoladas do mundo, como recipientes que devem ser “preenchidos” de conteúdos repassados por quem sabe mais. Esse modelo de educação tem, em síntese, o papel de reproduzir e de manter a lógica do sistema, pois adapta os indivíduos ao modelo político-econômico existente.

A Educação Popular e Libertadora, ao contrário, reconhece que os educandos são sujeitos construtores de seus conhecimentos e que essas construções partem, necessariamente, das suas histórias de vida, da realidade em que estão inseridos. Os compromissos dessa visão de educação estão voltados à transformação da realidade.



É preciso chamar atenção para o fato de que, quanto mais temos clareza sobre o sentido político do ato educativo, tanto mais perceberemos a impossibilidade de separar a educação da política, bem como separar o ato educativo da escolha metodológica.

Ensinar e fazer escolhas metodológicas, segundo a Educação Popular, requer princípios, como os que estão destacados abaixo.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo

A Educação Popular supera as relações estabelecidas tradicionalmente, em que apenas um ensina – o professor. Aqui, educadores e educandos, numa perspectiva horizontal, em que um ensina o outro, e o outro ao aprender também ensina, tem o diálogo como o articulador das ações de ensinar e aprender.

Diálogo

As relações entre educador e educando não podem se dar fora do diálogo, uma vez que este é condição para que os saberes de ambos possam ser trocados e, acima de tudo, problematizados e superados.

O diálogo também é fundamental para que os educadores aprendam a respeitar as experiências dos educandos, a amar e a confiar na capacidade do outro, como aquele que pode, com esperança e alegria, transformar a realidade.

Alegria e esperança

Em tempos de desesperança e de imposição da idéia de que tudo que está aí não pode ser mudado, resgatar o diálogo enquanto uma exi-

“A Educação Bancária e tradicional considera os educandos como pessoas isoladas do mundo, como recipientes que devem ser “preenchidos” de conteúdos repassados por quem sabe mais.

(...) A Educação Popular e Libertadora, ao contrário, reconhece que os educandos são sujeitos construtores de seus conhecimentos e que essas construções partem, necessariamente, das suas histórias de vida, da realidade em que estão inseridos.”

gência existencial é o mesmo que recriar a vida.

Homens e mulheres têm na sua humanidade, a alegria e a esperança como alimento dos sonhos, por isso, a Educação Popular tem compromisso com a conscientização e com a transformação.

Conscientização e Transformação

Em Pedagogia da Autonomia, Freire diz que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, pois, caso contrário, a Educação Popular perderia o sentido de futuro.

Não somos, educadores e educandos, objetos da história, mas sujeitos capazes de, ao refletir sobre a realidade, buscar a mudança.

Para tanto, educadores têm como tarefa criar condições pedagógicas para que os educandos pensem sobre suas condições de vida, façam a leitura de mundo e reescrevam a história.



Conceito e Método de Alfabetização em Freire

A implantação do modelo neoliberal, acompanhado de profundos avanços da tecnologia, da globalização da economia e da cultura, tem produzido no Brasil efeitos nefastos, caracterizados, principalmente, pela exclusão da maioria da população das condições básicas de sobrevivência.

Hoje, talvez mais do que nos anos sessenta, a Educação Popular se faz urgente e necessária porque o acesso ao conhecimento pode significar a tomada de consciência sobre a realidade e a organização de estratégias de transformação.

A alfabetização na perspectiva freireana deve, como pressuposto, incorporar a leitura de mundo dos educandos como ponto de partida para a leitura da palavra. O ponto de chegada da alfabetização (saber ler e escrever) está associado à elaboração de novos projetos de sociedade e à organização de espaços de participação popular. Essa prática educativa

"A alfabetização, na perspectiva freiriana deve, como pressuposto, incorporar a leitura de mundo dos educandos como ponto de partida para a leitura da palavra. O ponto de chegada da alfabetização (saber ler e escrever) está associado à elaboração de novos projetos de sociedade e à organização de espaços de participação popular. Essa prática educativa denomina-se Alfabetização como Ação Cultural."

denomina-se Alfabetização como Ação Cultural.

Sobre o chamado Método Paulo Freire, é preciso tecer algumas considerações. A primeira está atrelada ao componente histórico, porque Freire realizou suas experiências no que havia disponível, isto é, o método da silabação.

A segunda, já que Freire não era um estudioso no campo da lingüística, mas da antropologia, da sociologia, por exemplo, cabe a nós associarmos a Educação Popular aos estudos do sócio-constructivismo. Aliás, ele sempre recomendou que sua obra nunca fosse copiada como um modelo, mas recriada permanentemente.

A polêmica sobre a superação do método Paulo Freire foi vencida em meados dos anos 90, porque se identificou em Freire e Vygotsky algumas aproximações, em especial, que a base da aprendizagem está na interação do educando com o meio social, com os outros educandos e com o educador.

Ainda sobre o Método Paulo Freire, para além das questões relativas à psicogênese (como acontece a construção da escrita), reafirmamos a importância do estudo da realidade como instrumento da alfabetização libertadora.

O estudo da realidade parte da escuta das FALAS DOS EDUCANDOS, mas para que isso ocorra, é necessário que os educadores, primeiramente, organizem espaços de diálogo entre educandos e a realidade, entre educandos e educandos e entre educandos e educadores.

A seguir, vem a etapa da ORGANIZAÇÃO DOS DADOS, atividade inerente aos educadores, pois a eles é atribuída a função de MAPEAR OS PROBLEMAS, as SITUAÇÕES-LIMITES, para daí, coletivamente, retirar o TEMA GERADOR.



O Tema Gerador, portanto, é problematizado a partir dos saberes do povo – senso comum, na articulação com os saberes sistematizados. Desse diálogo nasce a visão crítica sobre a realidade – consciência crítica, bem como as possibilidades de transformação da realidade.

Para uma melhor compreensão do estudo da realidade, observe as suas etapas:

- *Elaboração coletiva do planejamento do estudo da realidade, ou seja, da pesquisa (objetivos, pessoas a envolver, local, prazos, questões, roteiro etc.);*
- *Organização do material necessário à saída de campo;*
- *Divisão de tarefas entre educadores e educandos;*
- *Coleta dos dados por meio de instrumentos definidos em conjunto;*
- *Sistematização dos dados coletados;*
- *Escolha do tema gerador;*
- *Problematização do tema gerador a partir de um planejamento que articule os diferentes saberes – saber do senso-comum e saber sistematizado;*
- *Avaliação – análise das possíveis alternativas de superação da situação-limite (tema gerador) e dos indicadores de transformação da realidade.*

A presença de Paulo Freire

A última década, em decorrência das transformações na legislação da educação brasileira e do acúmulo de acordos produzidos em conferências nacionais e internacionais, recolocou a Educação de Jovens e Adultos no centro do debate das políticas públicas.

Junto com esse movimento, uma série de questões surgiram em torno de como organizar os tempos de ensinar e aprender em função das

"A última década, em decorrência das transformações na legislação da educação brasileira e do acúmulo de acordos produzidos em conferências nacionais e internacionais, recolocou a Educação de Jovens e Adultos no centro do debate das políticas públicas. (...) O que se impõe, então, para todos nós, pesquisadores, educadores e gestores de políticas públicas, do campo popular, a nosso ver, é a construção de processos de alfabetização que estabeleçam a leitura de mundo como condição à leitura da palavra."

dimensões e necessidades da vida adulta e juvenil e, como resposta, a Educação Popular é recolocada no cenário das possibilidades, uma vez que ela é, hoje, a que melhor responde aos anseios dos excluídos.

Acrescente-se a isso, outros quatro aspectos que julgamos responsáveis pelo fortalecimento da Educação Popular nos anos noventa:

- *a ida de Paulo Freire para a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, pois a Rede Municipal vivenciou a gestão democrática e a reorientação curricular na plenitude. O próprio Freire desencadeou o diálogo entre o governo e a Rede; exemplo concreto de respeito às experiências dos professores e das comunidades escolares,*
- *um número significativo de administrações públicas municipais e estaduais passa às mãos de governos populares e*



democráticos. Com isso, as políticas educacionais implantadas nas diversas Redes, se dão a partir da disseminação da pedagogia de Freire;

- *os movimentos sociais e populares se expandem de modo surpreendente. Organizações que discutem as questões de gênero, de etnia, de direitos humanos, de luta pela terra, pela preservação do meio ambiente, etc, tomam a Educação Popular como a principal referência teórica.*
- *os centros de pesquisa e as universidades se ocuparam com a reflexão e com a sistematização de experiências identificadas com Freire, produzindo um sem-número de dissertações, teses e publicações sobre o tema.*

Para socializar e indicar algumas práticas que estão em curso, começamos pelos MOVAS – Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos, hoje presentes nas Administrações Populares. O primeiro MOVA foi organizado por Paulo Freire e Pedro Pontual, em São Paulo (MOVA-SP). Hoje, como somam, aproximadamente, quarenta MOVAs, foi criada uma rede nacional (MOVA Brasil⁵), que se encontra anualmente. Citadas por Freire, as práticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e do BB- Educar, também são exemplos a serem nomeados.

Para não correr o risco de esquecer de tantas outras, elencamos a Rede de Apoio a Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), como espaço de encontro de freireanos advindos de organismos governamentais e não-governamentais. Outro espaço agregador são os fóruns estaduais de educação de jovens e adultos presentes em catorze estados brasileiros.

O que se impõe, então, para todos e todas nós, pesquisadores, educadores e gestores de políticas públicas, do campo popular, ao nosso ver, é a construção de processos de alfabetização que estabeleçam a leitura de mundo como condição à leitura da palavra.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- _____, Paulo. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____, Paulo. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

⁵ O 3º Encontro Nacional dos MOVAs ocorrerá em Goiânia, em meados de agosto de 2003.





“ Mudanças sociais e econômicas têm promovido novas propostas metodológicas de alfabetização, sem que uma ruptura completa com o passado tenha ocorrido. Um dos liames entre passado e atualidade, que revelam marcas de continuidade de antigas práticas de alfabetização pode ser percebido na forma como a exploração da sílaba se mantém, ora no centro ora na periferia dos métodos de alfabetização.”

Método Silábico: do passado à atualidade*

*Vilma Reche Corrêa***

As propostas pedagógicas renovadoras para a aprendizagem da leitura e da produção escrita, embora possam objetivar um rompimento com os modelos antigos, baseiam-se em experiências passadas, e não desconhecem os modelos anteriores, apesar de muitas vezes pretenderem rejeitá-los. Mudanças sociais e econômicas têm promovido novas propostas metodológicas de alfabetização, sem que uma ruptura completa com o passado tenha ocorrido. Um dos liames entre passado e atualidade, que revelam marcas de continuidade de antigas práticas de alfabetização pode ser percebido na forma como a exploração da sílaba se mantém, ora no centro ora na periferia dos métodos de alfabetização. Ocorre que tratar da sílaba é inevitável, dado seu estatuto na constituição das palavras. Sua importância está atestada na história da escrita.

Uma rápida revisão dessa história pode mostrar essa importância na evolução da prática da alfabetização. Superada a fase ideológica, em que o homem desenhava para expressar suas idéias, evolui a escrita primitiva, entre os sumerianos, por volta de 3000 a.C., e passa a ter valor fonético. O desenho, nessa fase, passa a representar os sons. Esses sinais escritos, a exemplo do que se vê hoje com a escrita taquigráfica e a dos alunos em início de alfabetização, eram sinais silábicos e representavam as consoantes. Posteriormente foram introduzidas as vogais, o que deu origem à sílaba como a conhecemos hoje.

Os principais períodos da história do ensino da leitura e da escrita mostram as diferentes formas de tratamento que a sílaba tem recebido na alfabetização de crianças, jovens e adultos, desde séculos passados, de tal forma que podemos dizer que ela sempre esteve presente e que, mesmo tendo a metodologia se apoiado em elementos sem significação,

* A autora agradece ao economista/educador Francisco Góis de Oliveira por franquear o uso de seu acervo particular de livros.

** Professora Adjunta da UnB, é Mestre e Doutora em Linguística pela UNICAMP.



“ No final do século XIX, surge a reação contra os postulados desse método, então passando a ser considerado por muitos educadores como mecânico, artificial e não-funcional, e a ser acusado de não levar em conta a psicologia da criança. Era o ensino global, trazendo as palavras-chave que deveriam ser conhecidas do aprendiz. Os argumentos usados pelo método analítico, para se contrapor ao já tradicional método sintético, eram a desconsideração do primeiro pelo significado do texto no início da aprendizagem e a idéia de que a palavra (e não seus componentes) é que poderia ser mais facilmente reconhecida.”

de uma forma ou de outra, desde os trabalhadores braçais à elite intelectual do Brasil, todos os que sabem ler e escrever, hoje, aprenderam pelos métodos tradicionais que envolvem a silabação.

Até meados do século XVIII, os alfabetizadores utilizavam-se do método sintético de alfabetização. Nessa metodologia, partia-se dos elementos não-significativos da língua o fonema e a sílaba, por meio dos quais o aluno aprendia a palavra. Em ordem de complexidade (entenda-se complexidade do ponto de vista do professor), passava-se à frase e ao texto.

A partir daí, e até o início do século XX, o método global propõe uma oposição ao método sintético. Num movimento inverso, essa abordagem analítica parte dos elementos significativos, a palavra, a frase, o texto e,

numa operação inversa de análise, a palavra se segmenta em seus elementos menores e desprovidos de sentido.

Nessas duas abordagens, o que importa é a correspondência entre o som e o sentido e tanto uma como a outra acabam por silabar as palavras. Sendo enfoques diferentes de uma mesma metodologia, ambos os caminhos foram e ainda são duramente questionados. Apesar disso, arrebanharam defensores e deixaram suas marcas.

Durante séculos a abordagem sintética, que apresentava a língua aos alfabetizando como um objeto externo a eles, estabeleceu como regra geral a obediência às fases, do mais simples, considerado como sendo as letras, para o mais complexo, o texto: só se passava para uma nova fase se a anterior estivesse dominada. Antes de ler, o aprendiz deveria conhecer bem o alfabeto e analisar a língua escrita. O aluno aprendia o nome das letras e as combinava com as vogais. A soletração exigia muito esforço de professor e aluno e demandava muito tempo. Com o método fônico, com base agora no som das letras, houve um avanço no procedimento. Nessa fase, o aluno deveria aprender a distinguir diferenças e semelhanças gráficas e sonoras entre as letras, como, por exemplo, entre d e b, e entre v e b.

A partir do século XVIII, após o aluno ter aprendido as letras do alfabeto, a proposta era ensinar a seguir a sílaba, não sendo mais preciso aprender antes o BE+A=BA, JO-TA+A=JA, que era como se usava até então. O método silábico surgiu para resolver os problemas do método fônico e tinha como base as sílabas prontas, que se combinavam para formar palavras. Assim, o método da silabação não se confunde com o fônico, conforme mostrado acima, nem com o da



palavração. Este apresenta primeiro a palavra para dela extrair as sílabas. No início do método da silabação, apresentam-se a forma e o nome das vogais, como as cartilhas em geral costumam fazer: A E I O U. Em seguida, combinam-se as vogais, formando ditongos e tritongos: AI EI OI EI EU IA UI AU OU UAI etc. Passa-se a seguir pela combinação das vogais com uma das consoantes. Se a consoante for B, por exemplo, o aluno vai aprender primeiro a forma da letra; a seguir as sílabas formadas por essa consoante junto com as vogais –BA BE BI BO BU– e, então, as palavras formadas por combinação dessas sílabas e, quando houver outras já aprendidas anteriormente, estas também são incluídas, até que se esgotem as "famílias silábicas" e suas combinações. Primeiramente se apresentam as sílabas formadas de consoante e vogal (CV) em que a correspondência entre som e grafia é biunívoca. Depois vêm as mais complexas, letras com mais de um valor sonoro, como C e G; consoantes travadoras de sílaba, como L, S e Z; e os dígrafos (QU GU SS RR etc.); e outras dificuldades ortográficas. Foram estabelecidas muitas regras de correspondência entre som e grafia, o que gerou um grande número de exceções, já que o método teve que enfrentar a falta de correspondência entre a cadeia sonora e a gráfica.

No final do século XIX, surge a reação contra os postulados desse método, então passando a ser considerado por muitos educadores como mecânico, artificial e não-funcional, e a ser acusado de não levar em conta a psicologia da criança. Era o ensino global, trazendo as palavras-chave, que deveriam ser conhecidas do aprendiz. Os argumentos usados pelo método analítico, para se contrapor ao já tradicional método sintético, eram a desconsideração do primeiro pelo significado do texto no início da aprendizagem e a idéia de que a palavra (e não

seus componentes) é que poderia ser mais facilmente reconhecida. Nesse movimento de oposição, alguns autores lançaram a idéia de que ler é mais importante do que apenas decifrar as palavras, de que o sentido teria mais importância do que o som, enquanto outros autores apregoavam que a análise das palavras deveria ocorrer mais precocemente. Era o advento do método eclético, ou analítico-sintético.

As discussões entre os simpatizantes dos métodos sintético e analítico foram acirradas por volta do início do século XX. Houve até malogradas tentativas de se estabelecer a obrigatoriedade de adoção do método analítico, então considerado o melhor por educadores de ponta, mas dessa discussão resultou o estabelecimento da liberdade de cátedra nas escolas, lugar privilegiado, mas não exclusivo, onde ocorria e tem ocorrido a alfabetização, quanto à escolha do método de ensino da leitura e da escrita a ser adotado.

A partir de 1930, um grande número de cartilhas começa a surgir para subsidiar o

“ A partir da segunda metade do século XX, ocorre uma mudança na concepção de alfabetização, com as contribuições da Psicologia, da Lingüística e da Sociolingüística, período em que se desvenda a distinção entre decifração e leitura, e se percebe que o aluno, seja ele criança, seja jovem ou adulto, começa a se alfabetizar bem antes de sua chegada à escola.”



“ Como se vê nesta publicação, de um modo geral, nas metodologias em uso, a situação do estudo da sílaba está hoje, quanto aos fundamentos, muito diferente da posição que ocupava no método tradicional. O mundo evoluiu: para muitos, ensinar apenas a decifrar já não é mais aceitável, já não basta. A experiência tem mostrado que qualquer método, aplicado com competência e entusiasmo, pode levar a resultados positivos, em que os alunos realmente aprendam a ler e a escrever.”

trabalho dos professores: as sintéticas, que eram as mais tradicionais e que traziam as "famílias de palavras"; as analíticas, então em número reduzido; e as ecléticas, que se tornaram bastante populares. Surge uma grande variedade de métodos mistos, que se diferenciam pela duração da etapa global. Essa metodologia não chega a constituir um novo método, pois é o próprio método silábico, apenas partindo de uma etapa global.

A partir da segunda metade do século XX, ocorre uma mudança na concepção de alfabetização, com as contribuições da Psicologia, da Lingüística e da Sociolingüística, período em que se desvenda a distinção entre decifração e leitura, e se percebe que o aluno, seja ele criança, seja jovem ou adulto, começa a se alfabetizar bem antes de sua chegada à escola. A partir de então, a criança passa a ser considerada como o sujeito da aprendizagem, e se percebe que esse aprendiz vive em sociedade, a qual o influencia e pode ser por

ele influenciada. Chega-se à conclusão de que aprender a ler e a escrever é muito mais do que decifrar sílabas, embora, de uma forma ou de outra, sempre se chega a esse exercício, já que a sílaba, como unidade constitutiva da palavra, é também parte da linguagem escrita, que se quer ensinar.

Há inúmeros caminhos que o alfabetizador pode tomar para organizar as atividades de aprendizagem da leitura e da produção escrita. O deciframento de sílabas e de palavras já não constitui o objetivo maior a ser atingido e as cartilhas, se adotadas, deixaram de ser o manual exclusivo dos educadores. Se o tratamento da sílaba é incontornável, na trajetória do aprendizado da leitura e da escrita, muitas alternativas ao B+A=BA e ao BA BE BI BO BU se apresentam para a introdução dos alunos de todas as idades ao mundo da escrita.

Como mostra esta publicação, a alfabetização pode iniciar-se a partir de um tema a ser discutido, o que pode ocorrer inclusive fora da escola; pode ter forte base lingüística, objetivando mostrar que a leitura e a escrita servem para expressar e interpretar idéias, numa pedagogia crítica e que contempla o cultural, como no projeto Alfabetização com Base lingüística - ABL, da UFPA; pode ser voltada para o mais excluído, objetivando impedir a evasão escolar, como o Projeto Paranoá; ou ainda, pode ser realizada somente com a atuação de professores titulados, que visam promover a inserção dos alfabetizando em um contexto cultural de acesso à literatura e à cultura em geral, pertencentes ao mundo letrado, como está na Proposta Didática do GEEMPA, entre muitos outros projetos, todos interessados na erradicação do analfabetismo, na promoção humana para uma vida melhor. Todas as experiências mais contemporâneas



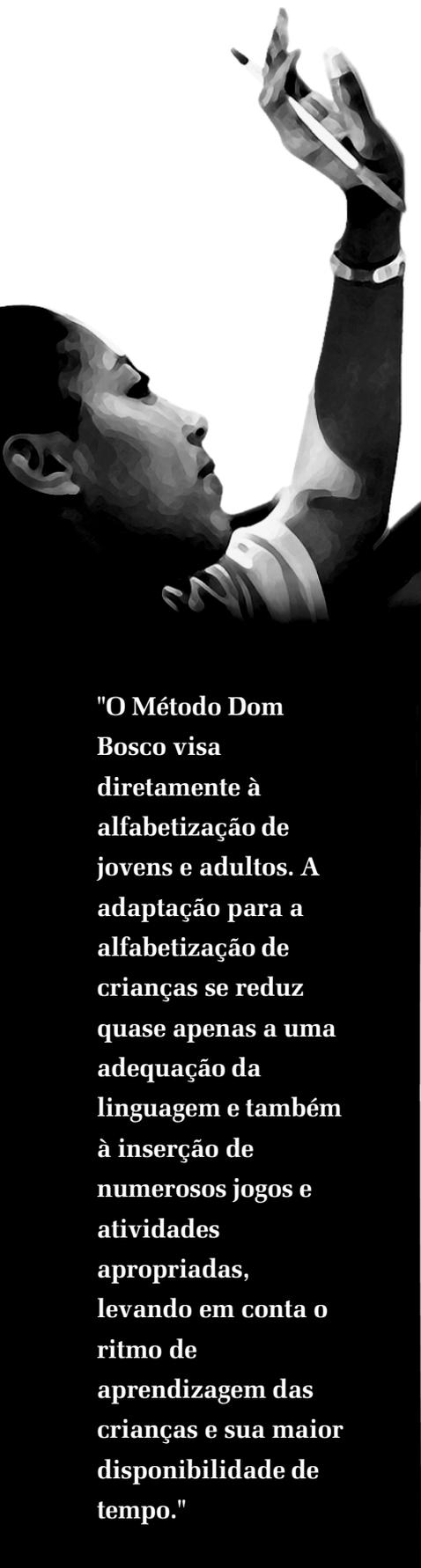
são influenciadas pelos princípios de Paulo Freire em que a pesquisa do universo vocabular do alfabetizando serve de base para a identificação do tema/palavra geradora do processo socialmente inserido.

Como se vê nesta publicação, de um modo geral, nas metodologias em uso, a situação do estudo da sílaba está hoje, quanto aos fundamentos, muito diferente da posição que ocupava no método tradicional. O mundo evoluiu: para muitos, ensinar apenas a decifrar já não é mais aceitável, já não basta. A experiência tem mostrado que qualquer método, aplicado com competência e entusiasmo, pode levar a resultados positivos, em que os alunos realmente aprendam a ler e a escrever. Isso é possível, mesmo que a metodologia da alfabetização se processe eventualmente pelo método silábico puro, das antigas cartilhas, que pode ser o único modo de alfabetizar conhecido de alfabetizadores de boa vontade em exercício em algum recanto do Brasil. O resultado pode ser o melhor dentro das circunstâncias, embora saibamos que, com o uso de outras metodologias e com um professor melhor preparado, o aluno poderia se beneficiar ainda mais das vantagens de saber ler e escrever.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva Histórica da Alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa/Imprensa Universitária, 1996.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- POEL, C. J. van der & POEL, M. S. van der. **Práticas alfabetizadoras no Brasil e idéias subjacentes**. *Revista Alfabetização e Cidadania* n° 3. São Paulo: RAAAB, agosto de 1996, pp. 3-45.





"O Método Dom Bosco visa diretamente à alfabetização de jovens e adultos. A adaptação para a alfabetização de crianças se reduz quase apenas a uma adequação da linguagem e também à inserção de numerosos jogos e atividades apropriadas, levando em conta o ritmo de aprendizagem das crianças e sua maior disponibilidade de tempo."

Método Dom Bosco de Educação de Base

*Itamar Diogo dos Santos**

Apresentação

A situação de quase 20 milhões de jovens e adultos totalmente analfabetos é um desafio que incomoda e constrange a muitos brasileiros que, inclusive, gostariam de enfrentá-lo e vencê-lo, se se considerassem capazes de fazê-lo.

De fato, além de boa vontade, é necessário dispor de um método rápido, eficiente, adaptado aos jovens e adultos e que uma pessoa alfabetizada possa aplicar, sem maiores exigências de preparo técnico, de material didático e de tempo.

Pois um método assim apareceu há tempos em Goiânia, Goiás. Era tão simples que alguns estudantes do 1º e 2º grau do Ateneu Dom Bosco resolveram experimentá-lo. Após trinta e poucas aulas, sessenta ex-analfabetos adultos passaram a ler, escrever e a fazer as quatro operações.

O método foi então sistematizado pelos autores** e o atual modelo apresentado aqui como capítulo, foi considerado como o manual de alfabetização assumido pela Inspeção São João Bosco. Ele recebeu então o nome da Congregação Salesiana e do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (salesianas), que se dedicam à educação da juventude, especialmente a mais pobre.

A Universidade Católica de Brasília, por exemplo, utiliza o Método Dom Bosco desde 1993 em um programa de alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal, por iniciativa do ex-reitor Pe. Décio Batista

* Professor da Universidade Católica de Brasília, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Mestrando da Universidade Internacional de Lisboa. Coordenador do Programa Alfabetização Solidária na UCB. e-mail: diogo@ucb.br

** Autores do Método Dom Bosco de Educação de Base: Tiago de Almeida; Lélío de Barros; Ana Maria Mayrink; Olímpio M. Ferreira



Teixeira. Os resultados quantitativos e qualitativos têm sido excelentes, tanto que mereceram a confiança e o apoio da UNESCO mediante assinatura de um Termo de Cooperação Técnica (13/06/1995).

Esses e outros programas têm dado ensejo para interessantes pesquisas enfocando a aplicação do método a jovens e adultos dentro da própria Universidade Católica de Brasília, as expectativas sócio-educacionais de alfabetizando no Distrito Federal, o resgate da literatura popular na alfabetização no Distrito Federal, o uso da calculadora na alfabetização matemática e a aplicação do método entre menores em situação de rua e entre crianças com dificuldades de aprendizagem.

O método visa diretamente à alfabetização de jovens e adultos. A adaptação para a alfabetização de crianças se reduz quase apenas a uma adequação de linguagem e também à inserção de numerosos jogos e atividades apropriadas, levando em conta o ritmo de aprendizagem das crianças e sua maior disponibilidade de tempo.

Objetivo

O objetivo do Método Dom Bosco de Educação de Base é colaborar para que o adulto aprofunde a consciência crítica de si mesmo e de sua realidade e adquira as capacidades de ler, escrever e efetuar as quatro operações matemáticas fundamentais, como instrumento para melhor desempenho e valorização pessoal, familiar, profissional e cívico-social. É a primeira etapa de um processo mais amplo de formação de pessoas conscientes, ativas e eficazes dentro do processo de desenvolvimento.

Em outros termos, o objetivo do método é provocar e iniciar um processo de educação

básica, visando à formação de um perfil de cidadão com estes traços bem definidos: consciente, ativo e eficaz dentro do processo de desenvolvimento. Especificando mais esse perfil: ao final do processo de educação básica, o aluno deve ser capaz (em termos de conhecimento, habilidades e também atitudes) de:

- *ler e compreender os textos necessários à sua vida social e à sua aprendizagem;*
- *comunicar-se oralmente e por escrito, conforme as necessidades de sua vida social e as necessidades de sua aprendizagem profissional;*
- *efetuar os cálculos matemáticos necessários à sua vida em sociedade e à sua aprendizagem profissional;*
- *utilizar e desenvolver uma visão crítica de si mesmo, de sua família, de sua comunidade e do mundo em que vive;*
- *assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento pessoal e profissional;*
- *participar ativa, eficaz e democraticamente na melhoria da qualidade de vida de sua família e de sua comunidade.*

Note-se que, para alcançar tal perfil, tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem têm que ser coerentes com o alcance dessas habilidades e atitudes.

No caso do sistema regular de ensino, não há dúvida de que o perfil do aluno egresso do ensino fundamental deve ser o acima descrito, acrescentando-se a capacidade de aplicar os conhecimentos sociais e técnico-científicos necessários à vida em sociedade e à aprendizagem profissional.

Também no caso do ensino informal de adolescentes e adultos, o perfil a ser alcançado



"O Método Dom Bosco nasceu de um método denominado CIMA, surgido na década de 50 em Goiânia, Goiás, o qual, por sua vez, utilizava a alfabetização pela imagem e, de início, trabalhava apenas palavras com a vogal A. Inspirado no método CIMA, o Método Dom Bosco, a partir de sua aplicação prática, foi progressivamente adquirindo características próprias."

deve ser o mesmo acima descrito; por isso, ao final da primeira etapa de alfabetização, ou seja, ao final da aplicação do presente método, é preciso estudar com os alunos a questão da continuidade e aprofundamento do processo iniciado.

Características

O Método Dom Bosco nasceu de um método denominado CIMA, surgido na década de 50 em Goiânia, Goiás, o qual, por sua vez, utilizava a alfabetização pela imagem e, de início, trabalhava apenas palavras com a vogal A. Inspirado no método CIMA, o Método Dom Bosco, a partir de sua aplicação prática, foi progressivamente adquirindo características próprias.

Os itens comentados a seguir procuram apresentar as características do método. Para aplicá-lo adequadamente é importante conhecê-las. Note-se que é essencial preservar essas características, pois desvirtuá-las colocaria em risco os resultados esperados.

Eficácia, rapidez e viabilidade

As características principais do método são sua eficácia e rapidez. A aprendizagem da leitura e da escrita, que constitui o objetivo imediato dos alfabetizandos, geralmente é alcançada em trinta ou quarenta aulas de duas horas cada uma; às vezes, em tempo bem menor. Já da primeira aula o aluno sai lendo a primeira palavra e escrevendo a primeira sílaba. Logo vêm a formação e escrita de palavras e a formação e escrita de frases. Esta rapidez proporciona ao aluno a sensação de progresso e é de grande motivação tanto para ele quanto para o professor. Na verdade, a maioria dos adultos desistiria se não percebesse resultados rápidos e concretos.

O método é fácil de ser aplicado e não exige material didático caro. E como, principalmente, não exige especialização de quem o aplica, possibilita até a atuação de voluntários que tenham disposição e dedicação. É, portanto, um método de grande viabilidade, o qual, aliado à sua eficácia e rapidez, explica sua rápida difusão logo após seu aparecimento e seu recente ressurgimento.

Palavras-chave e sílabas-chave

O Método Dom Bosco utiliza uma série de palavras-chave. Elas foram escolhidas, primeiramente, pelo seu valor fonético, ou seja, por sua pronúncia. Cada palavra-chave é apresentada a partir de seu contexto e é depois lida por inteiro. Em seguida, ela é seccionada e dela, de início, só se escreve uma sílaba, geralmente a primeira, que é considerada a sílaba-chave. Ao todo são trabalhadas 27 palavras-chave. E só duas em cada aula de aproximadamente duas horas: uma dosagem que a experiência tem mostrado ser adequada



para a grande maioria dos alunos.

Inicialmente as sílabas-chave apresentam apenas a vogal a, que é a mais freqüente de nosso idioma; a própria criança começa a falar papá, mamá etc. Note-se que as sílabas com essa vogal não sofrem transformações como as que ocorrem com outras vogais em grande parte do país (por exemplo, foge vira "foji"; cidade vira "sidadi"; tio vira "tchiu" etc).

Por isso, numa primeira etapa, usam-se exclusivamente palavras com a vogal a, preservando-se a correspondência biunívoca (um a um) entre os fonemas e as letras; ou seja, a cada vogal ou consoante falada corresponde apenas uma representação gráfica e vice-versa. Assim, nessa primeira etapa, a língua se apresenta extremamente lógica, simplificando e facilitando a aprendizagem.

Juntando-se as primeiras sílabas aprendidas, o aluno descobre o mecanismo básico da formação das palavras e parte para a aventura da construção de novos vocábulos. Ele mesmo vai construindo suas palavras a partir das sílabas-chave.

É o momento em que ele descobre que aqueles rabiscos que ele juntou representam uma palavra falada. Mas não só: com a palavra falada, eles representam também uma coisa concreta e mesmo uma idéia abstrata. O professor, na verdade, não ensina, mas apenas provoca o estalo na cabeça do aluno; ou seja, o professor desperta, dá o primeiro impulso, cria condições para a descoberta e acompanha a aprendizagem.

As vogais e, i, o, u só são introduzidas depois que o aluno assimilou os mecanismos da formação de palavras e da formação de frases numa língua que, nesta primeira etapa, se manteve lógica graças à correspondência biunívoca entre fonemas e letras (representações gráficas do fonema).

O contexto e o diálogo com os alunos

Para a escolha das palavras-chave, dá-se grande importância ao seu conteúdo ou significado, da mesma forma como ocorre no Método Psicossocial e no Método do Centro Regional de Educação Funcional da América Latina - CREFAL/UNESCO, por exemplo. As palavras são apresentadas num contexto vivencial. Neste método não se faz o levantamento do universo vocabular de cada localidade ou região. No entanto, cada palavra-chave está

“ Para a escolha das palavras-chave, dá-se grande importância ao seu conteúdo ou significado, da mesma forma como ocorre no Método Psicossocial e no Método do Centro Regional de Educação Funcional da América Latina - CREFAL/UNESCO, por exemplo. As palavras são apresentadas num contexto vivencial. Neste método não se faz o levantamento do universo vocabular de cada localidade ou região. No entanto, cada palavra-chave está associada a uma situação ou necessidade concreta dos alfabetizando, preferencialmente uma das necessidades básicas do homem, que é universal e, portanto, são do máximo interesse de cada aluno: alimentação, moradia, trabalho, saúde, lazer etc.”



associada a uma situação ou necessidade concreta dos alfabetizandos, preferencialmente uma das necessidades básicas do homem, que é universal e, portanto, são do máximo interesse de cada aluno: alimentação, moradia, trabalho, saúde, lazer etc.

Tais situações ou necessidades devem ser apresentadas como situações-problema de forma a provocar o diálogo envolvendo alunos e professores, numa atitude horizontal (e não autoritária e impositiva), estimulando a comunicação, a capacidade de escuta, a aceitação mútua, a análise crítica da realidade em que vivem, a criatividade, a participação e a capacidade de trabalho em grupo; e dando ensejo, inclusive, para a atuação individual ou grupal visando à solução efetiva dos problemas concretos de cada um ou de sua comunidade.

Após o estudo das palavras-chave, tal diálogo deve continuar, com base, principalmente, na leitura de jornais e revistas recentes.

O desenho gerador

Na escolha das palavras-chave leva-se em conta também o seu valor figurativo, isto é, o desenho da coisa significada. A grafia de cada sílaba-chave nasce de um desenho gerador, de forma quase natural e mesmo lúdica. Retoma-se assim, de certa forma, o trajeto feito pela humanidade que, a partir do desenho, inventou a escrita: primeiro a pictográfica e ideográfica, como a chinesa; depois a semifonética, como a hieroglífica; e, finalmente, a silábica e a alfabética, como a hebraica, a grega e a latina.

O desenho, que é uma imagem ou representação icônica de uma coisa concreta (ou mesmo de uma idéia), ajuda o aluno a perceber a palavra

escrita, além de representar a palavra falada representa também, de forma convencionalizada e não icônica, uma coisa concreta ou uma idéia. Ou seja, uma idéia que o aluno tenha na cabeça, ele pode expressá-la de várias formas: por meio de sons ou palavras faladas, através de um desenho ou escultura, de letras ou de palavras escritas.

Desenhando, o aluno já começa a aprendizagem da escrita (pois como foi mencionado atrás, a sílaba-chave nasce do desenho gerador); e também fixa a aprendizagem, pois o processo é de intensa memorização. Além do mais, o desenho é uma preparação específica e intencional e predispõe o aluno para a leitura e a escrita; é a chamada prontidão. De fato, o desenho exercita a discriminação visual e a coordenação motora e também descontrai o aluno, conferindo-lhe segurança e ajudando-o a vencer a timidez, o nervosismo e o sentimento de incapacidade. Essa autoconfiança é fator imprescindível para a eficiência da aprendizagem.

Atividades concretas

Tanto na aprendizagem da leitura e da escrita como a Matemática, recomenda-se o máximo de atividade: o aluno fala, discute, participa, desenha, escreve, lê, observa, comenta, canta, manipula palitos etc. Ações concretas e não apenas fictícias, em consonância com as sugestões de Piaget sobre os exercícios operatórios.

É importante manter sempre a ligação com a vida real do adulto. Uma das formas é a leitura de jornais, revistas etc. Uma outra forma é, de acordo com as condições locais, provocar uma participação ativa dos alunos na transformação da própria realidade. Tem-se assim o cuidado constante para que tudo seja a partir do aluno e em função do aluno.



Ecletismo do método

No método analítico, especialmente no processo global, o aluno percebe antes o todo e, só depois, os pormenores; na leitura, ele aprende antes a configuração da palavra, e só depois as letras. No método sintético, o aluno procura logo identificar as letras ou as sílabas, associando-as para formar as palavras.

O Método Dom Bosco baseia-se grandemente na associação de sílabas; neste aspecto, ele é um método sintético, de silabação. Mas para compreender realmente o método é preciso notar que ele não parte de uma sílaba isolada, de um pa solto no espaço, mas parte de um pa de panela. Ou seja, antes é apresentada a panela dentro do contexto do adulto, tanto em conversa como em gravura e por escrito (num cartaz impresso). Em seguida, o aluno lê várias vezes a palavra inteira - panela - e descobre que ela é composta de três sílabas. Só depois é que a palavra é seccionada: - "Vamos escrever o primeiro pedaço (sílaba) da palavra panela; vamos escrever o pa de panela." Tal processo constitui, sem dúvida, uma análise.

O método, portanto, é primariamente analítico (de palavração), embora, para fins mnemônicos e de simplificação, se escreva de início apenas a primeira sílaba das palavras-chave. E o método retorna logo ao estudo da palavra (por meio da formação de palavras e também de frases), insistindo sempre na compreensão do significado, para não viciar o aluno na repetição de uma silabação.

Em suma, procura-se superar dois pontos críticos dos métodos em foco: o método sintético costuma ser censurado por dar excessiva ênfase à identificação das sílabas e palavras e por reduzir a compreensão do texto; o inverso é censurado no método analítico.

Enfim, se fosse necessário classificar o

“ O Método Dom Bosco baseia-se grandemente na associação de sílabas; neste aspecto, ele é um método sintético, de silabação. Mas para compreender realmente o método é preciso notar que ele não parte de uma sílaba isolada, de um pa solto no espaço, mas parte de um pa de panela. Ou seja, antes é apresentada a panela dentro do contexto do adulto, tanto em conversa como em gravura e por escrito (num cartaz impresso). Em seguida, o aluno lê várias vezes a palavra inteira - panela - e descobre que ela é composta de três sílabas.”

método, ele deveria ser mais próximo dos métodos ecléticos. Inclusive porque muito foi aproveitado também do método de Laubach, do método psicossocial e do método utilizado durante anos pelo CREFAL/UNESCO.

E quem estiver a par das tendências, também encontrará traços de afinidade no presente método: haja vista as orientações sobre o papel do professor que, mais do que ensinar, é provocar o aluno e criar condições para que ele participe ativamente e faça ele mesmo suas descobertas, tanto no diálogo sobre sua situação, como na formação de palavras e frases e também no estudo da Matemática.



A Matemática e outros conteúdos

Além da leitura, da escrita e da discussão sobre a realidade dos alunos, o método abrange as quatro operações matemáticas fundamentais e algumas noções práticas sobre medidas, dinheiro etc. No que diz respeito à Matemática, o método não tem características próprias, mas apresenta orientações didáticas bem definidas, preocupando-se especialmente em que o ensino não se reduza à mera transmissão de automatismos e de conceitos prontos, mas leve o aluno, tanto quanto possível, a redescobrir os conceitos e os mecanismos

O método mantém-se num nível básico e não enfoca maiores noções de gramática, frações, geografia, etc. Muitas dessas noções o adulto já aprendeu na prática ou por meio dos meios de comunicação social. Aliás, a alfabetização abre para o aluno uma ampla via de comunicação direta com todo um universo de conhecimento.

O material didático

O método exige pouco equipamento e material didático. Para o aluno, bastam os cadernos, lápis, borracha e, se possível, régua e apontador; para a classe, giz e quadro-de-giz (ou pincel atômico e folhas grandes de papel). O método dispensa mesmo a cartilha. E, logo de início, já parte para a leitura de manchetes e, depois, de anúncios e textos de jornais e revistas. Para o professor, existe o presente conteúdo disponibilizado em forma de manual e o conjunto de 27 cartazes impressos que são utilizados para a conversação, cada um

contendo uma palavra-chave e uma figura que lhe corresponda⁶.

Um outro conjunto de 27 cartazes deve ser elaborado pelo próprio professor, cada cartaz contendo um desenho gerador e a correspondente sílaba-chave. Ele deve também confeccionar uma série de outros materiais (como flanelógrafo, quadro valor-de-lugar e ábaco para Matemática).

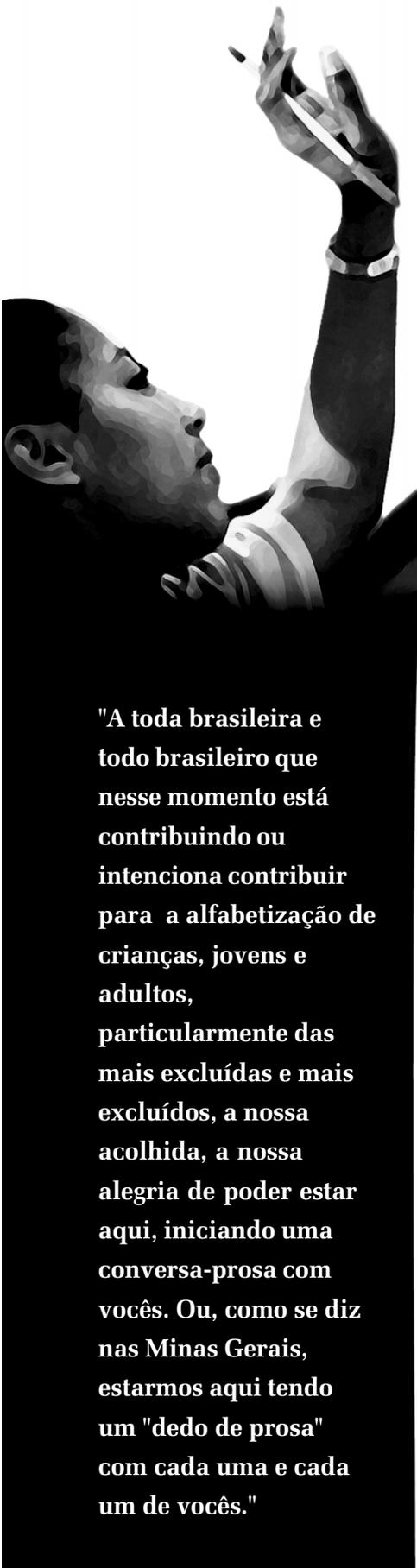
O professor poderá usar outros subsídios didáticos disponíveis no mercado, desde que em consonância com as características do método. Muito desejável seria, por exemplo, se existissem numerosas publicações com vocabulário a altura dos recém-alfabetizados, abordando temas de interesse real para a vida concreta dos adultos: higiene, educação dos filhos, economia doméstica, drogas, plantas medicinais, manuais das diferentes profissões etc.

Referência Bibliográfica

ALMEIDA, Tiago de et. al. **Método Dom Bosco de Educação de Base: alfabetização de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Inspecoria São João Bosco, 8ª edição, 2000.

⁶ Sistema Salesiano de Vídeo-Comunicação. Rua Carlos Campos Mota, Belo Horizonte/MG





"A toda brasileira e todo brasileiro que nesse momento está contribuindo ou intenciona contribuir para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, particularmente das mais excluídas e mais excluídos, a nossa acolhida, a nossa alegria de poder estar aqui, iniciando uma conversa-prosa com vocês. Ou, como se diz nas Minas Gerais, estarmos aqui tendo um "dedo de prosa" com cada uma e cada um de vocês."

Alfabetização a partir de Situações - Problema: Depoimento

*Renato Hilário dos Reis**

*Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP)
Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular
e Estudos Filosóficos e Histórico- Culturais (GENPEX)
Projeto Paranoá***

Apresentação e convite para uma roda de prosa

"Não fomos feitos para viver na miséria, mas na alegria".

São João da Cruz

Prezadas colegas alfabetizadoras,
Prezados colegas alfabetizadores,

A vocês que estão nos barrancões e beiradões dos rios, no interior de nossas matas, que enfrentam a falta d'água nos sertões do nordeste, que vivem isolados em bolsões que os economistas chamam de pobreza e miséria, como os do Jequitinhonha e Ribeira.

A vocês que estão no esforço cotidiano diurno, sobretudo noturno, de andar distâncias tantas para estar com suas alfabetizadas e seus alfabetizando, a você que está presente nas isoladas zonas rurais desse nosso país e das periferias das cidades grandes, médias e pequenas do nosso Brasil. A vocês que estão nos muitos canteiros de obras. A vocês que, depois de uma dura e cansativa jornada diurna, ainda encontram

* Professor da Faculdade de Educação da UnB. Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP)

** Além do autor do texto, Prof. Renato Hilário, participam do Projeto: Reginaldo Teixeira dos Santos, morador do Paranoá, alfabetizando do nível concluinte. Maxwell de Castro Silva, Professor da Rede Pública de Ensino do DF. Eva Lopes Sampaio, Educadora Popular. Maria Creuza Evangelista de Aquino, Educadora Popular. Cléssia Mara Santos. Isabel Christiani Susunday Berois, Pedagoga. Hernany Gomes de Castro, Professor da Rede Pública de Ensino do DF e estudante de Pedagogia na UnB. Airan Almeida de Lima, Professor e Orientador Educacional da Rede Pública de Ensino do DF, mestre em Educação pela UnB.



"Muitos migrantes ou candangos, como são chamados, constroem prédios e residências para outros, mas muitas vezes, após a construção, ficaram - e ficam - sem casa e sem chão. No caso do Paranoá moravam, inicialmente, nas casas que tinham sido construídas para os engenheiros. Com a vinda de pessoas de outras regiões para Brasília, começam a ser construídos barracos de papelão, madeirite, lona e outros materiais."

fôlego para estar em turmas de alfabetização de jovens e adultos em escolas públicas federais, estaduais e municipais desse país. A você, também, estudante de ensino médio, superior, especialização, mestrado ou doutorado.

A toda brasileira e todo brasileiro que nesse momento está contribuindo ou intenciona contribuir para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, particularmente das mais excluídas e mais excluídos, a nossa acolhida, a nossa alegria de poder estar aqui, iniciando uma conversa-prosa com vocês. Ou, como se diz nas Minas Gerais, estarmos aqui tendo um "dedo de prosa" com cada uma e cada um de vocês.

Contextualizando o Projeto Paranoá...

Vocês, leitores, podem estar se perguntando sobre a denominação de nossa experiência-aprendizado de alfabetização quando falamos de Existência e Sobrevivência como Situação-Problema-Desafio em um processo de alfabetização. E isto com muita razão. Afinal, o que se quer dizer com isso, não é mesmo? Pois bem, inicialmente, vamos nos situar no tempo e no espaço e contar um pouco da nossa história.

O Projeto Paranoá teve início em 1986, há mais de 17 anos. Mas começou antes de 86, com uma ocupação⁷ por migrantes que construíram a Barragem do Lago Paranoá, localizada entre duas áreas habitadas por pessoas de alto poder aquisitivo em Brasília: Lago Norte e Lago Sul. Os migrantes que construíram essa barragem ficaram sem casa para morar, como historicamente tem sido freqüente na história de Brasília. Muitos migrantes ou candangos, como são chamados, constroem prédios e residências para outros, mas muitas vezes, após a construção, ficaram - e ficam - sem casa e sem chão. No caso do Paranoá moravam, inicialmente, nas casas que tinham sido construídas para os engenheiros. Com a vinda de pessoas de outras regiões para Brasília, começam a ser construídos barracos de papelão, madeirite, lona e outros materiais. O Governo imediatamente toma as providências de costume: retirar os migrantes

⁷ Utilizamos o termo ocupação, pois, o entendemos como mais pertinente com o exercício do direito à habitação que todo ser humano tem. Muitos utilizam o conceito favela e invasão, que estão carregados de uma conotação desqualificante em relação à Ocupação e aos moradores desta. Endereço para correspondência: Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP): e-mail: cedep@pop.com.br Quadra 19, Conjunto D, Área Especial nº 01, Paranoá, Brasília-DF CEP: 71570-090 Telefone: 61 369-2544

Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX): Sala 11, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília Campus Universitário Darcy Ribeiro Asa Norte, Brasília-DF CEP: 70910-900. Telefone: 61 307-2067 - e-mail: genpex@fe.unb.br



(migrantes-moradores, como agora passamos a chamá-los), dizendo que estão "invadindo" o local ou terreno que não lhes pertence.

Diante dessas dificuldades, os Migrantes-Moradores poderiam arrumar suas trouxas e ir embora morar debaixo de uma ponte, de um viaduto, ou então atender à pressão do Governo e seus prepostos e ir para um desses lugares bem distantes que os Governos costumam reservar para as mais pobres e os mais pobres desse país. Mas não fizeram isso. Os Migrantes-Moradores do Lago Paranoá resolveram ficar e resistir. Não adiantou cachorro bravo, fuzil, metralhadora, tanque, tropa de choque e derrubada de barracos. Após cada derrubada de barracos durante o dia, eram reconstruídos novos barracos durante a noite. É claro que por trás da pressão do Governo estão iniciativas de moradores ricos dos dois bairros próximos, sob o argumento de que não se pode ter uma invasão (favela) entre o Lago Norte e o Lago Sul, pois, como se sabe, o imaginário popular carrega o juízo de valor de que em "invasão", "favela", "ocupação" só moram bandidos e criminosos. Imagem e julgamento estes que não correspondem ao observado por quem trabalha e vive nesses locais.

Além disso, "bandido por bandido" e "criminoso por criminoso", sempre se teve em famílias de poder aquisitivo alto, hoje com maior visibilidade por causa da mídia. Muitos desses, principalmente os que roubam o erário e os cofres públicos e por isso, lesam a vocês e a todos nós contribuintes, desfrutam de uma vida de impunidade e imunidade dentro e fora do país. Uma situação ética, política e juridicamente deplorável, além de ser um pecado que brada ao céus, como diz o profeta Isaías no Antigo Testamento, uma das partes da Bíblia Sagrada.

A necessidade de alfabetizar jovens e adultos

Os Migrantes-Moradores enfrentaram inclusive a resistência do Governo em instalar os serviços essenciais, o que seria uma forma de legitimar a permanência da população. A mobilização e organização dos Migrantes-Moradores do Lago Paranoá cresceu, se desenvolveu, enfraqueceu, tornou a se fortalecer de novo. E nessa luta dos Migrantes-Moradores com o Governo e quem estava por trás dele, emerge a necessidade de alfabetizar os jovens e adultos do Paranoá, maioria não alfabetizada, quando Migrantes-Moradores identificaram que este fato impedia o avanço da luta coletiva dos moradores.

À semelhança da conquista da água, luz, posto policial, posto de saúde, os moradores reivindicaram do Governo mais um direito: agora, a alfabetização de jovens e adultos. Depois de muita resistência e jogo de empurra-empurra entre os Governos do DF e o Governo Federal, o Mobral (Movimento Brasileiro de

"A Faculdade de Educação da UnB, que também não tinha uma resposta pronta, enfrentou o desafio feito pelos Migrantes-Moradores do Paranoá. Ao longo desses anos, a Faculdade de Educação, juntamente com os Migrantes-Moradores e suas organizações, tem perseguido arduamente as soluções para esse desafio."



Alfabetização⁸) começou seus trabalhos no Paranoá. Mas a atuação do Mobral não teve continuidade. A interrupção deu-se por dois motivos: primeiro, por causa de mudanças no Governo Federal e, como vocês sabem, no Brasil - em nível federal, estadual e municipal -, tem-se o péssimo costume de começar tudo de novo e esquecer o que foi feito antes. Em segundo lugar, pelo motivo de que o Mobral não estava atendendo aos anseios e necessidades postas pelos Migrantes-Moradores do Paranoá.

Com o fim do Mobral, os Migrantes-Moradores do Paranoá procuraram a Faculdade de Educação da UnB (1985/1986), cujo curso de Pedagogia centrava-se exclusivamente na formação de professores para educação infantil, como a maioria dos cursos de Pedagogia e todo sistema formador nacional, ainda hoje. Dentre as professoras da Faculdade, uma, Marialice Pitaguary, sensibilizou-se com a demanda dos Migrantes-Moradores, principalmente depois de uma reunião no Paranoá, com a participação de centenas de pessoas demandando por educação e pela alfabetização de adultos. A aceitação dessa demanda significou a instauração de uma ação conjunta de alfabetização de jovens e adultos entre a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e os Migrantes-Moradores do Paranoá, que dura até hoje.

Há algo fundamental para que se compreenda a Existência e a Sobrevivência como Situação-Problema-Desafio: naquela ocasião, os Migrantes-Moradores manifestaram que não queriam uma alfabetização de jovens e adultos restrita a aprender a ler, a escrever e a fazer contas. Eles tinham objetivos maiores, como afirma a migrante-moradora Maria de Lourdes Pereira dos Santos:

"a gente percebia que precisávamos não só de ensinar a ler e escrever. Mas necessitávamos também discutir com a comunidade escolar. A gente imaginava assim: ensinar a ler e escrever, mas também discutir. Continuar sendo espaço de discussão e de encaminhar os problemas da comunidade, coisa que não acontecia no âmbito da alfabetização institucional.... Ler, escrever, discutindo e encaminhando a solução dos problemas da comunidade" (REIS, 2000: 27).

Os Migrantes-Moradores não sabiam como construir uma alfabetização que encaminhasse para a solução dos problemas da comunidade. Só sentiam a necessidade e desejavam uma alfabetização que não fosse igual à da escola tradicional. Uma alfabetização que, pela sua natureza, estivesse fortalecendo a luta coletiva da comunidade, dos migrantes-moradores e resultasse na melhoria de suas condições de vida.

A Faculdade de Educação da UnB, que também não tinha uma resposta pronta, enfrentou o desafio feito pelos Migrantes-Moradores do Paranoá. Ao longo desses anos, a Faculdade de Educação, juntamente com os Migrantes-Moradores e suas organizações, tem perseguido arduamente as soluções para esse desafio. A sistematização mais recente da experiência é a tese de doutorado do professor Renato Hilário dos Reis, que, a partir de 1989/1990, substituiu a professora Marialice Pitaguary, primeira professora a trabalhar no local que, por motivo de saúde, deixou a coordenação do Projeto e retornou à sua terra. Sem a contribuição dessa excepcional

⁸ MOBREAL - órgão federal da erradicação do analfabetismo de adultos, em vigor à época, 1986.



educadora e sua equipe de discentes que com ela atuou entre 1986 e 1989, não seria possível escrever esse texto-narrativa-história.

Como estamos, ou como desenvolvemos o Projeto Paranoá? Parafraçando Thiago de Melo, estamos fazendo o caminho, caminhando... Daí, as marcas de nossa completude sempre incompleta e de nossa incompletude em busca da completude, homenageando nosso Paulo Freire.

Caminho (inacabado e em acabamento) do processo de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá

Cada semestre tem uma natureza própria, dependendo das alfabetizadas, alfabetizando, alfabetizadores, alfabetizadoras, graduandas(os) Pós-graduandas(os) da UnB (mestrado, doutorado) e da natureza específica dos problemas enfrentados pelos moradores do Paranoá, nesse ou naquele determinado momento histórico. Cada turma é organizada segundo uma sondagem que tem por base as contribuições de Emilia Ferreiro, Esther Pillar Grossi e Paulo Freire (bibliografia referenciada). A alfabetização é desenvolvida por níveis e por semestres: nível iniciante, intermediário ou concluinte.

A divisão por níveis não é rígida nem fixa. Terminada a turma concluinte, as alfabetizadas e os alfabetizados fazem uma avaliação na rede pública e, após essa avaliação, matriculam-se entre a 2ª e a 5ª séries. Ao longo dos últimos anos, verifica-se um maior número de matriculados nas 4ª e 5ª séries. Há grande incidência de alfabetizadas e alfabetizando que passam pela escola pública, voltam ao Projeto e são aceitos no nível concluinte, então, trabalham um

semestre ou mais, retornam e fazem outra avaliação na rede pública, sendo matriculados, na maioria dos casos, na 5ª série. No processo de alfabetização, após a divisão por níveis, as turmas são organizadas (em média 20 a 25 pessoas, embora, nossa experiência recomende 15 a 20). Realiza-se, então, sob coordenação da alfabetizadora ou do alfabetizador, uma discussão dos vários problemas enfrentados pelos moradores da cidade-satélite Paranoá.

A identificação da Situação-Problema-Desafio

Na discussão com os alfabetizando analisam-se as condições de vida dos moradores do Paranoá e são identificadas as maiores dificuldades enfrentadas pelos mesmos. Em outras palavras, localiza-se "o calo ou os calos que estão mais a doer no pé de cada pessoa". Os problemas e dificuldades são debatidos e classificados. Depois, são apresentados e socializados por todas as alfabetizadas e alfabetizando em uma reunião geral, o Encontro de Aprendizagem Mútua e Desenvolvimento Coletivo (Fórum). No Fórum, cada sala apresenta e argumenta a razão da escolha de determinadas dificuldades ou problemas mais urgentes ou prementes. Após argumentações, debates, esclarecimentos, faz-se uma relação em um quadro ou folha de papel de tamanho adequado. Então, passa-se à votação das dificuldades e problemas relacionados.

Ao final do Fórum, dentre as dificuldades e os problemas mais votados, escolhe-se aquele ou aqueles que se constituirão em eixo de orientação e desdobramento durante os encontros entre alfabetizadoras/alfabetizadores e alfabetizadas/alfabetizando. A esses problemas ou dificuldades identificados, geralmente de natureza econômica, política, cultural e afetiva,



nós denominamos de Situação-Problema-Desafio ou Situações-Problemas-Desafio.

Entendemos, assim como Marx, Engels, Vygotsky, Bakhtin e outros autores da perspectiva histórico-cultural, que a espécie humana aprendeu e aprende, desenvolveu-se e se desenvolve, à medida que enfrenta e busca superar os obstáculos à sua existência e sobrevivência. Em nosso caso, na experiência agora relatada, esse ser humano se chama alfabetizanda, alfabetizando, graduanda, graduando, professora ou professor da UnB, dirigente do movimento popular organizado do Paranoá.

Quais os desdobramentos da Situação-Problema-Desafio?

Recordando. A referência político-metodológica-pedagógica do processo alfabetizador é a escolha, por alfabetizandas e alfabetizandos, da Situação-Problema-Desafio. E é fundamental que não só escolham, mas que também problematizem a própria situação concreta de vida. Situação-Problema-Desafio: o dizer de cada uma e de cada um sobre o próprio sentimento-pensamento e pensamento-sentimento daquilo que mais incomoda no dia-a-dia. O calo ou os calos que cada uma e cada um tem e sente em seu pé.

Mas prossigamos e vejamos um exemplo de como se desenvolvem os debates em torno de uma determinada Situação-Problema-Desafio:

"Começamos uma grande discussão coletiva sobre nossas condições de vida no Paranoá". Aí a maioria começa a falar da segurança ou falta de segurança no Paranoá (depoimento do alfabetizador Maxwell sobre sua experiência com a Situação-Problema-Desafio).

A discussão prossegue com ampla participação dos alfabetizandos até que o grupo tenha clareza de todos os fatores envolvidos na questão segurança. Aqui temos uma Situação-Problema-Desafio

Mas seria suficiente apenas escolher e discutir a Situação-Problema-Desafio? Pensam vocês que é suficiente saber o por que as lâmpadas de determinadas ruas não funcionam? Nós do Paranoá acreditamos que não! A experiência mostra que é necessário que, simultaneamente à discussão da Situação-Problema-Desafio e seus motivos, ocorra, necessariamente, o debate e a decisão sobre o que a turma de alfabetizandas e alfabetizandos pode e deve fazer, individual e coletivamente, para superar a Situação-Problema-Desafio. Aqui, há uma imbricação permanente entre teoria-prática/prática-teoria, ou seja, um movimento práxico contínuo.

Que aprendizados destacamos ao longo desses 17 anos no Projeto Paranoá?

Agora que caminhamos para encerrar nossa conversa-prosa vocês, leitores, poderiam perguntar: será que as crianças, jovens e adultos alfabetizadas e alfabetizados continuam os estudos? Ou param após estarem alfabetizados?

Para buscar resposta(s) a essas questões, foi desenvolvido um estudo longitudinal (LIMA, 1999) de acompanhamento via diário de classe, atas do Conselho da Escola, entre outros, durante 4 anos. A pesquisa demonstrou que as alfabetizadas e alfabetizados egressos do Projeto Paranoá, comparados com egressos de outras experiências de alfabetização, apresentam uma maior frequência em termos de continuidade, aprovação e con-



clusão das séries do ensino fundamental no sistema público de ensino do DF, com uma taxa de 76% de permanência e apenas 24% de desistência e transferência.

Eva (alfabetizanda da 1ª turma de alfabetização - 1986) pode ser considerada um símbolo emblemático desse processo de alfabetização:

"[...] O Projeto me deu força, como deu a muitos. Trouxe segurança, pois era um trabalho sério e o contato entre alfabetizador e alfabetizando era grande e carinhoso. Acredito que isso levou muitos a continuar e a terminar os estudos. Aí é que me deu força, como deu para muitos. Eu era desanimada. O Projeto traz uma segurança própria para a pessoa. É diferente do ensino tradicional. Ele passa uma "garra" para o aluno. Muitos alunos que estudaram na minha sala, continuaram. Eu conheço até uma colega, que entra em qualquer movimento, em qualquer reivindicação, que é a Zefinha. A Zefinha terminou o primeiro grau, tenho certeza. Tem também, o Ciríaco, que terminou o segundo grau" (Eva Lopes Sampaio, alfabetizanda da 1ª turma (1986), atualmente alfabetizadora e coordenadora do CEDEP (REIS:2000, 150).

Talvez a resposta esteja no sentido do que o Projeto Paranoá desenvolve de contribuição à constituição de um sujeito político (ser que exerce poder), epistemológico (ser que produz conhecimento) e amoroso (ser que acolhe e é acolhido pelo outro), que está consubstanciada na tese de doutorado "A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos" (REIS, 2000).

"Agora que caminhamos para encerrar nossa conversa-prosa vocês, leitores, poderiam perguntar: será que as crianças, jovens e adultos alfabetizados e alfabetizadas continuam os estudos? Ou param após estarem alfabetizados? (...) pesquisa demonstrou que as alfabetizadas e alfabetizados egressos do Projeto Paranoá, comparados com egressos de outras experiências de alfabetização, apresentam uma maior frequência em termos de continuidade, aprovação e conclusão das séries do ensino fundamental no sistema público de ensino do DF, com uma taxa de 76% de permanência e apenas 24% de desistência e transferência."

A Educação de Jovens e Adultos que estamos desenvolvendo, considerando, sobretudo, as condições de vida e as necessidades das alfabetizadas, alfabetizando, suas filhas e seus filhos, indica que é inadiável a formulação-implementação de uma política pública orgânica que atenda a crianças, jovens e adultos de camadas populares, em que esteja assegurada a permanência na escola de todas e todos que se alfabetizam e, sobretudo, da continuidade de seu aprendizado em enfrentar e resolver, individual e coletivamente, as Situações-Problemas-Desafio, postas pela sua Existência e Sobrevivência. Daí, a necessidade de articular as iniciativas de educação de crianças, jovens e adultos dos



movimentos sociais, com a iniciativa da rede pública de ensino.

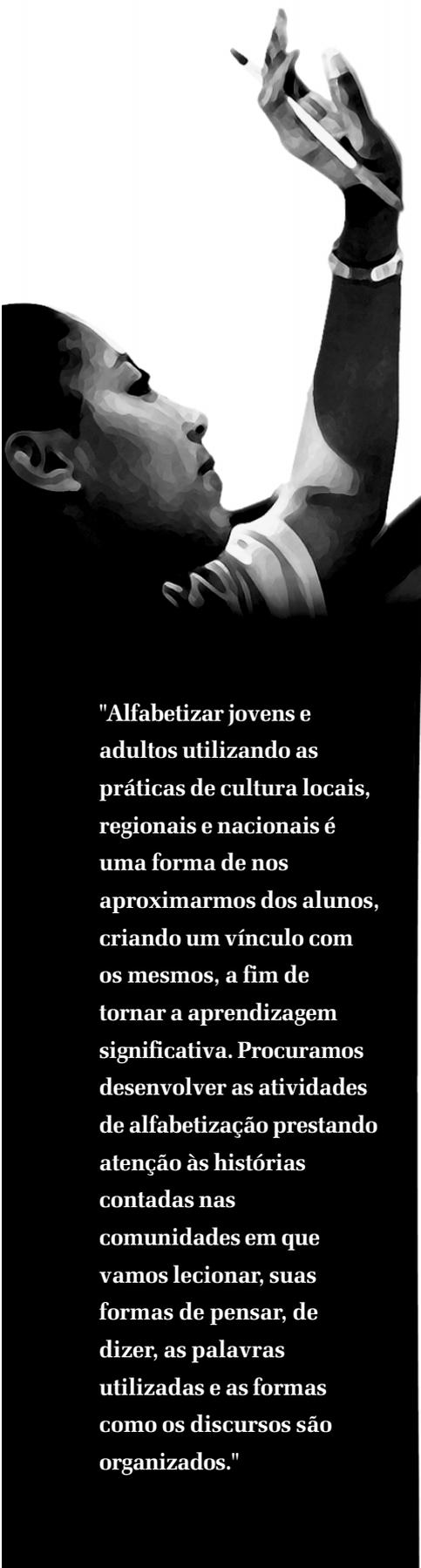
Assim, toda campanha de alfabetização de jovens e adultos, como expressão de respeito ao ser humano mais excluído, deve estar ligada, indispensavelmente, a uma política de superação da evasão e da desistência entre crianças. Da mesma forma, deve estar ligada ao desenvolvimento da qualidade na educação de jovens e adultos, que lhes proporcione prazer e alegria em buscar a escola, nela permanecer e concluir seus estudos. Isto, sem dúvida, provocaria uma ruptura definitiva com todas as campanhas de alfabetização, que em cada Governo são lançadas no país, sempre com o objetivo de erradicar o sempre nunca erradicado analfabetismo.

Para melhor aprofundar o significado e as repercussões do Projeto de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá, os leitores poderão consultar algumas das referências bibliográficas identificadas abaixo.

Referências Bibliográficas

- COSTA, Alexandre Ferreira. **Alfabetização de Jovens e Adultos e Mudança Social: Práticas Discursivas de Letramento em Conflito**. Dissertação de Mestrado. Brasília. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas. UnB, 1999.
- FERREIRO, Emília e TEBEROVSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____, Paulo. **Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.
- GROSSI, Esther Pilar. **Didática no Nível Pré-Silábico, Silábico e Alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- LIMA, Airam Almeida de. **Participação e Superação do Fracasso Escolar: o caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na cidade do Paranoá-DF**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação da UnB, 1999.
- _____, Airam Almeida de; REIS, Renato Hilário dos. **Fundamentos de Educação Básica para Jovens e Adultos**. Brasília: UnB-FE-GDF-SEE, 2001.
- PROJETO PARANOÁ. **Nunca é Tarde para Aprender**. Brasília: Roquete, 2000.
- REIS, Renato Hilário dos. **A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Tese de doutorado. Campinas. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2000.
- RIOS, Guilherme Veiga. **Consciência Linguística Crítica na Interação em Sala de Aula de Jovens e Adultos Alfabetizando**. Dissertação de Mestrado. Brasília. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, UnB, 1998.
- SANTOS, Cléssia Mara. **A Gestão na Educação Popular e Transformação Social: o Caso do Projeto Paranoá-DF**. Trabalho apresentado no IV Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste (EPECO). Brasília: Anais do IV Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste, 2001.
- QUEIROZ, Norma Lúcia Nêris de. **Motivações para alfabetização entre jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação da UnB
- RODRIGUES, Elenita Gonçalves. **Sobre a Consciência Crítica: discurso, reflexividade e identidade na formação de professores/as, alfabetizadores/as**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, UnB, 2002.
- VIGOTSKY, L.S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.





"Alfabetizar jovens e adultos utilizando as práticas de cultura locais, regionais e nacionais é uma forma de nos aproximarmos dos alunos, criando um vínculo com os mesmos, a fim de tornar a aprendizagem significativa. Procuramos desenvolver as atividades de alfabetização prestando atenção às histórias contadas nas comunidades em que vamos lecionar, suas formas de pensar, de dizer, as palavras utilizadas e as formas como os discursos são organizados."

Alfabetização e práticas de cultura: organização, planejamento e avaliação

*Silviane Barbato**

Apresentação

O objetivo deste texto é apresentar brevemente o modo como planejamos e avaliamos as salas de alfabetização em um dos projetos realizados na Universidade de Brasília.

Alfabetizar jovens e adultos utilizando as práticas de cultura locais, regionais e nacionais é uma forma de nos aproximarmos dos alunos, criando um vínculo com os mesmos, a fim de tornar a aprendizagem significativa. Procuramos desenvolver as atividades de alfabetização prestando atenção às histórias contadas nas comunidades em que vamos lecionar, suas formas de pensar, de dizer, as palavras utilizadas e as formas como os discursos são organizados. Contar histórias, discutir um tema, refletir sobre um texto em sala de aula (seja uma reportagem, um conto, uma poesia, uma música) é uma forma de organizar o conhecimento com os alunos e as práticas de leitura e escrita.

E qual o objetivo a ser alcançado com nossos alunos durante a alfabetização? A princípio, que cada alfabetizando aprenda a ler e escrever palavras e pequenos textos (pelo menos um pequeno parágrafo ou uma sucessão de algumas frases simples encadeadas por um mesmo tema) e que desenvolva a participação e a crítica cidadã a partir da discussão de temas de interesse das comunidades envolvidas.

1. Planejamento das aulas

Para planejar as aulas procuramos conversar com as pessoas, observar as comunidades e o seu ambiente letrado: o que tem escrito nos muros, no

* Formada em Letras é Profa. Dra. do Deptº. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília. Coordena o Projeto Terra, Educação e Cidadania, PRONERA DF e Entorno, em parceria com o Decanato de Extensão, Faculdade de Educação da UnB, INCRA, MST e FETADF - e-mail: barbato@unb.br



comércio, nas ruas, os endereços, o nome das pessoas e seus documentos, os nomes da localidade e do município e o que as pessoas têm escrito em casa e em suas roupas.

Uma outra questão relevante é a motivação que deve ocorrer em sala. Por causa dessa diversidade de origens, nossas turmas são bastante heterogêneas. Ouvimos, em diversas salas, frases como "Papagaio velho não aprende a falar". Outras vezes, depois de um final de semana, elas dizem: "Esqueci tudo". Aprendemos que estas são formas de expressar dificuldades em reter tantas informações novas.

Geralmente, os alfabetizadores planejam as aulas semanalmente: em seus cadernos definem o objetivo, o que vai ser aprendido, atividades a serem desenvolvidas, deixando um espaço para comentários breves sobre o que deu certo, o que pode ser modificado, o que foi introduzido que não estava planejado. E, também, se algo não deu muito certo, se alguém está faltando muito.

As atividades são organizadas tendo em vista dois procedimentos básicos: o primeiro consiste em partir de um modelo que é seguido durante o exercício pelos alunos. O segundo procedimento pode direcionar os alunos para a construção das explicações e resoluções dos exercícios, por meio de perguntas e dicas que vão guiando este descobrimento. Atividades em grupo devem ser organizadas a fim de que os alunos possam aprender ajudando-se mutuamente.

As aulas, ou seqüências de aulas, são organizadas por temas de interesse coletivo como, por exemplo, a história do lugar onde vivem os alunos, direitos humanos (educação, saúde, trabalho, segurança e moradia). Algumas vezes, o alfabetizador trabalha datas comemorativas mais importantes para a localidade ou se fixa em problemas de interesse da turma, a

exemplo do código de trânsito ou das leis que regem a aposentadoria.

Desde o primeiro dia de aula, os alunos são incentivados a manusear diferentes suportes de textos: livros, revistas, jornais, cartazes, panfletos etc. Mesmo que eles não saibam ler, a forma como os textos se organizam e onde são publicados pode ajudá-los a construir conhecimento sobre a escrita e sobre como os textos diversos podem tratar de assuntos semelhantes ou completamente diferentes. Os alfabetizadores ajudam nesta construção conversando com os alunos, tomando como ponto de partida imagens (fotos e desenhos) que compõem os textos.

Toda atividade de leitura e escrita é uma atividade comunicativa: os escritores ou quem produz um texto quer se comunicar com alguém (o seu leitor) e para isto escolhe uma forma (bilhete, carta, entrevista, reportagem, conto, lista, receita, manual, livro didático, narrativa ficcional, história de vida etc), um assunto e um suporte (onde escreve, publica).

Assim, ao ler a manchete de um jornal, o alfabetizador pode comentar, brevemente, como um jornal é organizado ou, por outro lado, fazê-los descobrir o tema partindo da análise da imagem. Outra possibilidade é que o alfabetizador também comente como é organizado um poema ao lê-lo para a turma. Ensinar as formas dos textos não é prioridade, mas o comentário pode ajudar a instigar a curiosidade dos alunos para as formas que os textos tomam, quando e para que são utilizados, tornando a aprendizagem significativa e, talvez, levando-os a buscar este conhecimento fora da sala de aula, em seu dia-a-dia.



2. As primeiras aulas

As primeiras aulas são dedicadas à apresentação do professor e dos alunos. Cada um vai à frente, faz o símbolo do seu nome, fala como se chama e conta a história do seu nome (se quiser). O alfabetizador escreve o nome da pessoa ao lado do símbolo que fez, se esta não souber desenhar seu nome. Se a pessoa souber assinar seu nome e não for muito legível, o alfabetizador pede permissão e escreve embaixo o nome em caixa alta. Cada um copia o símbolo e seu nome no seu caderno.

Nas aulas seguintes, iniciamos o tema que chamamos de "Eu e o meu município" ou "Eu e o meu assentamento", em que trabalhamos os nomes, as histórias e os mapas mais importantes para o grupo. As perguntas que procuramos responder neste momento são: Quem somos? Onde moramos? De onde viemos?

Os nomes dos alfabetizados são escritos utilizando-se diferentes dinâmicas, por exemplo: em fichas para que eles leiam ou descubram de quem é o nome escrito; escrevemos cada nome em uma ficha de papel para que cada um reconheça o seu entre os outros quando chegar em sala; ou afixamos as tiras com nomes em suas carteiras assim que se sentam para começar a aula. Utilizamos também os documentos pessoais, como certidões de nascimento e carteiras de trabalho.

Em seguida, trabalhamos o nome da localidade e do município e suas histórias e, posteriormente, os nomes dos Estados e do Brasil. Eles fazem o desenho do mapa de onde moram e utilizamos os mapas das localidades, do município e do Brasil. Se forem migrantes, organizamos pequenos mapas individuais com a trajetória de cada um até a chegada à localidade onde vive, escrevendo e lendo brevemente os nomes das cidades e Estados por onde passou.

Nos mapas das localidades, devem ser escritos os nomes das ruas ou dos locais como: igreja, casa do seu fulano etc. Não deixamos nada sem escrita.

De uma aula para outra recordamos as palavras, frases e textos estudados, utilizando inclusive os materiais produzidos em aulas anteriores. Trabalha-se no quadro e no caderno as palavras estudadas, lendo-as e escrevendo-as. Pode-se utilizar o alfabeto móvel para construir as palavras a partir de seus modelos escritos no quadro, individualmente ou em grupo. Lemos e escrevemos sempre pequenos trechos de textos e a palavra inteira antes de trabalhar sílabas e letras.

O trabalho com o tema

Nos primeiros meses, deve-se escrever em caixa alta, pois é mais fácil para eles guardarem a palavra como um todo e distinguirem as letras e sílabas que compõem cada palavra. A seguir, apresentamos a seqüência trabalho com o tema. O tempo tem que ser bem administrado, pois uma seqüência destas pode durar uma série de aulas. O alfabetizador deve procurar sempre verificar se seus alunos estão acompanhando as explicações.

*a) **Apresentação do tema:** Este é o momento introdutório da aula. Apresenta-se o tema (por exemplo: saúde) ou sub-tema (dentro de saúde, por exemplo, nutrição). O alfabetizador pode ler sobre o tema e fazer uma breve apresentação oral, de no máximo dez minutos; apresentar uma gravura e levar os alunos a construírem o conhecimento sobre o tema, como num diálogo, tendo a gravura como mediadora; apresentar uma notícia de jornal, um poema, uma crônica (aquelas de jornal), uma música*



“Nos primeiros meses, deve-se escrever em caixa-alta, pois é mais fácil para eles guardarem a palavra como um todo e distinguirem as letras e sílabas que compõem cada palavra. A seguir, apresentamos a seqüência trabalho com o tema. O tempo tem que ser bem administrado, pois uma seqüência destas pode durar uma série de aulas. O alfabetizador deve procurar sempre verificar se seus alunos estão acompanhando as explicações.”

(cantando com eles) que trate do tema e depois comentar com os alunos, ou pode desenvolver uma atividade, por exemplo, uma dinâmica ligada ao tema.

Um tema pode ser explorado por uma, duas semanas ou mais, dependendo da quantidade de sub-temas que sejam interessantes para os alunos.

b) **Discussão:** a discussão é iniciada logo em seguida. Neste momento, o alfabetizador os motiva a comentar sobre o tema, trocar impressões, conhecimentos. Se estiverem sem saber como fazer, o alfabetizador faz perguntas clássicas: O quê? Onde, quando, quem? Por quê? Na discussão, sempre há alguém que conhece e se interessa pelo assunto. É também um momento de escuta em que o alfabetizador anota alguns comentários dos alunos.

c) **Texto coletivo:** pode ser escrito desde as primeiras semanas de aula de duas formas: a primeira, em sala de aula. O alfabetizador

explica para os alunos que naquele momento vão escrever, juntos, um texto. Todo texto tem um título e este título tem que estar relacionado ao tema discutido. Então, lembram o que discutiram e escrevem algo a respeito. Os alunos ditam e o professor escreve de forma legível no quadro.

Os primeiros textos podem ser breves, três ou quatro frases sobre o assunto. À medida que os alunos aprendem a ler e escrever, o texto pode ser mais extenso, mas não aconselhamos que se produzam textos maiores que três parágrafos. Os alunos têm que se preocupar ainda com outras aprendizagens: como se transcreve um som, como se lê ou como se escreve tal palavra, como juntar as letras, as palavras, que letra colocar, que sílaba, onde colocar o ponto final.

Um segundo modo de fazer o texto coletivo é levar suas anotações da discussão para casa e fazer um breve texto. O educador escreve o texto numa cartolina, utiliza o mimeógrafo ou tira fotocópia e apresenta na aula seguinte para seus alunos. No cartaz, as letras devem ser escritas em caixa alta e em tamanho suficiente para serem lidas de longe e por todos. As palavras devem ser escritas em tinta escura, bem separadas entre si e entre as linhas. Se for fazer fotocópias, as letras devem ser maiores que o normal, no computador fonte 16 e espaço 1,5 entre as linhas. Os alunos têm que aprender a ler as palavras e observar como são compostas. O alfabetizador lê os textos com os alunos, sempre assinalando (como se estivesse sublinhando com a mão) a parte da palavra que está sendo lida.

d) **Desdobramento de leitura, escrita e matemática:** neste momento, o alfabeti-



zador deve trabalhar a leitura das palavras. Escolhe as palavras a partir do texto coletivo. No início, são analisadas duas ou três, aumentando o número de palavras na medida em que os alunos estiverem mais familiarizados com os processos envolvidos. No desdobramento, os trechos de texto, frases e palavras são lidos em conjunto várias vezes.

Nesta fase, o alfabetizador utiliza exercícios como: ligue a figura à palavra; ou pode colocar a palavra inteira e, ao lado, escrevê-la sem a primeira letra, assinalando apenas o lugar em que falta a letra, para os alunos compararem as duas formas. O alfabetizador trabalha também as sílabas, sempre assinalando quantas unidades faltam, como na brincadeira de forca. Aos poucos deixa de comparar as palavras e trabalha somente o que falta em cada uma delas. Os alunos podem resolver alternadamente, no quadro e no caderno, os problemas de formação de palavras.

A palavra pode ser analisada a partir das famílias de sílabas, das vogais e das consoantes. Quando trabalham as letras, ensinam o nome, fazendo-os imitar os sons que elas fazem. O aprendizado das letras e das sílabas deve ser significativo, não deve reger o aprendizado, mas ser produto do trabalho com o tema e seus textos coletivos. Deve haver tempo para que os alunos possam copiar as palavras e para que possam ir ao quadro construir novas palavras ou frases. Eles podem fazer uma colagem a partir do tema e utilizar o alfabeto móvel. O importante é que em todos os exercícios haja leitura e escrita. Nem desenhos devem ser deixados sem a assinatura e algumas palavras. Os alfabetizados são incentivados a escrever desde o início, mesmo que produzam formas não convencionais como

OOOOO (cinco bolinhas), depois o alfabetizador pergunta o que queriam escrever e, quando julga necessário, pede permissão para escrever no trabalho do aluno a forma convencional, para que ele possa comparar as duas formas. Deve ter-se ciência de que o período de alfabetização não é momento para ficar corrigindo obsessivamente a ortografia, isto é para depois. O alfabetizador deve procurar sempre resolver os problemas no quadro, coletivamente, para que todos acompanhem o seu raciocínio e aprendam. Neste momento os alfabetizadores trabalham também um pouco da matemática envolvida no tema e nos textos, fazendo cálculos relacionados ao tema. Veja os Parâmetros Curriculares para EJA, eles dão várias idéias.

e) **Faço e Conto:** Esta atividade é combinada antecipadamente. Um dos alunos traz uma tarefa que saiba fazer: cantar, tocar um instrumento, fazer crochê, talhar madeira, chás medicinais, hortas comunitárias, remédios para alguma praga de planta etc. Conta um pouco como surgiu seu interesse, quem ensinou e mostra aos outros como ele faz. Esta atividade deve ser utilizada como base para o desdobramento de prática de leitura, escrita e matemática.

f) **Aulas de campo:** Esta é uma atividade desenvolvida fora de sala. Educadores e alfabetizados podem visitar uma feira ou um museu local e depois fazer o desdobramento em sala. O importante é que seja prazeroso e não dependa de gastos. Na área rural, geralmente as aulas têm a ver com a visita de alguém que vem falar sobre um dado assunto; participação de uma aula de educação ambiental, aprendizado de algum tipo de técnica de cultivo.



Uma técnica que usamos quando temos orçamento para isto, é sair e tirar algumas fotos com os alunos, de acordo com os temas. Discute-se em sala um tema como: o letramento em minha comunidade (as informações escritas) ou o que gosto de fazer ou, ainda, o meu trabalho etc. Cada aluno escolhe a foto que quer fazer. Se souber mexer em máquina, pedimos para que o próprio aluno bata a foto, se não, o alfabetizador o faz. Revelamos e fazemos uma discussão, cada um apresentando sua foto, explicando porque a tirou, escrevemos frases sobre cada foto e depois podemos até organizar uma exposição na comunidade. O alfabetizador também pode fazer uma atividade em que os alunos votam qual seria a melhor foto de cada tema e escrevem diferentes textos coletivos sobre as fotos.

g) Atividades de leitura para a comunidade: *Esta atividade pode ser desenvolvida na última aula da semana. Pode ser preparada uma leitura para a comunidade de um texto produzido pela turma de alfabetização: um cartaz, um convite, um texto coletivo, um texto com notícias do que tem acontecido em sala ou mesmo a organização de materiais como notícias lidas em jornais ou reportagens interessantes de revistas que vão ser afixadas em locais públicos, onde as pessoas das comunidades passam: na porta do sindicato, da igreja, corredor da escola ou em um quadro de aviso.*

3. Avaliando o processo de ensino-aprendizagem

A avaliação é um processo em que, em vários momentos do curso, procura-se verificar se o aluno está adquirindo as habilidades de leitura

e de escrita. Nos nossos projetos, os alunos são acompanhados de três formas: 1) pela realização de três sondagens; 2) o alfabetizador coleta, mensalmente, um exemplar de trabalho desenvolvido por cada aluno; 3) o alfabetizador mantém uma ficha para cada aluno com anotações mensais sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Ao final do curso, se o aluno souber ler e escrever palavras e frases simples, considera-se que alcançou o objetivo da alfabetização. Alunos que já dominavam alguns princípios podem chegar a escrever pequenos textos, mas de modo geral, quem chegou com pouquíssima informação sobre como se lê e se escreve convencionalmente, vai alcançar a leitura e a escrita de séries de palavras e frases simples. Este, então, é o objetivo da avaliação na alfabetização. No primeiro ciclo da escola regular (e pelo resto da vida) este processo vai ser aperfeiçoado.

Nos primeiros dias de funcionamento da sala, aproveitamos para fazer uma breve sondagem, procedimento que pode ser repetido na metade da duração do curso e na última semana de aula. Na primeira sondagem tentamos incentivá-los a escrever o nome, um exercício de ligar figuras a palavras e leitura de palavras simples mais conhecidas e utilizadas pela comunidade. Na segunda e terceira sondagens, pedimos também que os alunos completem as palavras e as frases simples com palavras que podem ser escolhidas entre um grupo, por exemplo. Na última sondagem, pedimos que escrevam palavras, frases e, se possível, um pequeno texto, sobre os temas trabalhados.

A organização das informações (tamanho da letra etc) é importantíssima. Nas avaliações o objetivo é verificar o que foi aprendido durante o trabalho com os temas, por isso utilizamos palavras, frases e trechos de textos trabalhados. Durante a sondagem não é hora de aprender,



mas é um momento de verificação de aprendizagem. Na última sondagem, nós utilizamos uma série de pequenos exercícios e a fotocópia de uma foto de um dos temas e muitos conseguem enumerar os objetos presentes na foto.

A sondagem pode levar uma ou duas aulas, pois o importante é que eles tenham tempo para demonstrar o que sabem. O alfabetizador lê cada instrução para os alfabetizados, tira dúvidas, conversa o necessário e espera que façam o exercício lido, observando se precisam de ajuda. Se precisarem, sempre é bom dialogar com a turma, coletivamente, para que todos tirem suas dúvidas, recebam explicações e acompanhem os direcionamentos do professor. Porém, pedimos que o alfabetizador apenas converse com os alunos, mas que não vá ao quadro nem dite as soluções. Se alguém continuar com dúvidas, então, pode receber a ajuda individualmente.

Avaliamos sempre da seguinte forma: fez sozinho, fez com ajuda (do alfabetizador), não fez. Se o aluno pedir ajuda, o alfabetizador pode conduzir a resposta do aluno por meio de instruções, dicas e perguntas construtivas. Nesses casos, o alfabetizador deve ir assinalando na sondagem a parte na qual o aluno recebeu direcionamento. Pensamos que quem consegue fazer com alguma ajuda está a caminho de aprender. Quem está com muitas dificuldades, não consegue responder a sondagem nem com a ajuda do alfabetizador. Não julgamos a ortografia, mas se o aluno domina os princípios da leitura e da escrita.

O alfabetizador acompanha o aluno também de um segundo modo. Na pasta com plásticos, o alfabetizador guarda a ficha de inscrição de cada um com seus dados pessoais e sondagens e, ao final de cada mês, recolhe exemplares de seus trabalhos mais relevantes. Isto o ajudará a avaliar processualmente o aprendizado de cada

“A organização das informações (tamanho da letra etc) é importantíssima. Nas avaliações o objetivo é verificar o que foi aprendido durante o trabalho com os temas, por isso utilizamos palavras, frases e trechos de textos trabalhados. Durante a sondagem não é hora de aprender, mas é um momento de verificação de aprendizagem. Na última sondagem, nós utilizamos uma série de pequenos exercícios e a fotocópia de uma foto de um dos temas e muitos conseguem enumerar os objetos presentes na foto.”

um, a partir de uma visão do desenvolvimento individual, desde a primeira sondagem até a última.

Por último, o alfabetizador anota numa ficha individual a avaliação mensal dos alunos, utilizando suas observações sobre o desenvolvimento e os trabalhos elaborados, tendo em vista habilidades como as relacionadas a seguir:

Quanto à leitura: lê palavras, lê frases, lê trechos de textos, identifica palavras em textos, lê pedaços de palavras, sabe o nome das letras, identifica letras em textos. O alfabetizador deve ter em mente que, para saber ler, deve-se entender o que se lê.

Quanto à escrita: escreve palavras, escreve frase, escreve trechos de texto (duas ou mais frases tendo um tema em comum); escreve breves textos com título, escreve pedaços de sílabas isoladas; escreve letras isoladas.

Quanto à oralidade: participa das discus-



sões; participa das discussões desenvolvendo pontos de vista coerentes com o tema discutido; compreende e interpreta oralmente o significado dos textos lidos e escritos em sala.

Conclusão

Neste trabalho, esperamos ter assinalado os princípios mais relevantes de organização, planejamento e avaliação do processo de alfabetização de acordo com a prática que mantemos em nossos projetos no DF e Entorno, prática que visa alfabetizar a partir dos temas que são relevantes para os alunos atendidos.

Referências Bibliográficas Comentadas

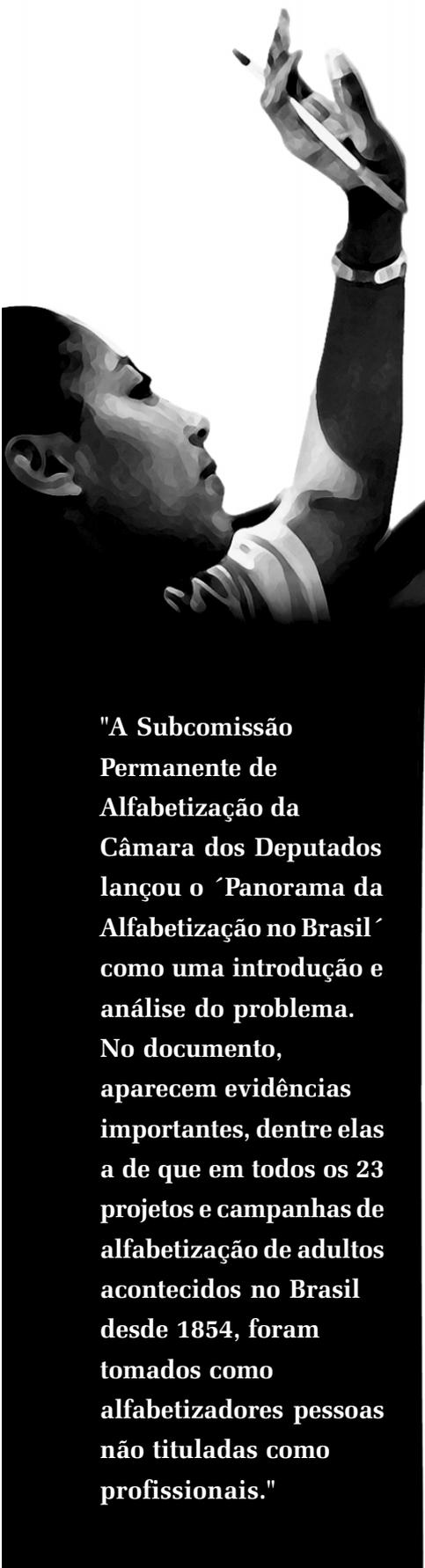
Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. 2000.

Este texto é produzido pelo MEC e pode ser obtido pela internet ou nas secretarias de educação dos estados e municípios. É um texto para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (1ª. à 4ª. Séries), mas traz muitas idéias interessantes para o desenvolvimento dos temas nas salas de alfabetização.

Ministério da Educação e Cultura e Ação Educativa. **Viver e Aprender**. 2000.

Este é um material produzido pelo MEC e pela Ação Educativa, formado por três volumes, para ser utilizado pelos alunos seguindo os PCNs para a Educação de Jovens e Adultos. É um material interessante e o primeiro volume pode ser utilizado nas salas de alfabetização, desde que o alfabetizador, pouco a pouco, vá lendo e fazendo os exercícios em conjunto com os alfabetizandos, assim que eles tiverem adquirido um pouco de autonomia na leitura e na escrita. Está disponível em cd-rom.





"A Subcomissão Permanente de Alfabetização da Câmara dos Deputados lançou o 'Panorama da Alfabetização no Brasil' como uma introdução e análise do problema. No documento, aparecem evidências importantes, dentre elas a de que em todos os 23 projetos e campanhas de alfabetização de adultos acontecidos no Brasil desde 1854, foram tomados como alfabetizadores pessoas não tituladas como profissionais."

Alfabetizar adultos em três meses

Pós-Construtivismo e a proposta Didática Geempiana

*Esther Pillar Grossi**

*Francisco Celso Crisóstomo Secundino***

Apresentação

Ensinar a ler e a escrever é ainda um dos maiores desafios do Planeta. Na Índia, um país de 1 bilhão de habitantes, 50% das pessoas são analfabetas. No Brasil, convivemos com 19 milhões de analfabetos absolutos e 35 milhões de analfabetos funcionais, maiores de 15 anos.

É preciso levar a sério este problema e parar de considerá-lo como questão social. Ensinar a ler e a escrever é tarefa pedagógica em dois sentidos, a saber, o profissional e o científico. Não é nada fácil ensinar a ler e a escrever. Se o fosse, não teríamos tais índices de analfabetismo.

Os grupos letrados subestimam o chamado ambiente alfabetizador, pois as crianças desse segmento letrado são bombardeadas desde pequeninas pelos textos escritos em jornais, livros, revistas, cartas etc e pelo convívio com pessoas que lêem e escrevem. Já nas favelas ou zona rural, sem quase nada escrito em casa, sem papel, lápis ou caneta e, sobretudo, com pessoas no entorno que, ou não sabem ler e escrever ou, se sabem, não o fazem regularmente por falta de suportes de texto. Via de regra são adultos que não podem comprar livros, revistas e nem sequer jornais. Com muita dificuldade o Correio lhes alcança com uma benfazeja carta vez por outra.

A Subcomissão Permanente de Alfabetização da Câmara dos Deputados lançou o "Panorama da Alfabetização no Brasil" como uma introdução e análise do problema. No documento, aparecem evidências importantes, dentre elas a de que em todos os 23 projetos e campanhas de alfabetização de adultos acontecidos no Brasil desde 1854, foram

* Doutora em Psicologia da Inteligência pela Universidade de Paris e Coordenadora de Pesquisa do GEEMPA.

** Graduado em Pedagogia e Secretário Municipal de Educação em Canindé-Ceará.



tomados como alfabetizadores pessoas não tituladas como profissionais. A tônica sempre foi utilizar como alfabetizadores, voluntários sem credenciais profissionais, como se esta fosse uma obra de assistência social. É porém significativa a ineficácia destes projetos e campanhas, pois o analfabetismo não está nem de longe erradicado, permanecendo como o principal desafio para a educação no Brasil. Esta sentença foi afirmada por Lourenço Filho, em 1927, na cidade de Piracicaba e até os dias de hoje tem sua validade.

É inadmissível a forma filantrópica como a educação, sobretudo a de adultos, tem sido revertida. Pesa muito mais neste âmbito a boa vontade e os sentimentos de generosidade de quem se dispõe a fazer uma boa ação do que um compromisso sério com os alfabetizandos.

Ao realizarmos a alfabetização em três meses, não deixamos passar a idéia de que é essa uma tarefa fácil e replicável por qualquer pequeno esforço educacional, sem muitas preocupações. O primeiro, primeiríssimo ponto a destacar, é que este êxito se deve a uma profunda reformulação metodológica. Há por trás dele um alicerce científico de elaboração ampla e recente que precisa ser apropriado por quem quer obtê-lo. Dado a complexidade tipicamente metodológica destas elaborações, os professores alfabetizadores de adultos e crianças - por um dever de ofício - devem ser capacitados nestas grandes novidades metodológicas.

Despontam promissoras as inúmeras iniciativas da proposta desenvolvida Brasil afora pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), ONG de Porto Alegre. São características básicas desta exitosa proposta: trabalhar somente com professores titulados, trabalhar com um novo jeito de ensinar e alfabetizar mergulhando os alunos em um contexto cultural de acesso à

literatura, ao cinema, ao teatro, à música, ao esporte e às artes plásticas, de modo a favorecer-lhes a inserção no mundo letrado.

Descrição da metodologia desenvolvida

A afirmação de Gerard Vergnaud "A didática é uma provocação" realmente nos faz ver que só uma provocação adequada é capaz de acelerar o ritmo da aprendizagem na construção do conhecimento. Somente merece o nome de didática aquela intervenção onde o professor ensina o aluno a pensar, mas para tanto, também o professor precisa pensar, e muito, pois "só ensina quem aprende".

Para bem ensinar é preciso que o professor saiba quais conhecimentos sobre esse assunto seus alunos trazem para a escola, portanto, não se pode igualar a todos, trabalhar linearmente e só avaliar após dois meses de aula. É preciso avaliar antes de começar as aulas, utilizando uma prova ampla ou entrevista individual que avalie os quatro ramos da alfabetização: escrita, leitura, sons, letras e unidades lingüísticas.

É importante observar que escrita e leitura são aspectos paralelos e não simultâneos na alfabetização e que, ao aplicar esta prova, o professor passa a conhecer a rede de hipóteses de seus alunos e poderá pensar em construir uma didática que seja realmente uma provocação à aprendizagem de seus alunos. Esta didática necessita de uma teoria que a sustente, construída numa especial reunião de práticas e não num método, mas num processo.

A Teoria Geempiana de Aprendizagem da Escrita resulta da esteira de elaborações Pós-Constructivista e considera os níveis e períodos da escrita para chegar à alfabetização, a saber:



PS1⁹ / PS2
Período Logográfico

S¹⁰ / A¹¹ / Alf¹².1 / Alf.2 / Alf.3
Período de Fonetização Absoluta

Alf.4 / Alf.5 / Alf.6
Período de Fonetização Relativa

Os alunos podem passar por alguns desses níveis por terem vivido fora da escola situações que se constituíram em boas provocações sem, no entanto, usarem os sinais do código social vigente para a escrita, isto é, as letras. Falta-lhes, neste caso, o conhecimento das letras uma vez que escrevemos com letras. Porém o conhecimento das letras, como qualquer conhecimento, não se dá linearmente, mas sim em rede, na qual podemos observar diferentes hipóteses: pensar que escrever é desenhar, que é escrever letras, porém quaisquer letras; que é uma letra para cada vez que se abre a boca etc.

A proposta didática geempiana dá origem a uma teoria da sala de aula, que faz desta um locus muito distinto do que acontece de modo geral nas escolas convencionais. Vários são os aspectos que esta teoria justifica:

- *Organização das turmas em torno de um núcleo comum;*
- *Contrato didático: num tempo e espaço estáveis;*
- *Imersão na cultura e merenda como atividade didática;*
- *Trabalho em subgrupos áulicos e sua especial organização via eleição de líderes;*
- *Jogo como uma das formas privilegiadas de propor provocações;*

"A Organização das turmas em torno de um núcleo comum se sustenta na demonstração de que as aprendizagens podem ser facilitadas se os aprendentes apresentam um núcleo comum de conhecimentos. A validade do caráter social do contexto escolar, em particular da sala de aula habitada por uma turma fixa de alunos - colegas de uma série num determinado período letivo, não é uma contingência indesejada ou um mero arranjo pragmático para organizar turmas de alunos."

- *Caracterização dos níveis cognitivos e os ritos de passagem de um a outro;*
- *Trabalho diversificado segundo os níveis;*
- *Lição de casa, sua importância e contribuição individualizante;*
- *Avaliação com novo enfoque, onde as ignorâncias têm seu papel revelador;*
- *Evasão zero, 100% de assiduidade e pontualidade, pois a turma é um corpo: a falta de uma parte enfraquece o todo.*

Análise de Procedimentos e Técnicas Relacionadas

A Organização das turmas em torno de um núcleo comum se sustenta na demonstração de que as aprendizagens podem ser facilitadas se os aprendentes apresentam um núcleo comum de conhecimentos. A validade do caráter social

⁹ Pré-silábico

¹⁰ Silábico

¹¹ Alfabético

¹² Alfabetizado



do contexto escolar, em particular da sala de aula habitada por uma turma fixa de alunos - colegas de uma série num determinado período letivo, não é uma contingência indesejada ou um mero arranjo pragmático para organizar turmas de alunos. Trata-se sim, de constituir parceiros que não podem estar em patamares muito distantes com relação ao que se quer aprender. Por isso, o núcleo comum de saberes e não saberes é o parâmetro decisório para organizar uma turma de alunos, a qual existe por conta do propósito de, juntos, aprenderem algo desejado.

O Contrato didático num tempo e espaço estáveis se fundamenta na constatação de que o problema da aprendizagem é um fenômeno de urgência, onde é possível e desejável planejar a escolaridade para que, num certo período de tempo, todos os alunos tenham acesso aos instrumentos de pensamento disponíveis para aquele instante. Isto é possível porque aprender é um substituto do instinto para os humanos. Aprender é um fenômeno cultural e não natural. Qualquer indivíduo adulto que tenha um professor competente é capaz de ler e escrever em três meses. Se não o faz, não é problema do aluno, nem questão de mais tempo. É, indiscutivelmente, um problema de ensino e não de aprendizagem.

A Imersão na cultura e a merenda como atividade didática possibilitam alfabetizar mergulhando os alunos em um contexto cultural de acesso à literatura, ao cinema, ao teatro, à música, ao esporte e às artes plásticas, para favorecer-lhes a inserção no mundo letrado e a ascensão social e de poder. Assim, ninguém aprende a ler e escrever bem se essa aprendizagem não for feita no coração da cultura onde este aluno estiver inserido. A merenda como atividade didática tem o poder de ir além da fome biológica, mas de desencadear a sede e a

fome de beleza e de aprendizagens, pois vem carregada de lembranças infinitas.

O Trabalho em sub-grupos áulicos e sua especial organização via eleição de líderes, nasce de duas dimensões que se entrecruzam na base da existência humana - a radical demanda de aprendizagem e a sua estrutura geneticamente social. Ambas operam conseqüências importantes no estabelecimento de condições apropriadas para o aprender na escola, uma vez que uma grande defasagem é um impeditivo de diálogo e de trocas. Diálogos e trocas criam um clima propício para a ocorrência do aprender, sobretudo nas fases discursivas do processo cognitivo, onde a troca entre iguais é muito mais fecunda do que a intervenção do professor com o peso de sua autoridade de suposto saber. Aprende-se mais em grupos áulicos, pois as trocas são múltiplas entre os aprendentes.

Os Jogos como uma das formas privilegiadas de propor provocações, além da finalidade didática específica a que se destinam - e jogos se prestam a infinitas possibilidades - trabalham ainda o saber perder, porque não se ganha sempre e é preciso a aprendizagem do luto e da perda e o querer ganhar, pois é preciso aprender com as perdas ou fracassos, tirando lições daí, inclusive da performance do adversário para avançar na sua atuação e aprender a ganhar eticamente.

A Caracterização dos níveis cognitivos, os ritos de passagem de um a outro e o trabalho diversificado segundo os níveis têm como base a avaliação feita na prova ampla que evidencia uma rede de hipóteses e se constrói uma "escadinha dos níveis", onde cada aluno poderá acompanhar seu progresso na construção da própria alfabetização. Estas escadas permanecem na sala como fonte de orientação para a intervenção do professor e como instrumento que causa expectativa e desperta o desejo de



aprender, pois "se os outros podem, eu também vou conseguir". A partir da "escadinha dos níveis", o professor prepara trabalhos diversificados para cada aluno conforme os níveis.

A Lição de Casa, sua importância e contribuição individualizante, tem grande valia quando usada adequadamente, pois em casa supõe-se que o aluno trabalhe individualmente num contexto diferente da sala de aula, porém a lição de casa visa prolongar a aula.

A Avaliação com novo enfoque, onde as ignorâncias têm seu papel revelador, trata-se de uma conjunção delicada entre o direito de equivocar-se e formular hipóteses incompletas, aceitas temporariamente, mas ao mesmo tempo com o imperativo de ter que admitir seu equívoco como condição para avançar. É um novo eixo para o ensino, deixando a lógica do conteúdo e prevalecendo a lógica do processo do aluno. Aprender tem duas fases, a chamada por Piaget de dialética, que é fase do conflito causado pela tomada de consciência da incompletude da hipótese e necessidade de ruptura, e a discursiva, fase vivida após a formulação de uma hipótese e seu acolhimento por um certo tempo.

Ousar em alfabetizar com Evasão zero, 100% de assiduidade e pontualidade tem toda razão de ser na crença de que democracia de saber e aprendizagem é perene com "Nenhum a Menos", pois a turma é um corpo e a falta de uma parte enfraquece o todo.

Resultados alcançados e que possam ser esperados pelas situações mais rotineiras

A Proposta Didática Geempiana, que alfabetiza em três meses, relaciona resultados fabulosos como em Florianópolis, na experiência pioneira de Irene Terezinha Fuck, em Porto Alegre, com

a alfabetização de 1.000 mulheres de 17 a 86 anos, além de Horizontina, Viamão e Canoas.

Inspirada no êxito da Didática Geempiana, no ano 2000, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, realizou a alfabetização de 127 funcionários terceirizados da Câmara e Senado, que gerou o Relato de Experiências "Volta aos Estudos" distribuído pela Câmara dos Deputados.

Como consequência do êxito deste trabalho, em 2001 o GEEMPA realizou cursos para quase 1000 professores alfabetizadores em Brasília e Porto Alegre, sendo que ainda neste ano tivemos a experiência de Canindé (CE) com a alfabetização de 60 adultos em 3 meses.

No ano de 2002, tivemos uma grande ampliação das experiências que envolveram vários estados. No Ceará: Canindé, Icapuí, Quixadá, São Gonçalo do Amarante, Ocara, Trairi e Marco; em Pernambuco: Camaragibe; no Paraná: Londrina; no Rio Grande do Sul: Santa Bárbara do Sul e São Borja; no Rio de Janeiro: Resende; em São Paulo: São José do Rio Preto e no Piauí: Guaribas e Acauã.

A fabulosa contribuição da psicogênese da alfabetização e da Didática Geempiana, baseada na provocação do aluno e sua imersão no ambiente alfabetizador, do letramento, da sala de aula, das atividades com textos, palavras, letras e momentos culturais demonstram que é possível alfabetizar adultos em três meses e que esta aprendizagem é perene, pois internalizada será automatizada pelo organismo como todas as aprendizagens que não são apenas imitadas.

Alfabetizar adultos em três meses e crianças em um ano é possível e viável, pois pensar em tempos mais longos nos leva a não otimizar o tempo, acabamos não ensinando e os alunos, ao observarem repetir o insucesso de outras



"(...) o desejo, por essência, persegue o impossível, quer dizer, vence impossíveis através da invenção. O possível é alcançado com o já inventado, com aquilo que já foi acumulado científica e culturalmente. O possível se situa nos limites da moral, a qual constitui um "dever ser." O impossível supera a moral pelo compromisso ético com o desejo de encontrar caminhos ainda não trilhados. O desejo enfrenta o desconhecido por meio de alternativas antes não pensadas."

tentativas, evadem por puro medo de novamente fracassarem.

As experiências acumuladas pelo GEEM-PA levam-nos a chamar a atenção para três áreas básicas, a saber, a corporal, a dramática e a lógica, sem as quais as aprendizagens ficam incompletas ou não acontecem.

Conclusões

Mudar o senso comum de que aprender não é para todo mundo, isto é, de que há dificuldades de aprendizagem insuperáveis para um certo número de alunos, é tarefa central da pedagogia e da democracia, a partir da descoberta de que "todos podem aprender". Isto implica em mexer com concepções de professores de que, sem algo exterior ao contexto da sala de aula, como sessões de reforço, apoio psicopedagógico ou alongamento do período letivo, certos alunos não atingem o básico previsto de aprendizagens do currículo escolar. Uma visão amalgamada entre

família e escola é um dos ingredientes deste senso comum. Um aluno caracterizado como oriundo de "uma família desestruturada" é inadaptado na escola e fadado ao fracasso em seu rendimento intelectual. Impotente diante destes alunos, o professor se desonera da responsabilidade de ensinar-lhes. Isso ocorre como se em uma "família desestruturada", o que devia ser entendido como onde falta o desejo, existe alcoolismo, violência etc., seja fenômeno, senão específico, ao menos fortemente associado somente às classes populares. Escamoteia-se sua ocorrência entre as camadas média e alta.

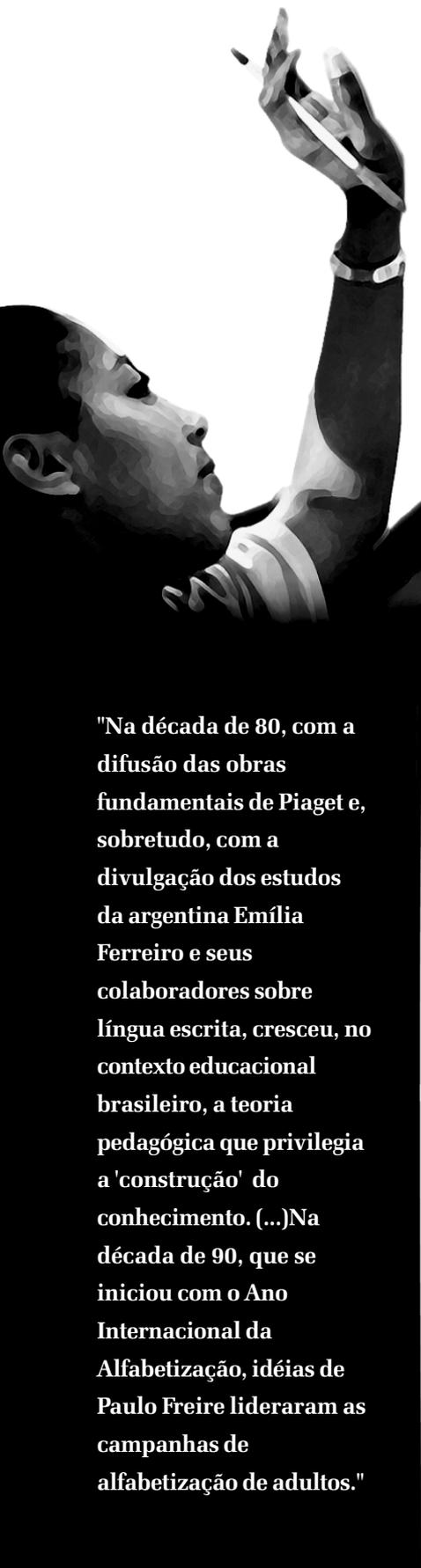
Dentro deste contexto, as professoras, via de regra, estabelecem um parâmetro ao qual devem corresponder todos os seus alunos, a fim de que elas considerem possível garantir-lhes aprendizagem. Daí decorrem suas previsões afirmativas de que a 70 ou 80% dos alunos elas podem garantir aprendizagem. A 100% é impossível.

Em felicíssima alegoria de Miguel Massolo, psicanalista argentino da equipe docente do Geempa, a faixa entre o possível (70 e 100%) é o lugar a ser preenchido pelo desejo de ensinar de verdade. Só o desejo pode dar conta deste intervalo entre 70 e 100% de sucesso, porque o desejo, por essência, persegue o impossível, quer dizer, vence impossíveis através da invenção. O possível é alcançado com o já inventado, com aquilo que já foi acumulado científica e culturalmente. O possível se situa nos limites da moral, a qual constitui um "dever ser." O impossível supera a moral pelo compromisso ético com o desejo de encontrar caminhos ainda não trilhados. O desejo enfrenta o desconhecido por meio de alternativas antes não pensadas. A esta aventura estão convidados os que não querem permanecer no âmbito do possível, isto é, todos os que nascem de um homem e de uma mulher, pois esta é a precípua vocação humana.



A escola, para ensinar a todos, tem que abraçar esta aventura e, conseqüentemente, tem como pré-requisito que o professor esteja sempre inventando e aprendendo. Aprendendo com seus colegas em reuniões semanais de estudo, aprendendo com mestres em cursos e em acervo bibliográfico e aprendendo por meio de sua própria produção escrita.





"Na década de 80, com a difusão das obras fundamentais de Piaget e, sobretudo, com a divulgação dos estudos da argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores sobre língua escrita, cresceu, no contexto educacional brasileiro, a teoria pedagógica que privilegia a 'construção' do conhecimento. (...)Na década de 90, que se iniciou com o Ano Internacional da Alfabetização, idéias de Paulo Freire lideraram as campanhas de alfabetização de adultos."

Processo de alfabetização com Base Lingüística

*Guilhermina Pereira Corrêa**

Apresentação

A educação de jovens e adultos no Brasil já atravessou várias campanhas de alfabetização. Exercício de politização ou de despolitização, movimentos como a Cruzada ABC, MOBRAL, EDUCAR e ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA são estratégias para alfabetizar que têm o objetivo de corrigir a injustiça social, também provocada pela precária situação educacional do país.

Na década de 80, com a difusão das obras fundamentais de Piaget e, sobretudo, com a divulgação dos estudos da argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores sobre língua escrita, cresceu, no contexto educacional brasileiro, a teoria pedagógica que privilegia a "construção" do conhecimento. O Construtivismo, enquanto concepção epistemológica, foi sistematizado como matriz aplicável a qualquer campo de conhecimento, inclusive, ou principalmente, à alfabetização.

Na década de 90, que se iniciou com o Ano Internacional da Alfabetização, idéias de Paulo Freire lideraram as campanhas de alfabetização de adultos. Sempre envolvido em movimentos populares, Paulo Freire estudou a linguagem do povo, sua vivência e empunhou a bandeira da libertação das causas do povo oprimido, preocupando-se sobremaneira com a superação do analfabetismo, com a profunda crença de que a aquisição da leitura-escrita é indispensável para que o cidadão leia o mundo e possa transformá-lo.

Quem conhece a linha de Paulo Freire e a do Construtivismo sente a convergência entre as duas. A dimensão social e interativa do Construtivismo está inerente nos pressupostos e valores pedagógicos, nas elaborações

* Professora do Departamento de Línguas e Literatura Vernácula da UFPA, licenciada em Letras, Mestre em Linguística. É Coordenadora do Programa de Educação a Distância da Universidade Federal do Pará.



das propostas e na prática social de Paulo Freire, que prega a permanente reconstrução das práticas pedagógicas, princípio consolidado no Construtivismo.

São essas práticas educacionais progressistas, comprometidas com projetos populares, com valores democráticos e de cidadania plena, que dominam as idéias educacionais em nosso Brasil atual, essencialmente no que se refere à aquisição da leitura-escrita.

Teorias renovadoras e práticas anacrônicas

Os procedimentos e posturas arraigadas ainda são barreiras a vencer, na maioria das escolas deste imenso País. Sabe-se que, por mais poderosa que seja a mudança, ela não conseguirá se impor tranqüila ou repentinamente. Mesmo que renovações já se sintam, o processo de iniciação à leitura-escrita basicamente não se alterou. Quando o alfabetizando, qualquer que seja seu perfil, chega à classe, é levado a produzir o código escrito, sem saber que está desenhando símbolos que representam aquilo que fala. É levado a, imediatamente, desenhar letras, a copiar palavras ou frases, a dividir sílabas, isto é, a fazer antes de compreender o que faz. Na verdade, nas escolas de formação para o magistério, em nenhum grau de ensino há a preocupação efetiva com a prática da alfabetização. Na bagagem do alfabetizador, muitas vezes, está a incorporação de metodologias e de princípios teóricos extremamente ricos, mas que não são suficientes para mudar a prática na escola. Falta-lhe uma direção lingüística, que não pode ser confundida com rigidez, com padronização ou com prescrição, posturas condenadas não só pelo Construtivismo, mas por todo trabalho educacional de vanguarda. O alfabetizador deve estar preparado para ser o

mediador e equilibrador não só em situações de aprendizagem, de interação e de conflitos em sala de aula, mas também em momentos precisos do processo de aquisição da leitura-escrita. Isso ajudará o estudante a passar com tranqüilidade por estradas que atravessam inferências e hipóteses, para interpretação e codificação do texto, bem como para o desenvolvimento de sua consciência metalingüística, que é a capacidade do falante refletir sobre a língua.

Os métodos usados e a mediação fonológica

Não se trata de questionar métodos. O alfabético, a silabação, a sentencição ou o do conto, todos eles levam o estudante à aquisição da consciência fonológica. Emília Ferreiro (1987), demonstrando as fases pelas quais os estudantes passam até a aprender a ler, revela que a fase mais adiantada da criança na evolução dos aspectos construtivos da leitura-escrita corresponde ao nível alfabético, quando o alfabetizando percebe que cada um dos caracteres da escrita corresponde a um valor sonoro. Pinheiro (1994), na sua tese de doutoramento, demonstra, por meio de intensa pesquisa, que no Brasil não se aplica nenhum método de aquisição de leitura-escrita que não seja por meio de um processo fonológico. Então, numa língua de representação alfabética como a nossa, o processo de aquisição de leitura-escrita, conseqüentemente, envolve sempre mediação fonológica, isto é, é feito por meio de regras de correspondência letra-som.

O início do processo de aprendizagem pode ocorrer de formas distintas. Pode-se começar pela parte mínima da fala, método sintético, ou começar por partes maiores até chegar ao fonema/ letra, método analítico. O importante é encontrar estratégias para ajudar o alfabetizando a ter sucesso no seu caminho para adquirir mais uma



forma de comunicação, a leitura-escrita. As complicadas simbolizações entre letras e sons da fala dificultam a alfabetização, se o alfabetizador não conhecer a estrutura da rede de relações simbólicas entre escrita e fala.

Alfabetização com Base Lingüística - ABL

Uma alfabetização renovadora tem de ter base lingüística. Dar base lingüística significa, inicialmente, inverter o processo de alfabetização da escola tradicional, isto é, motivar o estudante a ver a linguagem escrita como possibilidade de representar a linguagem oral, recorrendo-se a um sistema visual. Na alfabetização com base lingüística, o estudante sente que aprender a ler e a escrever não é, simplesmente, significar o nome dos objetos, de ações, de pessoas, de palavras-chave. É expressar e interpretar idéias e que os textos são meios para expressarmos nossas idéias. O processo de alfabetizar com base lingüística leva em conta a pluralidade e a diferença entre fala e escrita, com objetivos voltados para uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, que trabalha com material e estratégias que desenvolvem as habilidades de linguagem.

É necessário ver a aquisição da leitura-escrita como a possibilidade de adquirir e desenvolver novos sistemas de comunicação e por isso deve-se levar em consideração a diversidade e complexidade de operações de linguagem em diferentes níveis para situações de comunicação cada vez mais complexas.

A valorização do contexto sócio-cultural e as práticas culturais construtivistas não podem ser isoladas das múltiplas operações nas quais se fundamentam os processos de aquisição da leitura-escrita. É preciso ir além das teorias e métodos educacionais e chegar à aplicação de

mecanismos verdadeiramente lingüísticos, o que só é possível por meio de unidades lingüísticas utilizadas na comunicação humana. A produção de textos escritos implica na transformação de um sistema já existente - a língua oral. Esse sistema transformado pressupõe a intervenção de signos que controlam a produção da linguagem. E a complexidade desses signos precisa ser planejada, controlada, conhecida pelo alfabetizador, para que se tenha êxito no ensino aprendizagem da leitura-escrita.

O processo de alfabetização que apresentamos tem o propósito de apontar um rumo que amenize ou, quem sabe, solucione um dos problemas que ainda persistem na educação brasileira, a ineficiente formação lingüística do alfabetizador.

Combinando as teorias psicolingüísticas de Frank Smith (1991), Emília Ferreiro-Ana Teberosky (1988) e Angela Pinheiro (1994), com as teorias lingüísticas de Myrian Barbosa da Silva (1981) e Mirian Lemle (1983) e observando, também, as abordagens de Vigotsky (1991) e Schnewly (1988) sobre aquisição da linguagem escrita, propomos um processo de alfabetização que se desenvolve em textos. Nesse processo, o alfabetizador começa seu trabalho de iniciação da leitura-escrita, propriamente dita, mostrando ao estudante a relação linguagem oral - linguagem escrita, por meio de cinco tipos de leitura que ajudam o alfabetizando a desenvolver sua consciência metalingüística, numa fase perceptiva, para depois começar a produzir, transferindo o conhecimento da modalidade oral para a escrita.

Nessa transferência da modalidade oral para a escrita, há uma ordem a seguir: começa-se pelos elementos mais produtivos e pelos de relação mais simples e, progressivamente, aumenta-se o grau de dificuldade. Dentro das vogais também há uma ordem, inicia-se a transferência fonema/



letra, seguida das consoantes, também numa escala crescente de dificuldades de representação, sempre dentro do texto, dentro das palavras, inicialmente em sílabas do tipo consoante mais vogal, até completar todos os padrões silábicos da língua portuguesa.

A fase da percepção: a relação linguagem falada/ linguagem escrita

Em primeiro lugar, procura-se desenvolver no alfabetizando a fase da percepção (SILVA, 1981: 5), aproveitando os ensinamentos de Smith (1991), que diz que as crianças compreendem a linguagem escrita se tiverem um contexto propiciador, assim como aprendem a falar. Deste modo, trabalha-se com textos, a maioria produzidos pelos professores, às vezes com seus alunos, muitos deles refletindo o dia-a-dia dos habitantes da região. Depois de explorado o conteúdo do texto, reproduzido no quadro, o alfabetizador chama a atenção para a forma, relacionando a estrutura física com o que se lê, por meio dos citados cinco tipos de leitura.

A primeira leitura é feita de maneira bem espontânea, como se o professor estivesse conversando ou contando uma história, apontando a direção que as palavras tomam na escrita.¹³ A segunda é feita mais devagar, observando-se os limites de cada frase. Aí se justificam os sinais de pontuação e a organi-

“Nessa transferência da modalidade oral para a escrita, há uma ordem a seguir: começa-se pelos elementos mais produtivos e pelos de relação mais simples e, progressivamente, aumenta-se o grau de dificuldade. Dentro das vogais também há uma ordem, inicia-se a transferência fonema/letra, seguida das consoantes, também numa escala crescente de dificuldades de representação, sempre dentro do texto, dentro das palavras, inicialmente em sílabas do tipo consoante mais vogal, até completar todos os padrões silábicos da língua portuguesa.”

zação em parágrafos. A terceira leitura é lenta e artificial para que se possa mostrar os limites das palavras, para despertar no alfabetizando a consciência de que na fala não há preocupação com os limites de palavras, mas escreve-se com essa limitação.¹⁴ A quarta leitura é feita para mostrar os limites de sílabas, para, conforme M. Silva,¹⁵ proporcionar aos estudantes condições necessárias para perceberem mais rapidamente os mecanismos da escrita alfabética,

¹³ “A seqüência espaço direcional vem sendo ignorada e por ser um elemento introduzido na escrita, deve ser motivo de aprendizagem, objeto de treinamento. [...] Não raro, também, a insegurança no reconhecimento da direção das formas provoca um retardamento no ritmo da leitura” (SILVA, 1981: 9-10).

¹⁴ “No fluxo da linguagem oral, as palavras soam como encadeamentos indiferenciados, sendo difícil para a criança, na formulação de hipóteses fonéticas, detectar o término de uma palavra e o início de outra”. (SILVA, 1991: 29).

¹⁵ Silva (1981:17) afirma: “Seria ineficaz o trabalho de alfabetização que se restringe a treinar o reconhecimento da palavra escrita sem proporcionar aos alunos condições necessárias para perceber mais rapidamente o mecanismo da escrita alfabética, ou seja, o relacionamento dos símbolos gráficos com as partes menores da fala.”



ou seja, o relacionamento dos símbolos gráficos com as partes menores da fala. Faz-se a quinta leitura artificial, mais harmoniosa, escandida, onde se salienta a sílaba tônica das palavras. Algumas regras ortográficas baseiam-se na acentuação tônica, por isso recomenda-se que desde cedo o estudante tome conhecimento do valor fonêmico do acentoônico, que se reflete na escrita.

Essas leituras, às vezes, todas elas feitas em um texto, outras vezes, em textos diferentes, fazem com que os estudantes atravessem a fase da percepção com a ajuda do professor.

A produção - Sons e Letras - as Vogais

Ultrapassada a fase da percepção, o alfabetizando chega à fase em que transporá o conhecimento da modalidade oral para a modalidade escrita da língua, a fase da produção. Então, são aumentadas as condições de percepção do mecanismo da escrita alfabética.

A transferência começa pelas letras a, i, u, uma de cada vez¹⁶, sempre precedida de esclarecimentos sobre o conteúdo e a forma do texto. Lê-se o texto, enfatizando as sílabas das palavras em que a letra a está representando o fonema /a/ tônico, oral, apontando para a letra. As palavras são destacadas para exercícios que facilitem a fixação da aprendizagem e vai-se auxiliando o estudante a escrever a letra a em todas as suas formas, utilizando-se o texto para explicar a variação de formas e seus empregos. A mesma coisa faz-se com as letras i e u também em textos em que a letra, objetivo do ensino-aprendizagem, estiver em sílaba tônica, como vogal oral.

Lemle (1987: 27-30) lembra que o professor decide quanto tempo deve trabalhar com a relação de um para um. Recomenda que não se deixe que o aprendiz "se fixe com excessivo apego a um conceito ilusório da rede de relações entre sons e letras", pois isto "ancora o aluno numa etapa pela qual inevitavelmente passa, mas da qual deve ser prontamente ajudado a sair".

Sempre no texto e utilizando as vogais tônicas, passa-se à relação da letra e com os fonemas /e/ e /e/ e da letra o com os fonemas /e /o/. As vogais átonas não são desprezadas. Quando as letras e ou o aparecem como vogais átonas ou semivogais, deve ser esclarecido o fonema que essas vogais átonas ou semivogais estão representando e as circunstâncias.

Relação de identidade entre letras e sons consonantais

Identificadas as sete vogais orais e suas representações, as possibilidades de combinações silábicas vão pouco a pouco sendo feitas com a introdução das consoantes. Em primeiro lugar, trabalha-se com as consoantes que mantêm, com suas representações, uma relação biunívoca, segundo Lemle, isto é, v, d, p, t, b, f.

A partir daí o alfabetizando pode começar o caminho de volta. Com a companhia do professor, ele partiu do texto, caminhou pelas frases, pelas palavras e sílabas e chegou ao fonema. Agora ele sai do fonema, passa pela sílaba e chega à palavra para ir à frase, ao texto.

O procedimento do professor é, de início, o mesmo que teve por ocasião do trabalho com as vogais. Com o texto no quadro, apresenta o objetivo da aula, trabalhando a relação fonema-

¹⁶ "Cada texto de um programa de alfabetização deve, através de treinamento apropriado, visar a transferência de um elemento lingüístico" (SILVA, 1981:19).



letra nas sílabas do tipo consoante mais vogal¹⁷. É nas palavras do texto que o alfabetizando percebe a possibilidade da letra/o fonema combinar-se com as vogais já conhecidas.

Em seguida, o professor escolhe uma palavra inserida com o objetivo de atender à sua intenção de trabalhar com a classe a estruturação dessa palavra para a formação de novas, utilizando os mecanismos de substituição, queda, acréscimos, inversão etc de letras, já conhecidas¹⁸. Depois deste exercício, o estudante lê e escreve qualquer palavra grafada com as letras vistas, de sílabas consoantes-vogal/CV. A princípio, as possibilidades do estudante são pequenas porque seus recursos são reduzidos.

A posição na palavra e a mudança de representação

Antes de terminar o estudo com as consoantes "biunívocas", o professor trabalha um novo tipo de sílaba com seus alunos, a que tem ditongo decrescente oral. Professor e aluno seguem o estudo com novo grupo de consoantes, as simbolizadas por letras que mudam de representação, conforme a posição na palavra: l, r, m, n.¹⁹

Especial atenção é dada à letra m com as suas representações. A partir daqui são estuda-

“Identificadas as sete vogais orais e suas representações, as possibilidades de combinações silábicas vão pouco a pouco sendo feitas com a introdução das consoantes. Em primeiro lugar, trabalha-se com as consoantes que mantêm, com suas representações, uma relação biunívoca, segundo Lemle, isto é, v, d, p, t, b, f.”

dos os sons nasais com suas simbologias e também palavras com ditongos decrescentes nasais. Também são objeto de atenção palavras com sílabas com mais de uma consoante, a partir desse grupo.

A influência da companhia na representação simbólica

Passa-se para o terceiro grupo, aquele cujas letras mudam de representação, conforme a companhia, o c e o g, seguidos de a, o ou u. Estudam-se outras formas de apresentação dos fonemas que estão representados pelas letras do grupo. Surge a sílaba com ditongo crescente e a

¹⁷ “a tarefa de levar os alunos a perceberem a relação entre letra e fonema será tanto mais fácil, quanto mais simples foi o padrão silábico das palavras no início da aprendizagem. Assim, os alunos terão de identificar menor número de elementos que se distinguem por maior número de traços” (SILVA, 1981:19).

¹⁸ Segundo a orientação de M. Silva, já vista, a palavra utilizada tem apenas um elemento desconhecido, ou recém-conhecido, o da lição em evidência. Este exercício é repetido cada vez que é estudada uma relação fonema-letra.

¹⁹ Na classificação de Lemle (1993), pertence ao 2º grupo a letra *g* e ao 3º, a letra *r*. Prefere-se deixar a letra *g* para o final do estudo das consoantes e incluir a letra *r* neste segundo grupo porque se trabalha, em primeiro lugar, com os elementos de relação mais simples. A letra *s*, além de representar dois fonemas, um desses fonemas, o /s/ tem outras representações, como *ç*, *ç*, *ss*, *sc*, *xc*, *x*, sem que apenas a posição justifique a representação. A letra *r* representa dois fonemas, mas esses fonemas só são representados por essa letra. O grupo l, r, m, n ainda que as letras representem mais de um fonema, a posição delas facilita a formulação de regras.



“Tem-se a preocupação de oferecer ao aprendiz uma gradação na apresentação das sílabas da palavra escolhida para desenvolver o objetivo de cada aula. Começa-se pela sílaba padrão e vai-se progressivamente aumentando o número de letras, observando a frequência e/ou as dificuldades que o tipo apresenta.”

simbolização variada da letra u é objeto de cuidado especial.

Entre a apresentação das duas letras do grupo, insere-se o dígrafo nh evitando-se o estudo seguido de consoantes homorgânicas, objeto de confusão entre os aprendizes. Apesar de estar entre as "biunívocas" de Silva, o dígrafo só agora aparece, não só pelo fato de ter-se duas letras na representação de um fonema, diferente do que acontece com o grupo das biunívocas, como também por estarmos nos valendo da desculpa pedagógica de ser uma representação menos produtiva.²⁰

Sons e letras em competição

Chega-se ao grupo de letras em que a leitura ou o uso não são determinados pelo ambiente ortográfico. Lemle (1997:25) chama de relações de concorrência aquelas em que mais de uma letra representa o mesmo fonema, na mesma posição. É a vez das letras j, x, s e z. Com o

aparecimento dos fonemas representados por elas, todas as simbolizações desses fonemas são estudadas. Facilita o ensino-aprendizagem, a apresentação dos elementos lingüísticos em semelhança e contraste e, sempre que possível, a regra introduzida deve ter por base outra, anteriormente transferida.

Entre a representação dos fonemas /j/ e /x/ insere-se o dígrafo lh, pelas mesmas razões da inserção do nh entre /k/ e /g/. Ainda é objeto de atenção a letra h, sem representar nenhuma unidade sonora.

A apresentação das sílabas

Tem-se a preocupação de oferecer ao aprendiz uma gradação na apresentação das sílabas da palavra escolhida para desenvolver o objetivo de cada aula. Começa-se pela sílaba padrão e vai-se progressivamente aumentando o número de letras, observando a frequência e/ou as dificuldades que o tipo apresenta. Assim, depois de sílabas do tipo CV, passa-se para as com ditongo decrescente, para as com mais de uma consoante (CVC), para as com ditongo crescente, para as com encontro consonantal inseparável, até chegar às que têm cinco letras na sua constituição. Ressalte-se que no exercício inicial de leitura e formação de novas palavras, os alunos demonstram grande facilidade quando a substituição consiste na mudança da vogal de sílaba constituída só por esse fonema (ovo por ova, por exemplo).

Depois de percorrer todos os fonemas com suas mais freqüentes representações, apresentam-se sílabas com encontros consonantais

²⁰ Silva (1981:21) afirma que “Apesar da importância de apresentar os elementos de relação mais simples no início do material didático, esta ordem deve, algumas vezes, ser alterada em favor de outras vantagens pedagógicas. Isto pode ocorrer quando os elementos mais simples são pouco produtivos em relação a outros mais complexos. Dizemos que os elementos são mais produtivos, quando de sua aprendizagem resulta maior domínio da leitura por parte do alfabetizando, pela freqüência elevada no sistema da escrita”.



inseparáveis, as formadas de consoante mais r ou l. Completando os padrões silábicos estuda-se o que apresenta tritongo.

Este processo está impresso em manuais, inclusive com linguagem adaptada à metodologia de educação a distância e os alfabetizadores também podem ser preparados por meio dessa nova forma de ensinar e aprender.²¹

Resultados e Conclusões

Além da preocupação lingüística, é necessário implementar estratégias de ensino-aprendizagem capazes de chegar aos mais distantes lugares e às mais variadas pessoas com igual qualidade, neste país com todos os "longes" multiplicados por todas as carências. É a educação a distância que precisa ganhar forças para que se casem novas formas de ensinar com novas formas de aprender, permitindo que pessoas, que por razões sociais, físicas, geográficas ou econômicas, não tenham tido acesso à escola comum, encontrem na educação a distância a alternativa adequada para construírem seu progresso e o da sociedade em que vivem.

Foi com a mesclagem do processo de alfabetização com base lingüística, com o material impresso e a educação a distância, com parte presencial e sistema de tutoria, que se conseguiu formar bons alfabetizadores e reduzir a evasão de 40 para 10%, com justificativas pedagogicamente irremediáveis (mudanças, colheita, doença, chuvas intensas, enchente) e ter aproveitamento em torno de 80% nas classes iniciais, cujos professores foram capacitados para utilizar o processo. Esta experiência aconteceu em escolas municipais de Santarém, entre os anos de 97 e 2000 e nas classes de alfabe-

tização de jovens e adultos dos assentamentos do INCRA, das cidades de Ipixuna, Nova Esperança do Piriá, Garrafão do Norte, Cachoeira do Piriá, Viseu, Santa Luzia, Castanhal, Mãe do Rio, Tomé-Açu, Acará, Moju, Tailândia, Belterra, Santarém, Alenquer e Oriximiná, interior do Pará, alfabetizando 4.102 (quatro mil cento e dois) assentados do INCRA, no período de 2000 a 2003.

A experiência acumulada de profissionais que produziram métodos e técnicas de alfabetização nos permitiram chegar até aqui. Mas, como Genouvrier afirma (1993:215), sabemos que "por mais poderosa que seja, a hipótese de hoje será ultrapassada pela de amanhã, mas a possibilitará e deixará vestígios... e as condições do saber descansam numa permanente contes-

“Foi com a mesclagem do processo de alfabetização com base lingüística, com o material impresso e a educação a distância, com parte presencial e sistema de tutoria, que se conseguiu formar bons alfabetizadores e reduzir a evasão de 40 para 10%, com justificativas pedagogicamente irremediáveis (mudanças, colheita, doença, chuvas intensas, enchente) e ter aproveitamento em torno de 80% nas classes iniciais, cujos professores foram capacitados para utilizar o processo.”

²¹ Pode ser obtido em: Biblioteca Central (91) 311-2021 e Departamento de Educação a Distância da UFPA. Campus Universitário 1, Av. Augusto Corrêa nº. 1, Guamá, Belém/PA. CEP: 66075-110



tação. Toda pesquisa é aventura, risco e promessa. O pedagógico não se escapa dessa lei. Assim é"

Todavia, hoje, temos a mesma convicção de JK ao inaugurar Brasília:

"... lanço os olhos sobre o amanhã do meu país e antevejo esta alvorada com fé inquebrantável e uma confiança sem limites no seu grande destino" (Juscelino Kubitschek de Oliveira).

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. et alli. **Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1992.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society.** Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BLINKSTEIN, Isidoro. **Técnicas de comunicação escrita.** São Paulo: Ática, 1995.
- BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Construtivismo. Grandes e pequenas dúvidas.** Intermédio. Cadernos CEALE. Volume 1. Faculdade de Educação- UFMG.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: Educ, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização.** In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e Letramento. Perspectivas lingüísticas.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- CALDART, Roseli e KOLLING, Edgar Jorge. **Paulo Freire, um educador do povo.** São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 2002.
- CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.
- CORRÊA, Guilhermina Pereira. **Alfabetização com base lingüística.** Belém: UFPA, 1995. (Dissertação de Mestrado).
- COSTA VAL, Maria da Graça, GUIMARÃES, Vanessa Cardoso. **Construindo o discurso escrito: histórias e cartas "entre a oralidade e a escrita.** Revista de Estudos da Linguagem. Faculdade de Letras da UFMG. jan./jun. 2000b.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Da fala à escrita; uma criança e suas histórias.** In: GONÇALVES, Gláucia Renate e RAVETTI, Graciela. **Lugares Críticos. Línguas Culturas Literaturas.** Belo Horizonte: Orobó Edições, 1998.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GENOUVRIER, Emile e PEITARD, Jean. **Lingüística e Ensino do Português.** Coimbra: Almedina, 1973.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1983.
- GOES, M. C. R. **A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever.** In: SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 5ª ed. Campinas: Papirus, 1997.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.** São Paulo: Ática, 1986.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1997.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização. Coesão e coerência.** Campinas: Pontes, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1997.
- PINHEIRO, A.M.V. **Leitura e escrita. Uma análise cognitiva.** Campinas: Editora Psy II, 1994.
- RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SCHNEUWLY, Bernard. **Le Langage Ecrit Chez L'Enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs.** Paris: Delachaux & Niestle, 1988.
- SILVA, Ademar da. **Alfabetização. A escrita espontânea.** São Paulo: Contexto, 1991.
- SILVA, Myrian Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia.** São Paulo: Ática, 1981.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.** Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médica, 1991.



SMOLKA, Ana Luíza B., GOES, Maria Cecília R. de.
A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. São Paulo: Papirus, 1997.

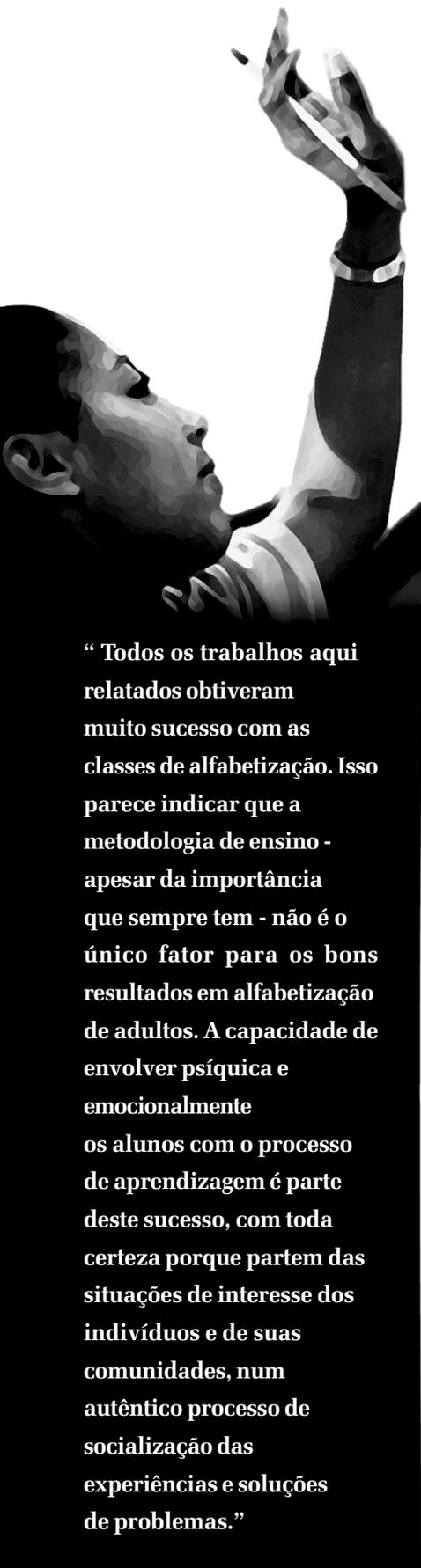
SOARES, Magda. Letramento. **Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Trad. Beatriz Cardoso. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

VYGOTSKY L.S. **A formação social da mente, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY L.S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.





A título de algumas conclusões

*Dóris Santos de Faria**

“ Todos os trabalhos aqui relatados obtiveram muito sucesso com as classes de alfabetização. Isso parece indicar que a metodologia de ensino - apesar da importância que sempre tem - não é o único fator para os bons resultados em alfabetização de adultos. A capacidade de envolver psíquica e emocionalmente os alunos com o processo de aprendizagem é parte deste sucesso, com toda certeza porque partem das situações de interesse dos indivíduos e de suas comunidades, num autêntico processo de socialização das experiências e soluções de problemas.”

Os textos apresentados nesta publicação indicam aspectos extremamente importantes para a alfabetização de jovens e adultos.

Primeiramente, percebe-se que todos os autores estão extremamente sensibilizados pelos aspectos sociais que envolvem a alfabetização. Certamente que o compromisso deles com a causa da luta por justiça social é um aspecto essencial para a dedicação com que atuam na alfabetização, para a restauração da auto-estima e a motivação do alunado e para o sucesso dos seus projetos.

Todos os trabalhos aqui relatados obtiveram muito sucesso com as classes de alfabetização. Isso parece indicar que a metodologia de ensino - apesar da importância que sempre tem - não é o único fator para os bons resultados em alfabetização de adultos. A capacidade de envolver psíquica e emocionalmente os alunos com o processo de aprendizagem é parte deste sucesso, com toda certeza porque partem das situações de interesse dos indivíduos e de suas comunidades, num autêntico processo de socialização das experiências e soluções de problemas. Todos estes estudos estão centrados na vida da comunidade e seus indivíduos alfabetizando, postas as sutis diferenças de lado, terminam tangenciando o que formula Reis (Cap. 5) como “situação-problema-desafio”.

Entretanto, muitas outras são ainda as similaridades entre os estudos aqui relatados...

Do ponto de vista da fundamentação teórica, todos eles refletem procedimentos criativos a partir dos princípios político-pedagógicos de Paulo Freire que Borges (Cap. 2) também apresenta. Em maior ou menor medida, todos também sofrem influências da psicogênese de Piaget, projetada sobre a aquisição da leitura e escrita e integrando, explicitamente ou não, o sócio-construtivismo de Vygotsky que, ao ressaltar a importância

* Organizadora deste livro.



do social para a aprendizagem, suporta teoricamente toda a formulação de Paulo Freire. Este é o cenário teórico que vai servir de base para os caminhos de cada autor na caracterização da contextualização social que dão às suas experiências e que, em grande medida, respondem pelo sucesso que conseguem alcançar.

No geral, todos também parecem adotar um certo ecletismo metodológico, com o uso de métodos chamados analítico-sintéticos, começando por palavras (método da palavração) e chegando a sílabas e fonemas, na direção da análise, e posteriormente invertendo o processo, por sínteses a partir de novas sílabas (método da silabação) que compõem novas palavras. Parece haver hoje a clareza de que a adoção de um único destes métodos não seria suficiente para a eficácia da alfabetização conforme narra V. Corrêa (Cap. 3), dado que o pensamento humano (e, por consequência a aprendizagem, mesmo da leitura e da escrita) é tanto analítico quanto sintético.

Talvez por isso, todos autores - também como fez Paulo Freire - parecem terminar utilizando o método da silabação, pois mesmo partindo de tema e/ou palavra geradora, não se restringem a ela(s), mas concentram-se no estudo das famílias silábicas para comporem novas palavras.

Podem envolver (ou não) desenho, jogos, debates ou qualquer outro procedimento mediador. Comporão todos um quadro de sílabas de escrita mais simples que se juntarão a outras e comporão novas palavras e cada vez mais o processo abordará situações mais complexas, gradativamente atingindo textos mais elaborados.

Todos devem constantemente ir e voltar do mais geral (palavra) para o mais particular (sílabas), num movimento sanfonado determinado pelas situações mais específicas que são geradas

nas salas de aulas em que o ensino é centrado em aspectos próprios da turma de alunos e comunidade(s) envolvida(s).

O ponto de partida para este processo pode apresentar diferenças entre os autores. No método Dom Bosco, as (27) palavras-chave já estão definidas (Cap. 4). Outras formas podem ser investigar o universo vocabular da turma de alunos e sua comunidade, como as diversas experiências de orientação freiriana, inclusive com elaboradas pesquisas no seio da(s) comunidade(s). Dentre estas existem muitas variantes, como faz Silvine Barbatto (Cap. 6), ao utilizar dados da cultura local, expressas em seus escritos, livros, muros, cartazes etc...

Esta autora (Barbatto, citada acima), assim como Guilhermina Corrêa (Cap. 8) partem de um texto simples, escrito na própria sala de aula, pelo alfabetizador e seus alunos.

Corrêa (mesma citação) também detalha procedimentos muito relevantes para quem quer atuar como alfabetizador: especifica, para iniciar o processo, cinco tipos de leituras diferentes no mesmo texto, seqüenciadas, desenvolvendo no aluno a percepção de que existe uma relação entre a linguagem falada e escrita. Sempre no texto, o professor caminha pelas frases, palavras, sílabas e chega aos fonemas e destes passa a fazer o caminho inverso, voltando à sílaba e dela às palavras, frases e texto(s). Às sílabas mais simples, do tipo consoante-vogal, seguem-se outras mais complexas e com mais letras, até chegar ao uso de sílabas com 5 letras e tritongos. Novas palavras são introduzidas por mecanismos de substituição, queda, acréscimos e inversão de letras nas palavras já conhecidas.

O método lingüístico parece ser melhor executado pelo pessoal de letras, muito embora leigos e outras formações profissionais também possam ser treinadas neste método, especialmente os oriundos da pedagogia. Grossi e



“Como todos os relatos apresentados neste volume consistem de experiências muito exitosas, parece que a eficácia e a eficiência não são devidas a diferenças metodológicas, mas exatamente às suas similaridades: contextualização num cenário identificado com a vida do aluno e sua comunidade; intenso envolvimento de todos com a situação de ensino; uso de textos relacionados com este contexto, iniciando pelos mais simples e chegando a níveis de complexidade bem maiores; procedimentos análogos para lidar com as sílabas - tanto a partir de sua decomposição do texto como sua recomposição em novas palavras e novos textos, cada vez mais complexos etc...”

Secundino (Cap. 7) defendem a atuação de professores, em geral, para a alfabetização. Eles argumentam que parte dos problemas que se observam devem-se ao fato de pessoas sem especialização estarem atuando como alfabetizadores. É um ponto que merece atenção de todos, especialmente dos leigos que desejam vir a ser alfabetizadores. É sempre necessário ter uma capacitação especial para tal.

No entanto, dadas as condições concretas deste país - em que há uma extrema carência de professores, mesmo para o ensino infantil nas séries regulares -, o ensino de jovens e adultos fora do sistema regular transforma-se numa situação quase sem solução, a menos que se

assumam caminhos alternativos, criativos e desafiantes, como o de envolvimento de voluntariado e a capacitação destes alfabetizadores leigos, para enfrentar esta verdadeira guerra à exclusão social no Brasil. Só a título de dimensionamento, à dúzia de milhões de analfabetos de hoje se somarão outros tantos em mais cinco anos porque já estão em processo de exclusão do sistema escolar regular. Um quadro sem sombra de dúvida dos mais dramáticos e alarmantes que uma nação possa passar!

Como todos os relatos apresentados neste volume consistem de experiências muito exitosas, parece que a eficácia e a eficiência não são devidas a diferenças metodológicas, mas exatamente às suas similaridades: contextualização num cenário identificado com a vida do aluno e sua comunidade; intenso envolvimento de todos com a situação de ensino; uso de textos relacionados com este contexto, iniciando pelos mais simples e chegando a níveis de complexidade bem maiores; procedimentos análogos para lidar com as sílabas - tanto a partir de sua decomposição do texto como sua recomposição em novas palavras e novos textos, cada vez mais complexos etc...; de modo que o leitor deve, certamente, ler com atenção todos os relatos aqui presentes pois ao longo do tempo, ora uma experiência, ora outra poderão ajudá-lo muito neste rico processo de alfabetizar pessoas adultas.

Um outro ponto comum a todos é que trabalharam em classes de alunos, certamente um requisito muito importante para o sucesso dessas experiências. No entanto, também temos que criar possibilidades para aqueles que não podem ou não querem freqüentar turmas. Apesar de certamente ser muito mais problemático trabalhar isoladamente, mesmo assim algo há que ser feito pois há grande possibilidade de que - se um analfabeto sente-se envergonhado e



sem condições de enfrentar a alfabetização na presença de outros, passe a sentir-se mais estimulado e seguro após conseguir alguns avanços. Muitas vezes, depois que eles vêem que já conseguem ler e escrever suas primeiras palavras, passam a aceitar freqüentar classes de aulas. O fato é que devemos ter alternativas para todas as situações, pois este país precisa recuperar o déficit social que o coloca entre as nações mais injustas, do ponto de vista sócio-econômico.

De qualquer modo e em qualquer situação, o alfabetizador deve estar sempre em contato com outras pessoas que alfabetizam, tanto nas classes regulares quanto nas instituições de ensino superior que acompanham estas turmas. Este contato é essencial para o sucesso da empreitada pois os problemas que se apresentam já foram vivenciados por outros, há muita experiência acumulada e, certamente, isso vai contribuir também para sua eficiência. Sem este contato o processo pode terminar ficando árduo, doloroso e desestimulante, uma lástima para si próprio e, pior ainda, para o analfabeto próximo deste alfabetizador. Portanto, mesmo voluntário e atuando sozinho, ninguém deve ficar isolado.

Acreditamos que mesmo os casos de evasão e/ou fracasso na alfabetização também devam-se à falta de recursos para manutenção do ensino por mais tempo que um semestre e a falta de escolas que possibilitem a continuidade dos estudos. Este último fator - extremamente grave - pode comprometer todo o sucesso do enfrentamento da alfabetização pela sociedade brasileira contemporânea, alfabetizando os atuais 12 milhões de analfabetos, mas deixando que outros tantos adentrem nesta condição nos próximos anos por falta de escola no sistema regular. Mesmo os que venham a ser alfabetizados retrocederão, caso não consigam entrar num universo cultural mais letrado, o primeiro deles a escola regular. Aliás, Barbato, Grossi e

Secundino chamam a atenção para a importância da cultura do letramento no ambiente do alfabetizando, pois em um mundo sem livros, revistas e outras exposições da escrita, como manter uma pessoa alfabetizada ?

Por fim, o estágio do aluno deve ser acompanhado individualmente - diversos são os métodos adotados pelos autores apresentados -, de modo que também durante as aulas ele tenha atenção específica e adequada ao seu nível, pelo alfabetizador. Ao longo das avaliações, os registros desses estágios em relação à leitura, escrita, expressão oral e matemática possibilitarão o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, até a sua conclusão da etapa da alfabetização, quando deverá ser capaz de ler e produzir textos simples, compreendendo os sentidos, comunicando-se corretamente e sendo capaz de desempenhar, com relativa desenvoltura, as atividades regulares do ensino fundamental. Tudo isso em complementação a uma vida social ativa e capaz de participar dos processos de transformação que a sociedade brasileira necessita, com cidadania!



ANEXO 1

Entidades e grupos que trabalham com alfabetização por Unidade da Federação

Acre

Secretário de Estado da Educação:

Arnóbio Marques de Almeida Júnior
Rua Rio Grande do Sul 1907 - Aeroporto Velho
Cep: 69903 - Rio Branco - AC
Fone: (068) 223 59366
FAX: (068) 223 3588
E-mail: seecom@ac.gov.br seegab@gov.br

Alagoas

Secretária de Estado da Educação:

Rosineide Lima Lins Costa
Rua Barão de Alagoas, 141 Centro
CEP: 57020-210- Maceió - AL
Fone: (082) 223-5460
FAX:(082) 221-5236
E-mail: fagundes@sed.al.gov.br
Home Page: <http://www.see.ipdal.com.br>

Fórum de EJA de Alagoas

A/c Tânia Maria de Melo Moura - UFAL
Pç. Visconde de Simbu, 206 - Centro
CEP 57020-720 - Maceió - Alagoas
(082) 235 3482/ 221 4172/ 214 2200
tmmm@cedu.ufal.br/tania@cedu.ufal.br

Fórum de EJA de Alagoas

A/c Marinaide Lima de Queiróz - SME/DEJA
R. General Hermes, 1190
59017-000 - Maceió - AL
(082) 315 4570
naide12@hotmail.com.br

Secretária Municipal de Educação de Maceió

Maria Sílvia da Costa - Departamento de Educação de Jovens e Adultos
Rua General Hermes, 1190
59017-000 - Maceió - AL
Fone: (0xx82) 326.3766 - Fax: (0xx82) 326.3822/2921
E-mail: scosta@hotmail.com

Instituto Catarse de Fomento e Cidadania/AL

Av. Jucá Sampaio, 122 Cruz das Almas - Maceió/AL
Walmar Buarque
(82) 355-6200/6129

Amapá

Secretária de Estado da Educação:

Maria Vitória da Costa Chagas
Av. FAB, 0096 - Centro
CEP: 68900-006 - Macapá - AP
Fone: (096) 212-5290, 212-5102
FAX: (096) 212-5274
E-mail: seed@seed.ap.gov.br
Home Page: <http://www.amapa.gov.br/seed/index.htm>

Amazonas

Secretária de Estado da Educação e Qualidade do Ensino:

Rosane Marques Crespo Costa
3º Vice-Presidente do CONSED
Av. Perimetral D 1984, Conjunto 32 de março - Japiim II - Centro - CEP: 69020-010- Manaus - AM
Fone: (092) 613-6688/ 613-6833 /237- 2245
FAX: (092)237-5094
E-mail: apoioab@seduc.am.gov.br
Home Page: <http://www.seduc.am.gov.br>



Universidade do Estado do Amazonas

Avenida Djalma Batista nº3578 Bairro da Chapada
Manaus - AM CEP:69050.030
(92)236.3776/238-3010
Maria de Nazaré corrêa da Silva
extensão@uea.edu.br

Bahia

Secretária de Estado da Educação:

Renata Adriana Prosérpio Fontes Lima
Avenida Luiz Viana Filho, 550 - 3º andar, Centro
Administrativo da Bahia
CEP: 41746-900 - Salvador - BA
Fone: (71) 370-1264/1180 FAX: 371-5650
E-mail: secretario@sec.ba.gov.br /
alcbranco@sec.ba.gov.br
Home Page: <http://www.sec.ba.gov.br>

Fórum de EJA da Bahia

A/c Magdalânia Cauby França - UNEB
Rua Bombeiro Eliezer Alexandrino 107 - Imbui -
Condomínio Res. Coqueiros - Ed. Itacimirim 304
41715-330 - Salvador - BA
Fone/fax: (071) 230-9432
e-mail: magda_franca@bol.com.br

Fórum de EJA do Extremo Sul da Bahia

A/C Nalva Araújo - UNEB Teixeira de Freitas
Rua Nossa Senhora d'Ajuda, 238
45995-000 Teixeira de Freitas - BA
(073) 291 8300
campus@bol.com.br
nalva.araujo@bol.com.br

Secretaria Estadual de Educação da Bahia - AJA

Plataforma V 5º Avenida nº550 Centro Administrativo
da Bahia Salvador - BA CEP:41746.900
(71)370.1264/1265/1254
Renata Proserpio

Ceará

Secretária de Estado da Educação Básica:

Sofia Lerche Vieira
Avenida General Afonso Albuquerque de Lima, s/nº
Centro Administrativo Virgílio Távora - Cambéba
CEP: 60839-900 - Fortaleza - CE
Fone:(085)488-8300,488-8303,488-8302,488-8305
FAX: (085) 488-8310/488-8311
E-mail: sofialerche@seduc.gov.br
Home Page: <http://www.seduc.ce.gov.br>

Fórum de EJA do Ceará

A/c Eliane Dayse Furtado - UFCE
Rua Mario Lanza, 211 - apto. 104 - Aldeota
60135-270 - Fortaleza - CE
(85) 271-1563
eliane_furtado@webcabo.com.br

Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação - Profa. Eliane Dayse Furtado

Rua Waldery Uchoa, 01
60020-010 - Fortaleza - CE
Fone: (0xx85) 248.4561/5188/243-6253 - Fax: (0xx85)
281.5192
E-mail: eliane_furtado@webcabo.com.br
Comissão de administrações públicas:

Secretaria de Educação do Ceará

(85) 4888302/04 4888320/21
Prof. Sofia Lerche Vieira
sofialerche@seduc.ce.gov.br

SESI - CE

(85) 466-5810
Aurilene

SENAR - CE

(85) 494-3933
Albertina Maia
super@senar_ce.org.br

SESC - CE

(85) 452-9094
Marta Maria Araújo Pereira
martamaria.pereira@bol.com.br



Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire - CE

(85) 287-2355/6244/286-5408
Adelma Fonteles
cpaulofreire@yahoo.com.br

Universidade Estadual do CE

(85) 8807-5663 299-2555
Cândida B. C. Neto
proex@uece.br

Universidade de Fortaleza - UNIFOR

(85) 477-3239
Leádina C. Lima
leadina@unifor.br

Distrito Federal

Secretária de Estado da Educação:

Maristela de Melo Neves
Anexo do Palácio do Buriti - 9º andar
CEP: 70075-900 - Brasília - DF
Fone(s): (061) 224-0068/ 223-1423
FAX: (061) 321-0554
E-mail: se@se.df.gov.br
Home Page: <http://www.se.df.gov.br>

Fórum de EJA do Distrito Federal

GTPA - Grupo de Trabalho Pró Alfabetização
A/c Profa. Maria Luiza Pereira Angelim - UNB
Colina UNB - Bloco H - Apto. 105
Campus Universitário - Asa Norte
70910900 - Brasília - DF
E-mail mlangelim@fe.unb.br

Centro de Educação e Pesquisa de Alfabetização e Cultura de Sobradinho - CEPACS

Responsável: Francisjairo Ananias da Silva
Endereço: Quadra 9 - AE 4 - Lote 8 - Ed. De Brito - Sobradinho - 73020-610
Telefones: 483-2325 - 314-4448

CNBB - BSB

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - SE/Sul
Quadra 801 Conjunto B / CEP: 70.259-970 - Brasília
0xx61-313-8300 / 313-8303
Ir. Patrícia Silva
impresa@cnbb.org.br

Voluntários Candangos - Centro de Voluntariado do DF

SEPN 506, Bloco C, sala 01 Edifício da Polícia Rodoviária Federal (subsolo)
0xx61-340-6127
<http://home.yaw1.com.br/voluntarios>
www.voluntarios.org.br

Fasubra

0xx61-349-9151 / 349-1571
<http://www.fasubra.com.br>

Fundação Banco do Brasil

SCN Qd 1 Bl A, Ed. Number One - 10º andar 70711-900, Brasília-DF
310-1900 / 1960 1906(kátia Sec. Pres)
Mª Dulce Rezende do Vale
dulce@fbb.org.br

Alfabetização Solidária

SAS QD. 05 Sala 04 Bl. K 13º andar Ed. OK Office
Tower Brasília - DF CEP: 70070.050
319.3851/3852
Regina Célia Vasconcelos Esteves
www.alfabetizacao.org.br

SESI - Nacional

SBN QD. 01 Bl. C Ed. Roberto Simossen CEP: 70040.903
317.9357/9359 / 9964 / 9965
Dr. Otton Eufrásio de Santana
otto.santana@sesi.org.br

SENAR - Nacional

SBN QD. 01 2º andar Ed. Palácio da Agricultura Brasília - DF CEP: 70040.908
326.5256/9635
Maria Aparecida Santos Lopes
cidalopes@senar.org.br

Associação Nacional de Pequenos Agricultores

Qd 06 Bl A sala 201, Ed. Arnaldo Villares CEP 70324-900 Brasília-DF
322-2427 / 1418
Romário Rosseto
mpanacional@brturbo.com



Salesianos do Brasil

SRTS Qd 701 Conj. L Bl 01, sala 413 CEP 70340-906
Brasília-DF
322-1772 / 323-1187 / 321-4631
Jessimar Dias Pereira
jessimar@salesianosdedombosco.org

Universidade Católica de Brasília

Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho - CEPACS

Qd. 09 Área Especial 04 loja 08 Edifício de Brito CEP
73020-610 Sobradinho-DF
483-2325 / 3495
Mariselma Silva Maciel

Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP

Qd 09 Conj. D Área Especial 01 CEP 71570-090
Paranoá-DF
369-2544 / 2667
Maria Creuza Evangelista de Aquino

Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia - CEPAFRE

CNN 01 Bl E sala 31 2º andar CEP 72225-500
Ceilândia Norte - DF
581-1433 / 358-2967
Osmar Oliveira Aguiar

Centro de Educação Popular de São Sebastião - CEPSS

Rua da Gameleira nº 211, Centro CEP 71690-000 São
Sebastião-DF
335-5773 / 4364
Francisca de Sousa Chaves

Associação Comunitária da Expansão do Setor "O" de Ceilândia - ACESO

QNO 18/19 Galpão Comunitário - Expansão do Setor
"O" CEP 72200-000 Ceilândia-DF
585-5756 / 375-7107
Luiz Fernando Santos

Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP):

Quadra 19, Conjunto D, Área Especial nº 01
Paranoá, Brasília-DF
CEP: 71570-090
Telefone: 61 369-2544
Correio Eletrônico: cedep@pop.com.br

Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX):

Sala 11, Faculdade de Educação, Universidade de
Brasília
Campus Universitário Darcy Ribeiro
Asa Norte, Brasília-DF
CEP: 70910-900
Telefone: 61 307-2067
Correio Eletrônico: genpex@fe.unb.br

Espírito Santo

Secretário de Estado da Educação:

José Eugênio Vieira
Av. César Hilal, 1111 - Praia do Suá
CEP: 29052-231 - Vitória - ES
Fone: (27) 3225-0077, 3227-9201, 3324-1844
FAX: (27) 3324-1880/3315-5487
E-mail: geiapaebes@bol.com.br
estatisticas@inep.gov.br

Fórum de EJA do Espírito Santo

A/C Edna Castro - UFES -Núcleo de Educação de
Jovens e Adultos
Av. Fernando Ferrari s/N - Campus de Goiabeiras
29060-970 - Vitória -ES
(027) 3335 7764/ 3335 2531
angel@npd.ufes.br/nejaufes@zipmail.com.br/
lucillo@zipmail.com.br

Fórum de EJA do Espírito Santo

A/C Vera Simões- SME de Vitória
Serviço de Acompanhamento e Avaliação do Ensino
Noturno
R. Frederico Gomes, 80
29052-020 - Vitória - ES
(27) 3135 1043/ 334 3921
Fax. (027) 335 8741
SEME@vitoria.ES.gov.br

Fundação Educacional Antônio Dadalto

Av. Florentino Avidos, nº 269 3º andar CEP 29020-
040, Vitória - ES
(27) 222-5153
Lia Carvalho ou Marcio Brandão
fead.vix@terra.com.br



Escola Família Agrícola - EFA Casa Familiar Rural - CFR

Avenida Zulmira Rosa Antunes s/n Bairro Justiça
Caixa Postal 54 CEP 29230-000 Anchieta ES
Prof Idalgiza José Monequi
(28) 3536-2974
unifab@anchietaonline.com.br

Quintal da Aldeia Centro de Vivências Criativas/GO

Município de Pirenópolis/GO
(62) 3311011/2884
Daraína e Paulo

Goiás

Secretária de Estado da Educação:

Eliana Maria França Carneiro
2º Vice-Presidente do CONSED
Av. Anhaguera nº 5105 - Setor Oeste
CEP 74125-015 Goiânia - GO
Fone: 62- 231-6384 / 6379
FAX: (62) 231-6301 / 6302
E-mail: elianec@see.go.gov.br
Home Page: <http://www.educacao.go.gov.br>

Fórum de EJA de Goiânia

A/c Maria Margarida Machado e/ou Maria Emília de Castro Rodrigues
UFGO - Faculdade de Educação
R. Delenda Rezende de Melo s/n
74 605-050 - Goiânia - GO
(062) 202 2319/(062) 202 1322 R. 213
mmm2@zaz.com.br/ me.castro@terra.com.br

Fórum de EJA de Goiânia

A/C Marisa Claudino da Costa Barbosa - SME
Coordenação de Ensino Noturno
R. 226 esq. c/ 235/236 s/n - Setor Universitário
74610-130 - Goiânia - GO
(062) 524-8919/20/21
depedato@bol.com.br

UEG - Universidade Estadual de Goiás

Av. Juscelino Kubitschek, 146 CEP 75110-390,
Anápolis-GO. Tel: (62) 328-1103
Prof. Claudio de Melo (Coord. Geral do Projeto) e Prof.
Vera Maria (Pró-Reitora de Extensão)
vagakyne@ueg.rgi.br ou claudiodimelo@ueg.rgi.br

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Av. PL 01 5º andar Paço Municipal, Park Lozandes CEP
74884-900 - Goiânia/GO
(62)524-1020 / 1035
Pedro Wilson Guimarães
prefeito@goiania.go.gov.br

Maranhão

Gerente de Desenvolvimento Humano:

Luiz Fernando Moura e Silva
Rua Virgílio Domingues, 741 - São Francisco
CEP: 65076-540 - São Luis - MA
Fone: (98) 227-7922, 227-7449, 227-7984
FAX: (98) 227-7572
E-mail: gabinete2@gdh.ma.gov.br
Home Page: <http://www.gdh.ma.gov.br>

Prefeitura Municipal de Caxias - MA

Praça do Panteon S/N Centro de Cultura Acadêmico
José Sarney Caxias - MA CEP:65600.000
(99) 521.2588
Profª Célia Amado Gomes do Nascimento

Mato Grosso

Secretário de Estado da Educação:

Gabriel Novis Neves
Av. B s/nº - Centro Político Administrativo
CEP:78055-971 - Cuiabá - MT
Fone(s): (065) 613-6339
FAX/GAB: (065) 613-6341
E-mail: estatisticamt@inep.gov.br /
ascomseduc@bol.com.br
Home Page: <http://www.seduc.mt.gov.br/>

Fórum de EJA do Mato Grosso

Conselho Estadual de Educação
A/c Profa. Alaídes Mandieta
cee.mt@pop.com.br
R. Campo Grande 271
78005 360 Cuiabá MT
(065)624 9434



Mato Grosso do Sul

Secretário de Estado da Educação:

Hélio de Lima
Parque dos Poderes - Bloco V
CEP: 79031-902 - Campo Grande - MS
Fone: (067) 318-2200/318-2354
FAX: (067) 318-2299
E-mail: helio@educar.ms.gov.br /
arlete@educar.ms.com.br
Home Page: <http://www.educar.ms.gov.br/>

Minas Gerais

Secretária de Estado da Educação:

Vanessa Guimarães Pinto
Av. Amazonas, 5855 - Gameleira
CEP: 30510-000 - Belo Horizonte - MG
Fone(s): (031) 3379-8300/8301/8302/8200
FAX: (031) 3379-8290
E-mail: gabseemg@prodemge.gov.br
Home Page: <http://www.educacao.mg.gov.br>

Fórum de EJA de Minas Gerais

A/C Gilvanice Musial e/ou Gláucia Jorge
UEMG - Universidade Estadual de MG
Praça Bernardo da Veiga, 50/404
31250-340 - Belo Horizonte - MG
(031) 3274 2734 gilvanice@aol.com
(031) 3428.3620/9132.9620 glauciajorge@aol.com

Fórum de EJA do Leste De Minas

A/C Romilda Ilia Dutra
SME de Ipatinga - Depto. Pedagógico
Movimento de Alfabetização
Av. Concórdia s/n
31160-000 - Ipatinga - MG
(031) 3829 8360/ 8328/Fax. (031) 3829 8361
ipatinga@brfree.com.br/mova.ipatinga@brfree.com.br

Instituto dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Vale do Jequitinhonha

Av. Belo Horizonte Sala 05, Centro CEP 39620-000
Medina-MG
(33) 3753-1021
Evina Teixeira da Cruz

Programa Mineiro da Qualidade e Produtividade

Rua Timbiras, 1200 Sala 406 Centro CEP 30040160
Belo Horizonte-MG
(31) 3213-1243/3274-5712
Edgardo Cáceres
pmqp@pmqp.com.br

Pará

Secretária-Executiva de Estado da Educação:

Rosa Maria Chaves da Cunha
Rodovia Augusto Montenegro, KM 10 s/n - Icoaraci
CEP: 66820-000 - Belém - PA
Fone: GAB: (91) 278-7700. Fax: (91) 248-2625
E-mail: seduc12@prodepa.gov.br
Home Page: <http://www.seduc.pa.gov.br/>

Paraíba

Secretário de Estado da Educação e Cultura:

Neroaldo Pontes de Azevedo
1º Vice-Presidente do CONSED
Av. João da Mata, s/nº - Centro Administrativo
Bloco I - 6º andar - Bairro Jaguaribe
CEP: 58019-900 - João Pessoa - PB
Fone: GAB: (83) 218-4002
FAX:(83) 218-4011-218-4545
E-mail: neroaldo@educ.pb.gov.br
Home Page: <http://www.educ.pb.gov.br>

Fórum de EJA da Paraíba

A/C Prof. Timothy D. Ireland
UFPB- Universidade Federal da Paraíba
Prédio da Reitoria - 3º andar Campus Universitário
58050-900 - João Pessoa - PB
(083) 216 7156/ 225 1901
timothy@reitoria.ufpb.br

Paraná

Secretário de Estado da Educação:

Maurício Requião de Melo e Silva
Av. Água Verde, 2140 - Vila Izabel
CEP: 80240-900 - Curitiba - PR
Fone: (41) 342-5641, 340-1512
FAX: (41) 3421057
E-mail: mrequiao@pr.gov.br
Home Page: <http://www.pr.gov.br/seed/>



Fórum de EJA do Paraná

A/c Maria Aparecida Zanetti
Universidade Federal do Paraná
R. Gal. Carneiro, 460. CEP: 80060-150 - Curitiba - PR
(041) 9184 4436
mzanetti@educacao.ufpr.br

Centro de Proteção da Vida de Assis

Chateaubriand - PR

Av. dos Pioneiros, 788
CEP 85935-000 Assis Chateaubriand - PR
(44) 528-4159 / 1470
José Pardini Souza
cepev@uol.com.br

APEART - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário

Av. Santos Dumont, 417 - Jardim Aeroporto
CEP 86039-090 Londrina/PR
(43) 325-8694
asspeart@sercomtel.com.br
comunica.apeart@apeart.org.br www.apeart.org.br

Pastoral da Criança - Educação de Jovens e Adultos

Coordenação Nacional - Rua Pasteur, 279
CEP: 80250-902 Curitiba/PR
0xx41-322-7267/ 224-6986
Dra. Beatriz Hobold

Rede Brasileira de Informação e Documentação sobre Infância e Adolescência - Pastoral da Criança CNBB/PR

Rua Jacarezinho 1691 - Mercês Cep:80810-900 - Curitiba - Paraná - Brasil
0xx41-336-0250 / 0xx41-336-9940
Dom Aloysio Jose Leal Penna
<http://www.rebidia.org.br>

Pernambuco

Secretário de Estado da Educação e Esporte:

Morzarth Neves Ramos
Rua Siqueira Campos, 304 - Santo Antônio
CEP: 50010-010 - Recife - PE
Fone: (081) 3224-6595, 3224-6612
GAB: 3224-3333
FAX: (081) 3224-6263, 3224-6069
E-mail: mozartnr@educacao.pe.gov.br
Home Page: <http://www.fisepe.pe.gov.br/see>

Articulação Pernambucana pela EJA

A/c Centro Paulo Freire
Centro de Educação da UFPE
Rua Acadêmica Ramos s/n. Cidade Universitária
50670-901 - Recife - PE
(087) 3271 8320/ 3271 8322
cpfreire@zipmail.com.br

Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul - FAMASUL

BR 101 Sul, Km 186 Campus Universitário CEP
55540-000, Palmares-PE
(81) 3661-0823 3662-2288 / 2270 / 2350
Flávio de Miranda Oliveira - Diretor
aemasul-famasul@bol.com.br

Secretaria de Educação de Igarassu - PE

Praça da Bandeira, nº 14 - Centro
(81) 3543-1314
Jaqueline Moreira Salustiano
seeig@zipmail.com.br

Programa Políticas Públicas do Centro Josué de Castro/PE

Rua São Gonçalo nº 118, Boa Vista - Recife - PE
(81) 3423-2800/9601-7055
Maria Betânia Tenório dos Santos
pol.publ@terra.com.br

SESI - PE

Av. José Bonifácio nº 747, Torre Recife/PE
(81) 3227-5718/0238
Jucineide Paes de Andrade
tcpsesi@truenet.com.br

Secretaria de Educação do Recife/PE

Rua Ernesto de Paula Santos, 867 Boa Viagem CEP
51021-330
(81) 3326-9774/3301-1432
Leila Maria Lopes Loureiro
leila@recife.pe.gov.br

Prefeitura de Caruaru/PE

Av. Dr. Pedro Jordão nº 1010 Maurício de Nassau
(81) 3721-4223
Auta Cordeiro de Farias Pires

Universidade Federal de Pernambuco

Rua Engenheiro Teófilo de Freitas nº 110/301 Derby
CEP 52010-190
Lúcia de Souza Leão



Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Olinda/PE

Rua Dirceu Borges nº 50 Rio Doce CEP 53040-080
Olinda - PE
(81) 3431-0595
Maria Salete Santos Maldonado
educolinda@hotmail.com

Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Camaragibe/PE

Av. Dr. Belmino Correia, 2340 Timbi CEP 54768-000
(81) 3458-2428
Edna Maria Garcia da Rocha Pessoa
educacao@camaragibe.pe.gov.br

Prefeitura Municipal de Bezerros

Rua Manoel de Andrade Santos s/n Centro -
Bezerros/PE
(81) 37286717

Prefeitura Municipal de Orobó

Av. Governador Estácio Coimbra, 19 Centro - Orobó/
PE CEP 55745000
(81) 36561156
Joseja Martins Reis
pmorobo@ligbr.com.br

Prefeitura Municipal de Paulista/PE

Praça Agamenon Magalhães s/nº CEP 53101-900
(81) 3433-1599
Antônio Wilson Speck

CIEE - Centro de Integração Empresa Escola de Pernambuco

Rua do Progresso, 465 Ed. Villa Empresarial Boa Vista
Recife CEP 50070-020
(81) 3413-1555
Germano Coelho
www.ciee.pe.org.br

Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caruaru

Rua Fernão Dias Paes, 31 Maurício de Nassau -
Caruaru/PE CEP 55014-385

Piauí

Secretário de Estado da Educação e Cultura:

Antonio José Castelo Branco Medeiros
Av. Pedro Freitas s/nº - Centro Administrativo - Bloco
D e F - CEP: 64018-900 - Teresina - PI
Fone(s): (086) 216-3204 218-1233 216-3218
GAB: 218-1255. FAX: (086) 218-1203 /218-1266
E-mail:marciag@pi.gov.br

Rio Grande do Norte

Secretária de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos:

Maria do Rosário de Fátima de Carvalho
Centro Administrativo da Lagoa Nova - BL. I - 2º
andar - CEP: 59064-901 - Natal - RN
GAB: (84) 232-1331, 232-1303, 232-1305
FAX: (84) 232-1340/ 232-1307
E-mail: gabsecd@rn.gov.br
Home Page: <http://www.rn.gov.br/hpgovrn/sec/>

Fórum de EJA do Rio Grande do Norte

A/c Prof. Sandro Soares - Universidade Regional do
Rio G. do Norte. Faculdade de Educação
BR 110 KM 48. CEP: 59600-900 - Mossoró - RN
(084) 312 2772 R. 2145
sandrosoaresd@uol.com.br

SEDUC-RN SUEJA

94810972
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Secretaria da Educação, Cultura e dos Desportos Do Rio Grande Do Norte

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Subcoordenadora De Educação De Jovens E Adultos
84 232.1418 / 1416 / 1420 / 1417 / 1421. Fax. 84 232.1419.

Rio Grande do Sul

Secretário de Estado da Educação:

José Alberto Fortunati
Av. Borges de Medeiros, 1501 - Plataforma
CEP: 90119-900 - Porto Alegre - RS
Fone(s): (51) 3288-4711/4712/4700
FAX: (051) 3288-4761
E-mail: gabsers@pro.via-rs.com.br
Home Page: <http://www.educacao.rs.gov.br>



Fórum de EJA do Fórum de Eja do RS

A/c Nelton Dresch - UFRGS
Av. Paulo Gama, 110 - Prédio da Reitoria
90046-900 - Porto Alegre RS
(051) 316 3082/316 3497
nupeeja@proext.ufrgs.br
janelton@edu.ufrgs.br

Fórum de EJA do RS

A/C Luciana Cordeiro - SESI
Av. Assis Brasil, 8787
91140-001 - Porto Alegre - RS
(051) 3347 8500/3347 8787/3347 8507
lcordeiro@sesirs.org.br

Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul

Liana da Silva Borges, Departamento de Educação de Jovens e Adultos
Av. Borges de Medeiros, 1501
90119-900 - Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (0xx51) 212.1688 ramal 224/234 - Fax: (0xx51) 225.9367
E-mail: lsbo@zaz.com.br

Associação dos Aposentados e Pensionistas do Banco do Brasil - RS

Rua Uruguai, 300 - 11º andar CEP 90010-140, Porto Alegre-RS
Mário Juarez de Oliveira (Presidente)
afabb_rs@terra.com.br

Pref. Munic.de Stª Bárbara do Sul - RS

Cx.P. 11 CEP 98240-000 Santa Bárbara do Sul - RS
(55) 3372-1161 / 1013
José Inácio Ferreira Pires (Prefeito)
pmsabasul@express.com.br

Representante da CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores no Forum Mundial

0xx51-3230-1704 / 3232-1874 / 3232-3347
Rosmary Baldi Marques

UNIVATES - Centro Universitário

Lajeado
Rua Avelino Tallini, 171
Bairro Universitário
Cx. Postal 155
CEP: 95900-000 Lajeado - RS
Fone: (51)3714-7000 Fax: (51)3714-7001

UNIVATES - Centro Universitário

Encantado
Rua Sete Irmãos, 315. Bairro Centro
CEP: 95960-000 Encantado - RS
Fone: (51) 3751-2222

UNIVATES - Centro Universitário

Taquari
Rua Antônio Porfírio da Costa, 501. Bairro Caieira
CEP: 95860-000 Taquari - RS
Fone: (51) 653-7275

UNIVATES - Centro Universitário

Teutônia
Rua Dom Pedro II, 330 (Junto ao Colégio Cenecista do Bairro Canabarro). Bairro Canabarro
CEP: 95890-000 Teutônia - RS
Fone: (51) 3762-7031

Rio de Janeiro

Secretária de Estado da Educação:

Darcília Aparecida da Silva Leite
Rua da Ajuda nº 05 - 5º andar - Centro
CEP: 20040-000 - Rio de Janeiro - RJ
Fone GAB: 2299-3606, 2299-3601 - 2299-3607
FAX/GAB: (021) 2299-3608
E-mail: darcilialeite@see.rj.gov.br
Home Page: <http://www.see.rj.gov.br>

Fórum de Educação de Jovens e Adultos do RJ

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Rua São Francisco Xavier, 524 - s/1014 Bloco C- Maracanã
20550-013 Rio de Janeiro - RJ
(021) 542 8804/ 587 7780
forumeja@uerj.com.br
Contato: Profa. Jane Paiva, cel (21) 9621-9619

SAPÉ - Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação - Alexandre Aguiar

Rua General Justo, 275 - sala 312
20021-130 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Fone/fax: (0xx21) 2524.5122
E-mail: sape@ax.apc.org



CEDAC - Centro de Ação Comunitária - Sônia Schneider

R. Benjamin Constant, 108
20241-150 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Fone: (0xx21) 509.0263 - Fax: (0xx21) 222.2527
E-mail: cedac@ax.apc.org
Comissão de Universidades:

Nova FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica (Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do RJ)

Rua: Clarimundo de Melo nº847 Quintino - RJ CEP:
21311.280
(21) 2597.9513/2591.0774
Claudio Mendonça - Presidente
crmendonca@uol.com.br

Alfalit Brasil

R. Sargento Silva Nunes, 113 - Ramos CEP 21040-230, Rio de Janeiro-RJ
(21) 2560-2052 / 2561-2380
Sérgio Lacerda ou Suely Lima
educacao@alfalitbrasil.com.br

Centro Universitário da Cidade (UniverCidade)

Rua do Humaitá, 275 CEP 22261-000 Rio de Janeiro-RJ
(21) 2536-5001 / 5010
Paulo César Martinez y Alonso - Reitor
info@UniverCidade.edu

Centro de Informações Culturais

R. Toneleros, 106 aptº 801 Copacabana, CEP 22220-000 Rio de Janeiro-RJ
Francisco Ruas Santos (Diretor)

Rondônia

Secretário de Estado da Educação:

César Licório
Rua General Osório, nº 41 - Centro - Entre Ruas 07 de setembro e Almirante Barroso
CEP: 78900-000 Porto Velho - RO
Fone(s): (069) 223-2834/ 229-3530/ 229-7353
FAX: (069) 216-5330
E-mail: seduc@seduc.ro.gov.br
Home Page: <http://www.seduc.ro.gov.br>

Universidade Federal de Rondônia

Coordenação Geral do Programa/UNIR na Pró-Reitoria de Pós-graduação, Ensino e Extensão -PROPEX .
Telefone(0XX69): 216 85 16 PROPEX
FAX 216 85 15 pas@unir.br

Roraima

Secretária de Estado da Educação, Cultura e Desportos:

Ana Maria Lima de Freitas
Praça do Centro Cívico, 471 - Centro
CEP: 69301-380 - Boa Vista - RR
Fone(s): 95 623-1803 FAX: 95 624-1408
E-mail: estatisticarr@inep.gov.br Home Page: <http://www.educacao.rr.gov.br>

INCRA - RR

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária -
Telefone: xx-95-624-1565
Endereço: Rua Floriano Peixoto, nº 254 - Centro -
CEP: 39.301-320
Programa: PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária Seguradora Estadual.
Coordenadora: Derocilde Pinto da Silva.

SESC - RR

Serviço Social do Comércio - Telefone: xx-95-621-1237/621-1223
Endereço: Rua Araújo Filho, nº 250 - Centro - CEP:
69.301-090
Programa: PROLER - Projeto SESC Ler.
Coordenadora: Leuda Evangelista de Oliveira

SEMEDE - RR

Secretaria Municipal de Educação - Telefone: xx-95-623-2626 - Ramal: 29
Endereço: Rua Floriano Peixoto, nº 132 - Centro -
CEP: 69.330-030
Programa: Educação de Jovens e Adultos.
Coordenadora: Profª Maria Celina de Assis

SENAR - RR

Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Telefone: xx-95-224-7024
Endereço: Avenida Major Williams, nº 1.018 - São Francisco - CEP: 69.301-110
Programa: Alfabetização de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamentos e Comunidades Rurais.
Coordenadora: Maria Angelita de Melo Barbosa.



SESI - RR

Serviço Social da Indústria
Telefone: xx-95-623-9232/623-9221
Endereço: Rua Pavão, nº 206 - Mecejana
CEP.: 69.304-500
Programa: SESI Educação do Trabalhador.
Coordenadora: Ellen Rodrigues Cavalcante.

Santa Catarina

Secretário de Estado da Educação e do Desporto:

Jacó Anderle
4ºVice-Presidente do CONSED
Rua Antônio Luz, 101 - 10º andar - Centro
CEP: 88010-410 -Florianópolis -SC
TELEFAX: (048) 221-6156, 221-6142
E-mail: miriam@sed.rct-sc.br /
gabseduca@hotmail.com
Home Page: <http://www.seed.rct-sc.br>

Fórum de EJA de Santa Catarina

Clarice Portella de Lima - Secretaria do Estado da Educação
R. Antônio Luiz, 111 - 4º andar - sala 404
88010-410 - Florianópolis - SC
(048) 221 6255
clarice@set.rct-sc.br

São Paulo

Secretário de Estado da Educação:

Gabriel Chalita
Presidente do CONSED
Praça da República, 53
CEP: 01045-903 - São Paulo - SP
Fone(s): (11) 3218-2001/2002/2003/2004
FAX: (11) 3258-6179
E-mail: se@educacao.sp.gov.br/
ass6@educacao.sp.gov.br
Home Page: <http://www.educacao.sp.gov.br>

Fórum de EJA de São Paulo

Centro Cida Romano
A/C Valdeci P.J. Ignácio e Cida Horta
R. Ministro de Godói, 1484 - Perdizes
05015-900 - São Paulo - SP
(11) 3866 2753
cecir@sedes.org.br

Fórum de EJA do Nordeste Paulista

A/c SME - Ribeirão Preto
Rua Alto de São Bento, 11 - Centro
14085-59 - Ribeirão Preto -SP
(16) 3977 9127/3977 9100
aja.secedu@coderp.com.br

Ação Educativa - Maria Clara Di Pierro e/ou Cláudia Lemos Vóvio

Rua General Jardim, 660 - Vila Buarque
01223-010 - São Paulo - SP - Brasil
Fone: (0xx11) 3151.2333 ramal 132 - Fax: (0xx11)
3151.2333 ramal 4
E-mail: acaoeduca@acaoeducativa.org

Instituto Paulo Freire - Sônia Couto Feitoza

R. Cerro Corá, 550 - 2o andar, cj. 22
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil
Fone: (0xx11) 3021.5536 - Fax: (0xx11) 3021.5589
E-mail: ipf@paulofreire.org

Ação Comunitária

Rua das Magnólias, 335 Jardim Primavera - CEP
11432-000 Guarujá-SP
(13) 9776-6807 / 9704-6431
Patrícia Nozak - Presidente
valtermaciel@yahoo.com.br

UMES - União Municipal dos Estudantes Secundaristas

Rua Rui Barbosa, 323 Bela Vista CEP 01326-010 São Paulo-SP
(11) 289-7411 / 8715
Marco Antonio André (Presidente)
umes@umes.org.br

Movimento Elera Fragoso de Direitos Humanos

0xx11-3257-9164
Raquel Cunha

Uniso - Universidade de Sorocaba

1 - Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5, CEP: 18023-000 - Sorocaba/SP; 2 - Avenida Eugênio Salemo nº140
CEP:18035.430 Sorocaba-SP
(15) 229.9200/ 221.0052
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
uniso@uniso.br



**Federação dos Sindicatos dos Servidores
Públicos no Estado de São Paulo/CEASP**

Rua Conselheiro Crispiano nº69 3º andar Conj. 31/32
Centro São Paulo - SP CEP: 01037.001
(11) 3211.3080/3257.5781/5637
Mario Sérgio Moreira
presidencia@fessp-esp.org.br

Confederação das Mulheres do Brasil

Rua Basílio da Cunha nº186 Aclimação São Paulo
CEP: 01544.000
(11)5579.0373/6317
Marcia de Campos Pereira
c.m.b@ig.com.br

**Associação Nacional de Cooperação Agrícola -
ANCA**

Alameda Barão de Limeira 1.232 Campos Eliseos CEP
01202-002 São Paulo
(11) 3361-3866 (61)322-5035
Edgar Jorge Kolling Rita Zanotto
ancabsb@terra.com.br

Fundação Abrinq

(11) 3081 0699 R. 207
Lívia ou Alexandre
aschneider@fundabrinq.org.br

Congresso Nacional Afro-Brasileiro

Sede Nacional: R. Espartaco nº 39 - E Vila Romana
Lapa CEP 05045-000 São Paulo - SP
(11) 3675-2582
Eduardo Ferreira de Oliveira
cnabnacional@zipmail.com.br

Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto

Rua General Glicério, 3947 Vila Imperial CEP 15015-
400 São José do Rio Preto/SP
(17) 234-5274
Prof. Maria do Rosário Cerávolo Laguna
smedu@empro.com.br

Central Geral dos Trabalhadores do Brasil/SP

Rua Mário de Andrade, 61 CEP 01154-060 São Paulo
(11) 3663-0473
Antonio Neto

Sergipe

**Secretário de Estado da Educação, do Desporto e
do Lazer:**

Marcos Aurélio Prado Dias
Rua Gutemberg Chagas Nº169
Bairro Inácio Barbosa
CEP: 49.040-780 - Aracajú - SE
Telefax: (79) 2111052, 2112853, 2140038 r. 223
E-mail: marcosd@prodase.com.br
Home Page: <http://www.seed.se.gov.br>

Lar Mãe Maria - Biblioteca e Ações Solidárias

R. Jackson Figueiredo, 114 - Centro CEP 49220-000
Araúá - SE
(79) 547-1375
José Carlos do Nascimento

Tocantins

Secretária de Estado da Educação e Cultura:

Maria Auxiliadora Seabra Resende
Esplanada das Secretarias, Praça dos Girassóis, s/nº
CEP: 77.003-900 - Palmas - TO
Fones: (063) 218-1402, 218-1405
FAX: (063) 218-1491
E-mail: seduc@educ.to.gov.br/
estatisticato@inep.gov.br
Home Page: <http://www.seduc.to.gov.br>

Fórum de EJA de Tocantins

A/C Iolanda Felipe de Oliveira
COEJA - Secretaria de Educação de Tocantins
Esplanada das Secretarias Pça. dos Girassóis
77003900 - Palmas - TO
(63) 218-2226/33
estatisticato@inep.gov.br

Fórum de EJA de Tocantins

A/c Luciana Barbosa SESI
Av. D. Emanuel 1347 - B. Senador
CEP. 77813-520 - Araguaína -TO
(063) 414 3131/3004/3042
lubarbosa@fieto.com.br ou nde@fieto.com.br



ANEXO 2

Bibliografia Complementar

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **As relações educação e trabalho na escola do “não-trabalho”** : o aluno-trabalhador e o professor ‘não-trabalhador’. Porto Alegre, 1989. 315 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ABRANTES, Wanda Medrado. **A didática da educação básica de jovens e adultos** : uma construção a partir da prática do professor. Rio de Janeiro, 1991. 241 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- ALBUQUERQUE, Maria Lucimar Miranda de. **Uma experiência de educação comunitária no contexto da política social do Estado**. Fortaleza, 1988. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- ALMEIDA, Elisabeth Gomes de. **Na relação escola-trabalho, o sonho que ainda permanece** : um estudo sobre a representação que alunos da suplência II da rede municipal de ensino fazem da socialização escolar. São Paulo, 1993. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de. **A questão pedagógica da educação popular** : uma análise da prática educativa da educação popular no Brasil - período : décadas de 60 a 80. Campinas, 1988. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Projeto Noturno** : incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar. São Paulo, 1992. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ALVARENGA, Márcia Soares de. **A inter-relação entre educação popular e organização comunitária como um fator de contribuição da cidadania** : um estudo de caso. Rio de Janeiro, 1991. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- ALVARIM, Vânia Maria de Souza. **Escola noturna** : sonhos e lutas dos trabalhadores. Niterói, 1992. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.
- ALVES, Francisco Artur Pinheiro. **O projeto de educação popular e desenvolvimento comunitário da Arquidiocese de Fortaleza em Carqueija, município de Capistrano** : 1965/1975. Fortaleza, 1993. 177 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.
- ALVES, Maria José Soares. **Educação de jovens e adultos via supletivo** : uma análise de módulos de ensino, adotados nos Centros de Estudos Supletivos (quinta a oitava séries), no Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1991. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- ALVES, Mário Luiz. **A educação de adultos através do ensino supletivo** : a prática do Centro de Estudos Supletivos de Dourados - MS. Campo Grande, 1991. 314 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- AMARAL, Ivone Leda Tapado do. **Ensino supletivo** : um estudo da clientela presente aos exames supletivos de segundo grau. Porto Alegre, 1987. 236 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- AMAZONAS, Uilma Rodrigues de Matos. **O significado de uma alternativa educacional envolvendo educação e trabalho** : um estudo do sítio do menor trabalhador, em Itabuna. Salvador, 1991. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
- AMORIM, Neide Correia Sant’Ana de. **A praxis**



- pedagógica no processo de escolarização do trabalhador** : o caso de Camaçari. Salvador, 1990. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- ANDRADE, Jerusa Pereira de. **Projeto Logos II na Paraíba** : ingerências políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica. João Pessoa, 1995. 164 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.
- ANDREOLA, Balduino Antônio.(1984). Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural. *Educação e Realidade*, São Paulo, mai./ago.
- _____. (1985). Horizontes hermenêuticos da obra de Paulo Freire. *Boletim bibliográfico da Biblioteca Setorial de Educação/UFRGS*. Porto Alegre, jan./mar. 1976. Nova edição, jan./jun.
- _____. (1985a). **Emmanuel Mounier et Paulo Freire: une pédagogie de la personne et de la communauté**. Dissertação de doutoramento. Educação.Louvain La Neuve, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université Catholique de Louvain.
- ANGELIM, Maria Luiza Pereira. **Educar é descobrir** : um estudo observacional exploratório. Brasília, 1988. Pag. irregular. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- ANUNCIACAO, Maria Célia Lopes de. **Telecurso de primeiro grau em Pernambuco** : um estudo avaliativo. Piracicaba, 1986. 284 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- ARANHA, Felipe Soares. **Educadores populares e movimentos populares** : relação de saber. Belo Horizonte, 1989. 265 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.
- ARAUJO, Liana Brito de Castro. **O valor da linguagem escrita para o educando jovem e adulto** : em busca da cidadania negada. São Carlos : UFSCar, 1995. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- ARRAIS, Cristiane Holanda. **Trabalho e ensino noturno** : uma alternativa de escola para as classes trabalhadoras. Fortaleza, 1994. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.
- ARRUDA, Judite Sebastiany. **Uma proposta pedagógica progressivista no ensino noturno** : dificuldades e contradições na sua implantação. Porto Alegre, 1992. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- AVELAR, Ayde Márcia Castilho. **Ensino supletivo** : realidade e representação. São Carlos, 1987. 253 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- BANDEIRA, Carmen Lúcia B. **ABC das escolas comunitárias** : princípios de uma pedagogia popular. Recife, 1989. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.
- BARBOSA, Derly. **Educação popular na escola** : construindo uma proposta curricular de História e Geografia para o ensino supletivo, na perspectiva emancipatória. São Paulo, 1991. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARBOSA, Maria Inês Afonso. (1982). **O método de educação política de adultos em Paulo Freire**. Dissertação de Mestrado, URFJ.
- BARBOSA, Paulo Correa. **Quando Maria aprende a ler maria** : a fala de um grupo de mulheres do Morro do Borel e da favela da Indiana, a respeito da alfabetização. Rio de Janeiro, 1994. 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BARRETO, Jandyra de Oliveira. **Investigação interativa** : a experiência do cotidiano subsidiando uma proposta de tecnologia alternativa para uma classe de alfabetização do ensino supletivo. Rio de Janeiro, 1989. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- BARROS, Francisca Argentina Gois. **Movimento de Educação de Base (MEB) em Sergipe** : 1961-1964 : uma reconstituição histórica. João Pessoa, 1995. 168 p.+ anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.
- BASTOS, João Baptista. **O ensino supletivo** : análise crítica. Rio de Janeiro, 1986. 197 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. (1979). Cultura do povo e educação popular. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo.
- _____. (1974). **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo, Pioneira.
- _____. (1982). **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Ensaios 85. São Paulo, Ática.
- _____. (1965). Uma campanha de Educação de Adultos no Brasil. Pesquisa e Planejamento, São Paulo. *Publicação CEPE* - Centro Regional de Pesquisas Educacionais.
- _____. (1972). **A educação de adultos no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Depar-



- tamento de Ciências Sociais da FFLCH da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- BINZ, Jussara Ferreira. **Opiniões de alunos de um curso supletivo de educação geral, em nível do ensino de segundo grau, quanto aos métodos de ensino utilizados pelos professores** : um estudo de caso. Porto Alegre, 1989. 120 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- BITES, Maria Francisca de Souza C. **O ensino noturno em Goiânia** : um diagnóstico. Goiânia, 1992. 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- BLACK, Emilia. **Educação de adultos**. Campinas, 1990. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- BORTOLOZO, Moacir. **Incursoões pela concepção de subjetividade do pensamento pedagógico de Paulo Freire** : um esboço crítico. Campinas, 1993. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- BOUFLEUER, José Pedro. (1991). **Pedagogia Latino Americana - Freire e Dussel**. Ed UNIJUÍ, Ijuí.
- BRAGA, Álvaro José Pereira. **Do Mobral ao computador** : a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Org. BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Piaget**. Difel, Rio de Janeiro, 1978.
- _____, Carlos Rodrigues. El Método Paulo Freire para la Alfabetización, de Adultos. *Cuadernos del CREFAL n.º 3.*, México, 1977.
- _____, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981, 18ª edição.
- _____, Carlos Rodrigues. *O educador: Vida e Morte*. Ed. Graal: Rio de Janeiro, 1982.
- BRITO, Laura Maria de Farias. **Animadores de comunidade em processo de formação**. João Pessoa, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.
- BROGGIO, Antônio Celso. **Educação supletiva** : uma avaliação da proposta oficial no cotidiano do Centro Estadual de Educação Supletiva Prof. Antônio José Falcone em Piracicaba. Piracicaba, 1998. 57 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- BUFFA, Éster. **Educação e cidadania**. SP: Cortez, Autores Associados, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 23)
- CAFFER, Maria Aparecida Menezes. **O ensino noturno em uma escola de periferia de São Carlos** : uma inserção no seu cotidiano. São Carlos, 1990. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CALHAU, Maria do Socorro Martins. **“Eu tô virando outro”** : um trabalho com operários da Construção Civil. Rio de Janeiro, 1994. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- CALVO HERNANDEZ, Ivane Reis. **Alfabetização de adultos** : a procura de um referencial metodológico. Porto Alegre, 1991. 271 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira. **A alfabetização de jovens e adultos no Município de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989-1992)**. São Paulo, 1996. 86 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CAMPOS, Silmara de. **O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores** : gestão Luiza Erundina/ Paulo Freire no município de São Paulo : 1989-1992. Campinas, 1998. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- CARNEIRO, Ana Maria. **Aprendizado da sobrevivência** : trabalhadores rurais de Araçuaí (MG). Rio de Janeiro, 1986. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- CARVALHO, Dione Lucchesi de. **A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar**. Campinas, 1995. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- CASERIO, Vera Mariza Regino. **A administração da educação de adultos em Bauru (1985-1988)** : relato de uma experiência. Piracicaba, 1996. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- CASTRO, Elza Maria Neffa Vieira de. **De trabalhadores produzidos a sujeitos de uma praxis educativa** : estudo e proposta de ação na região do Vale do Rio Preto. Rio de Janeiro, 1990. 197 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- CAVALCANTI, Amalita Maria Costa Lima. **Política educacional do Estado brasileiro sobre o ensino**



- supletivo** : 1961-71. João Pessoa, 1987. 132 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.
- CECILIO, Maria Aparecida. **Avaliação e educação popular**. Piracicaba, 1997. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- CESANA, Marina Ranieri. **O retorno à escola** : suplência II na rede estadual de ensino de São Paulo. São Paulo, 1992. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CHRISTOFOLETTI, Elisabete de Lourdes. **Educação popular** : facilitadora do processo de transformação social : uma leitura a respeito do movimento de consciência em educadores de adultos. Campinas, 1994. 192 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia**. São Paulo, 1992. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CIANFA, Célia Regina de Lara. **A importância das relações interpessoais na educação de adultos**. Campinas, 1996. 89 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- CINTRA, Benedito Eliseu Leite. **Paulo Freire, entre o grego e o semita - Educação: Filosofia e Comunhão**. Ed. EDIPUCRS, 1998.
- COELLO, Silva Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. RJ: Paz e Terra, 1995.
- COLTRO, Deborah Fátima Pires. **Professor do curso noturno de primeiro e segundo graus** : trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno. São Paulo, 1994. 142 p. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- COMERLATO, Denise Maria. **Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos**. Porto Alegre, 1994. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CORREA, Norma Elisabeth Pereira. **Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul** : 1895-1926. Porto Alegre, 1987. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, Cortez/IPF, 1998.
- COSTA, Alice Rolim Pontes. **"A vez é nossa"** : uma tele-visão de como alfabetizar adultos. Recife, 1987. 239 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.
- COSTA, Otaviana Maroja Jales. **Estudo sobre o nível intelectual do aluno do MOBRAL da cidade de Campinas - SP**. Campinas, 1987. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- CRUZ, José Maria Simeão da. **A prática docente no primeiro segmento do primeiro grau regular noturno** : uma questão de inadequação à clientela?. Rio de Janeiro, 1994. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CRUZ, Maria Waleska. **Processo de alfabetização de adultos** : sentimentos vividos nesta trajetória. Porto Alegre, 1993. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- CRUZ, Sérgio Amancio. *A pedagogia de Paulo Freire : questões epistemológicas*. Campinas, 1987. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- DALPIAZ, Maria Martha. **Conscientização e educação popular** : uma experiência no ensino supletivo noturno. Porto Alegre, 1988. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. **De olho na escola** : as experiências educativas e a escola na ótica do aluno-trabalhador. Belo Horizonte, 1989. 399 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais .
- DE CAMILLIS, Maria de Lourdes Stamato. **O conteúdo do ensino supletivo** : uma investigação a partir da perspectiva de alunos e professores de suplência II no Estado de São Paulo. São Paulo, 1988. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- De WITT, John Fefferson. **An exposition and analysis of Paulo Freire's radical psycho-social andragogy of development**. Dissertação de doutoramento Boston, School of Education, Boston University, 1971.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **O paradigma da educação popular e suas vertentes**. São Paulo, 1987. 67 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil** : um estudo do caso de Porto Alegre - RS. São Paulo, 1996. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



- DIAS, Maria Rosália Correa. **Identidades cruzadas** : ser aluno para continuar peão. Salvador, 1998. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
- DOMINGUES, Célia Aparecida. **Projeto escola de pensar** : uma experiência de educação popular em Piracicaba. Piracicaba, 1994. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- DORNELES, Malvina do Amaral. **O Mobral como política pública** : a institucionalização do analfabetismo. Porto Alegre, 1990. 279 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DUARTE, Newton. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar**. São Carlos, 1987. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
- DURANTE, Marta. **A diversidade textual na educação de adultos** : um estudo de caso com operários da construção civil. São Paulo, 1996. 167 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ESAU, Marília Alves Pedrosa. **Apesar das amarras, há vida na escola** : uma leitura da escola formal feita a partir das falas dos alunos do ensino supletivo : modalidade suplência de segundo grau. São Paulo, 1989. 256p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ESCARIÃO, Gloria das Neves Dutra. **Educação escolar e trabalho** : um estudo sobre o significado da educação escolar e trabalho a partir das representações sociais dos estudantes-trabalhadores. João Pessoa, 1996. 186 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.
- FAGUNDES, José Alves. **Uma análise do perfil do migrante numa perspectiva histórica-cultural**. Piracicaba, 1990. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- FARIAS, Maria de Lourdes de. **Reflexões críticas sobre educação de adultos em situação especial** : um estudo descritivo-interpretativo e uma proposta de ressocialização. Porto Alegre, 1989. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FAUNDEZ, Antonio. **Oralidade e escrita: experiência educacionais na África e na América Latina**. Prefácio de Paulo Freire. Tradução de Maria da Graça Abreu. RJ. Paz e Terra, 1989.
- FEIGEL, Zilda. **Uma avaliação dos Centros de Estudos Supletivos**. Rio de Janeiro, 1991. 77 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos** : as representações sociais de alfabetizandos e alfabetizadores. João Pessoa, 1997. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.
- FERRAZ, Marilene de Carvalho. **O curso noturno, o aluno-trabalhador e o conhecimento escolar, na visão dos professores**. Recife, 1989. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Tradução Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. SP: Cortez, 2001, 14^a ed.
- FIALHO, Cleunice Dornelles. **Considerações acerca do trabalho como princípio educativo**. Santa Maria, 1992. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.
- FIKER, Sérgio. **Escola noturna** : a dupla condição do trabalhador-estudante. São Paulo, 1989. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- FISCHER, Maria Clara Bueno. **Do agente ao educador popular** : reflexões sobre um trabalho popular. Porto Alegre, 1987. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FOLTRAN, Nerilda Santos. **Voltando aos bancos escolares** : um estudo da questão com os alunos do grupo de alfabetização de adultos de Balneário de Camboriu. São Paulo, 1993. 84 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FONSECA, Fábio do Nascimento. **Fatores determinantes da evasão numa experiência de educação de adultos trabalhadores** : um estudo de caso. João Pessoa, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Editora, Cortez/IPF, 2001.
- _____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 23^a ed.
- _____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra 1970, 23^a Edição.
- _____, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1992, 10^a Edição.
- _____, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- _____, Paulo. **Cartas e Guné-Bissau**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- _____, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.



- _____, Paulo. **Educação e cidadania**. Cortez, 1991.
- _____, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas e quem ousa ensinar**. Olho d'Água, 1993.
- _____, Paulo. **Política e Educação**. Cortez, 1993.
- _____, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.
- _____, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito** (4^a Ed. - 1995, Editora Cortez)
- _____, Paulo & GUMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação (diálogos)**. Vol. 1, São Paulo: Paz e Terra, 4^a edição, 1988.
- _____, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____, Paulo. **Vida e obra**. Organizado por Ana Inês Souza. São Paulo: Expressão popular, 2001.
- _____, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 43 ed. - São Paulo: Cortez, 2002
- _____, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 3^a Edição, 1985.
- _____, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____, Paulo & NOGUEIRA, Adriano e MAZZA, Débora. **Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____, Paulo. **Fazer escola conhecendo a vida**. 3^a ed. Campinas: Papyrus, 1987.
- _____, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- FREITAS, Jussara da Rocha. **Alunos e alunas da classe trabalhadora na escola noturna: obediência e resistência**. Porto Alegre, 1994. 87 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- FREITAS, Maria Virgínia de. **Jovens no ensino supletivo** : diversidade de experiências. São Paulo, 1995. 265 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- GALINDO, Neusa Prates. **O aluno trabalhador do curso noturno** : um estudo exploratório. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Campus Marília.
- GARCIA, Regina Leite e OLIVEIRA, Anne Marie Milon. **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. 3^a ed. SP. Cortez, 1997.
- GASPARINI, João Batista. **A lei dialética da negação da negação na busca de superação da dicotomia entre o conhecimento prévio do aluno e o saber escolar**. São Carlos, 1990. 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- GIGLIO, Angela Márcia Zago. **O medo na escola** : percepção de alunos jovens e adultos de ensino supletivo. São Paulo, 1998. 162 p. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GIROTTI, Cynthia Graziella Guizelim Simões. **Leitores e escritores em construção** : análise de uma prática junto a adultos pós-alfabetizando. São Carlos, 1995. 269 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Campinas, 1993. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- GONÇALVES, Maria das Graças. **O significado do domínio de linguagem culta no itinerário das lideranças populares**. Rio de Janeiro, 1991. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.
- GONÇALVES, Rose Mary Gimenez. **O curso de educação geral noturno no segundo grau regular** : o controvertido acesso à educação : uma experiência paranaense . Curitiba, 1992. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.
- GRANGEIRO, Lúcia Helena Fonseca. **Educação popular** : limites e possibilidades no aparelho do estado. Fortaleza, 1994. 91 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.
- GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos** : desacertos, tentativas, acertos... São Carlos, 1996. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- GUMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **O aluno trabalhador** : das possibilidades de um cotidiano político a uma política para o cotidiano. Campinas, 1990. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. São Paulo, 1991. 360 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. **Química na**



- educação de adultos** : uma proposta de articulação do conteúdo escolar do centro supletivo com o conteúdo de cotidiano. Florianópolis, 1994. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- HENRIQUES, Marilda de Jesus. **Programa de educação juvenil** : uma nova proposta de alfabetização de adolescentes. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- HICKMANN, Roseli Inês. **Estudar e/ou trabalhar** : ser aluno-trabalhador e possível?. Porto Alegre, 1992. 155 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **A busca de significados compartilhados para a construção de um currículo**. Aracaju, 1997. 104 p. + anexo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe.
- JUNQUEIRA, Liliane Rezende. **Uma investigação sobre a consciência política do educando de alfabetização de adultos**. São Paulo, 1986. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- KALAF, Maria Lúcia. **A revelação do avesso** : o aluno supletivo por ele mesmo (um estudo etnográfico). Rio de Janeiro, 1990. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- KATO, Dalva Maria Carvalho. **Oficina da Palavra** : relato de uma experiência pedagógica com alunos da fase IV do ensino supletivo. Rio de Janeiro, 1992. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- KNIJNIK, Gelsa. **Cultura, matemática, educação na luta pela escola**. Porto Alegre, 1995. 255 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- LASSALVIA, Digelza Flavia Câmara. **O retorno à escola** : o Centro Estadual de Estudos Supletivos Dona Clara Mantelli. São Paulo, 1992. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LEITE, Lígia Maria Costa. **A magia dos invencíveis**. Rio de Janeiro, 1987. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- LIMA, Raimundo Nonato Nogueira. **Educação popular em questão** : reflexões a partir (e para além) de uma prática. Fortaleza, 1997. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.
- MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos** : a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Goiânia, 1997. 159 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- MACHADO, Terezinha Costa da Silva. **O perfil do professor de ensino supletivo** : um estudo com enfoque nas suas representações contextuais reveladas pela categoria “linguagem”. Rio de Janeiro, 1990. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **O analfabeto** : vida e lida sem escrita. Belo Horizonte, 1994. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- MACIEL, Maria Helena Ribeiro. **A comunidade eclesial de base** : um espaço para a educação popular. João Pessoa, 1986. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.
- MANZANO, José Carlos Mendes. **A produção do saber e o saber da produção** : a experiência de ensino na escola de primeiro e segundo graus Volkswagen. São Paulo : USP, 1989. 269 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. **Os jovens na escola noturna** : uma nova presença. São Paulo, 1995. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- MATTOS, Olga Maria Silva. **A educação de adultos no Estado do Paraná** : a experiência pedagógica dos CES e dos NAES. São Paulo, 1992. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MAZZEU, Francisco José Carvalho. **O significado das técnicas de comunicação escrita e o ensino da Ortografia na pós-alfabetização**. São Carlos, 1992. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- MELO, Orlinda Maria de Fátima Carrijo. **De alfabetização e alfabetizações** : a busca do possível. Campinas, 1991. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- MENIN, Ana Maria da Costa Santos. **Formação de professores e o fracasso escolar nas quinta séries do período noturno**. Marília, 1994. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Campus Marília.



- MIYAHARA, Sérgio Fumio. **O retorno à escola** : Centro Estadual de Educação Supletiva Professora Cecília Dultra Caram em Ribeirão Preto. São Paulo, 1992. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MOLL, Jaqueline. **Redes sociais e processos educativos** : um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (Porto Alegre). Porto Alegre, 1998. 259 p.+ anexos., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MONTEIRO, Alexandrina. **Etnomatemática** : as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados. Campinas, 1998. 168 p. + anexos. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- MONTEIRO, Alexandrina. **O ensino da Matemática para adultos através do Método Modelagem Matemática**. Rio Claro, 1992. 310 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Campus Rio Claro.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 6^a ed. SP:Cortez, 2002.
- NEPTUNE, Jussara Bressan. **CEPEC: a escola cidadã**. Campinas, 1989. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- NEVES, Claudia Elizabeth Abbes Baeta. **Um olhar cartografando a escola do aluno trabalhador**. Niterói, 1992. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.
- NEVES, Maria da Luz dos Santos. **O trabalho** : representações do estudante-trabalhador : estudo de caso numa escola estadual. João Pessoa, 1985. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba.
- NUNES, Antonietta de Aguiar. **Lutando para estudar** : o aluno e a escola média noturna em Salvador. Salvador, 1995. 101 p. + anexos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia.
- OLIVEIRA, Ametista Nunes de. **A escola noturna** : obstáculo ou uma esperança para o aluno trabalhador?. Salvador, 1991. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
- OLIVEIRA, Cibele. **O alfabetizador e a leitura** : análise de uma experiência de formação em serviço. Campinas, 1994. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- OLIVEIRA, Edna Castro de. **A escrita de adultos e adolescentes** : processo de aquisição e leitura do mundo. Vitória, 1988. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do MOBREAL**. Rio de Janeiro, 1989. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- OLIVEIRA, Maria José Cassiano de. **Trajetórias escolares de alunos trabalhadores do ensino médio noturno** : o significado da volta à escola. Belo Horizonte, 1994. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.
- OLIVEIRA, Marília Cazali. **Metamorfose na construção do alfabetizando-pessoa**. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- OLIVEIRA, Marília Villela de. **O papel do professor no construtivismo** : uma análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia. São Paulo, 1995. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVEIRA, Raimundo Nonato de. **Ensino supletivo** : espaço de incorporação do “popular” e gestação de um saber crítico-transformador?. João Pessoa, 1996. 256 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.
- OZELAME, Beloni. **Alfabetização de adultos** : idéias centralizadoras e organizadoras. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- PAGOTTI, Antônio Wilson. **Em busca da compreensão e superação do insucesso escolar no ensino noturno de primeiro grau**. São Paulo, 1992. 190 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PALMEIRAS, Maria Rosa das. **Educação de adultos como possibilidade de formação cidadã**. Piracicaba, 1998. 81 p.+ anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- PEDROSO, Antulho Rosa. **A educação física no ensino noturno e o aluno trabalhador** : como lidar?. Uberlândia, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A educação básica de jovens e adultos** : a trajetória da marginalidade. Rio de Janeiro, 1994. 162 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.



- PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A travessia do popular na contradança da educação**. Rio de Janeiro, 1986. 270 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- PEPATO, Sonia Aparecida Alvares de Oliveira. **Revisitando o fracasso escolar através das histórias de vida**. Uberlândia, 1997. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia.
- PEREIRA, Francisco Donizete. **Filosofia e problematização da concepção pragmática da realidade no ensino noturno** : uma abordagem a partir das buscas, valores e concepções de mundo dos alunos. São Paulo, 1995. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PEREIRA, Rita Aparecida Bernardi. **A função da legibilidade no desenvolvimento da relação pensamento-linguagem escrita pelo alfabetizando adulto iniciante**. São Carlos, 1987. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Educação escolar de adultos** : possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo, 1995. 261 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. **CES: a escola supletiva em Natal - RN nos anos 70**. Natal, 1988. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- PIOLA, Maria Aparecida Gomes. **Os dramas e as tramas** : o conhecimento da realidade vivida por adolescentes e adultos do curso supletivo e o processo de alfabetização. Marília, 1994. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Campus Marília.
- PONTUAL, Pedro. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina** : a experiência do MOVA-SP. São Paulo, 1995. 248 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PORTALUPPI, Juacy Pereira. **A qualidade da expressão escrita e as idéias apresentadas sobre a importância de estudar por alunos do ensino supletivo**. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- PORTELA, Edy Luiza Felix. **Valores mediados pelo currículo na percepção do aluno trabalhador da escola noturna de segundo grau**. Curitiba, 1989. 312 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- PRADA, Luís Eduardo Alvarado. **A formação em serviço de docentes de adultos** : pós-alfabetização. Campinas, 1995. 132 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- QUEIROZ, Norma Lúcia Neris de. **Motivações para a alfabetização entre jovens e adultos** : estudo de caso em três experiências de alfabetização no Distrito Federal. Brasília, 1993. 257 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.
- RABELO, Josefa Jackline. **Os empresários e a intervenção na educação** : investigando interesses : o projeto de alfabetização dos operários da construção civil : SESI e SINDUSCON. Fortaleza, 1997. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.
- RABONI, Paulo Cesar de Almeida. **A fabricação de um óculos** : resgate das relações sociais, do uso e da produção de conhecimento no trabalho. Campinas, 1993. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- RAGONESI, Marisa Eugenia Melillo Meira. **A educação de adultos** : instrumento de exclusão ou democratização? : um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica de adultos. São Paulo, 1990. 310 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- REBOUÇAS, Luís Pereira. **Leitura e luta** : uma experiência de alfabetização com os trabalhadores da indústria de construção civil de Fortaleza. Fortaleza, 1991. 200 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- REGINATO, Ana Maria. **O curso noturno e a exclusão do aluno trabalhador** : um estudo de caso. Piracicaba, 1995. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- RIBEIRO, Betania de Oliveira Laterza. **Estudo fenomenológico do ensino aprendizagem na escola noturna** : casuística de evasão e repetência. Uberlândia, 1992. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia.
- RIBEIRO, Francina Maria Monteiro. **A proposta curricular de história do curso supletivo de primeiro grau da rede pública do Estado de Minas Gerais** : uma avaliação tardia. Rio de Janeiro, 1990. 102 p. Dissertação (Mestrado em



- Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes** : pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. São Paulo, 1998. 297 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RODRIGUES, Eduardo Magrone. **Evasão escolar no ensino noturno de segundo grau** : um estudo de caso. Porto Alegre, 1994. 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ROMANO, Maria Carmen Jacob de Souza. **O que pinta de novo pinta na tela do povo** : o uso do vídeo na educação popular. Niterói, 1990. 291 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.
- ROMBALDI, Maria Rosa. **O ensino noturno e a formação do trabalhador**. Porto Alegre, 1990. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ROSA, Cristina Maria. **Novas competências para um outro século** : um estudo crítico da conscientização na educação de adultos. Santa Maria, 1997. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- ROSAS, Judy Mauria Gueiros. **Participação popular** : a exclusão social na política de educação de jovens e adultos. Recife, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.
- SÁ, Antônio Lino Rodrigues de. **Alternativa de educação popular em escola pública** : um estudo sobre a experiência da Escola La Salle em Rondonópolis - MT. São Paulo, 1987. Pag. irregular. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SACHETTI, Virgínia Azevedo Reis. **A arte de ensinar** : um estudo das expectativas e concepções de alunos adultos analfabetos sobre o desempenho do professor. São Paulo, 1992. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Ensino regular em período noturno da rede pública do Estado de São Paulo** : um estudo sobre seus problemas e tentativas de solução. São Paulo, 1988. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SANTA CECÍLIA, Maria Bernadete da Costa. **A transmissão do conhecimento na dinâmica interna**. São Paulo, 1986. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SANTANA, Luciene. **Usos e funções da leitura e da escrita para analfabetos e recém-alfabetizados**. Belo Horizonte, 1996. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.
- SANTOS, Eliseu Muniz dos. **Teleducação no ensino básico - suplência** : um estudo bibliográfico do período 1986-1996. São Paulo, 1997. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SANTOS, Isabel Cristina dos. **Homem / natureza: uma experiência de aprendizagem** : uma leitura educativa da produção do espaço. João Pessoa, 1995. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.
- SANTOS, Ligia Pereira dos. **O processo de produção de textos e a alfabetização de jovens e adultos na construção da escola pública popular**. João Pessoa, 1998. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.
- SANTOS, Mitz Helena de Souza. **Educação de jovens e adultos** : estudo de um projeto político-pedagógico popular. Recife, 1992. 278 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.
- SARAIVA, Maria Inês Martins. **Histórias de vida e outras histórias** : narração e memórias na alfabetização de adultos. Niterói, 1998. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense
- SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. **Alfabetização de adultos** : a interpretação de textos acompanhados de imagem. São Paulo, 1994. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo.
- SCALCO, Gildo. **Educação e autonomia**. Belo Horizonte, 1987. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- SCOMAZZON, Rosa Lúcia Grassi. **Educação de jovens e adultos trabalhadores** : análise de uma proposta educativa no cotidiano de professores e alunos. Porto Alegre, 1991. 175 p., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SENNA, Eunice de Hipolito. **Políticas sociais públicas como espaço para o resgate da cidadania** : análise de um projeto de educação de adultos com famílias empobrecidas de cinco comunidades do município de Campos dos Goitacazes. Rio de Janeiro, 1993. 80 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.



- SILVA FILHO, Lauro de Barros. **O pensamento andragógico brasileiro (o estado do conhecimento em matéria de educação de adultos)** : elucidações. Rio de Janeiro, 1991. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SILVA, Cenira Maria Berbert Aires da. **Ensino supletivo no Tocantins** : Projeto Palmas - intenção x realidade. Brasília, 1995. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.
- SILVA, Hilda Lobo da. **Interpretação qualitativa da evasão no contexto escolar** : o caso do Centro de Estudos Supletivos de Vitória. Vitória, 1987. 161 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- SILVA, José Barbosa da. **Assessoria e movimento popular** : um estudo do Serviço de Educação Popular (SEDUP). João Pessoa, 1992. 228p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.
- SILVA, Maria Egraciara Ferraro da. **Às margens da educação**. Rio de Janeiro, 1993. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SILVA, Maria Valéria Jacques de Medeiros da. **Educação permanente** : um balanço teórico. Campinas, 1993. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- SILVA, Sonia Maria Cândido da. **O coletivo de projetos populares de educação de jovens e adultos** : a experiência de sua articulação e organização durante a gestão popular do Recife (1985 a 1988). João Pessoa, 1994. 165 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.
- SLOMP, Paulo Francisco. **Conceitualização da leitura e escrita por adultos não-alfabetizados**. Porto Alegre, 1990. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SOARES, Leôncio José Gomes. **Do trabalho para a escola** : as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos. Belo Horizonte, 1987. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de adultos em Minas Gerais** : continuidades e rupturas. São Paulo, 1995. 320 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- SOUZA, Rosa Maria Auxiliadora Moreira de. **Ensino Supletivo** : os fatores político-ideológicos que permeiam sua prática pedagógica. Fortaleza, 1991. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- SOUZA, Abilene Bispo de. **A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular** : contribuição a compreensão do cotidiano escolar. São Paulo, 1994. 276 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SOUZA, Maria Cristina Vergara Emmerich. **Concepções sobre autoridade docente** : um estudo com alunos do curso noturno. São Paulo, 1993. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SOUZA, Maria de Fátima Matos de. **Estado e políticas de educação de jovens e adultos**. Piracicaba, 1998. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Classes populares e educação popular na Primeira Republica** : problemas, valores e lutas. Campinas, 1991. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- SOUZA, Rosilda Silvio. **A política educacional da administração do Partido dos Trabalhadores em Santo André** : a educação de jovens e adultos. São Paulo, 1994. 78 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.
- SOUZA, Suzani Cassiani de. **Supletivo individualizado** : possibilidades, equívocos e limites no ensino de ciências. Campinas, 1995. 122 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- STIVAL, David. **O processo educativo dos agricultores sem-terra na trajetória da luta pela terra**. Porto Alegre, 1988. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- TALAVERA, João Roberto. **Uma experiência educacional assentada em Novo Horizonte** : os desencontros dos bem-intencionados "agentes de transformação". Campo Grande, 1994. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- TERRA, Denise Maria Antunes Cordeiro. **Por detrás dos tapumes** : desvelando o trabalho e a alfabetização no canteiro de obras. Niterói, 1995.



- 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.
- TERRA, Neuza Salles. **Concepções de alfabetização de adultos no Brasil no período de 1946 a 1964**. Rio de Janeiro, 1991. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- TIENGO, Arlete. **O estudo supletivo através do ensino individualizado por módulos é uma solução adequada?** : um estudo avaliativo com módulos de Matemática. Vitória, 1988. 274 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- TOLEDO, Paulo de Tarso Gasparelli de. **O processo de formação de professoras/es para a educação de jovens e adultos no curso de estudos adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Niterói, 1998. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.
- TORRES, Eliane Aparecida. **Uma abordagem sobre o ensino supletivo** : o Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo. Campinas, 1997. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- TREIN, Eunice Schilling. **Educação popular** : instrumento de fortalecimento da sociedade civil : desafio dos anos 80. Rio de Janeiro, 1987. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- TROTTA, Francesco. **Trabalhadores e a educação popular** : as correntes anarquista e trabalhista e a educação popular no Rio de Janeiro (1888-1920). Rio de Janeiro, 1991. 300 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- VASCONCELLOS, Iolani. **Universidade e educação popular** : o projeto da Universidade Católica de Goiás. Rio de Janeiro, 1990. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- VASCONCELOS, Luzia Siqueira. **O enfoque autonomista da educação** : crítica à proposta de educação popular autônoma. Campinas, 1989. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- VIEIRA, Elio. **Educação, trabalho e participação** : um estudo baseado em experiências vividas no meio rural baiano. São Paulo, 1990. 361 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.
- ZORZO, Vicente Palotti. **O imaginário dos educadores** : um estudo junto as alfabetizadoras de um projeto de educação popular. João Pessoa, 1999. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.





ANEXO 3

Procedimentos de Avaliação do estágio do alfabetizando pelo Decanato de Extensão da Universidade de Brasília

Antônia Célia Barros de Lins Bonfim *
Silviane Barbato**

Avaliação é um processo em que se busca saber, em vários momentos do curso, se o aluno está adquirindo as habilidades de leitura e escrita. No nosso programa, o aluno é acompanhado de três formas:

a) faz três sondagens: Uma no início do curso, onde se verifica se o alfabetizando já apresenta algum conhecimento de leitura ou escrita, por meio da apresentação de figuras contextualizadas, a fim de que seja associada ao nome, a objetos e símbolos conhecidos por ele. Aplicamos, também, uma sondagem de matemática para verificar o conhecimento da escrita dos números e o raciocínio lógico-matemático na resolução de problemas.

Na segunda e terceira sondagens são dedicadas a verificar o aprendizado das palavras, frases, pequenos textos e até mesmo letras e sílabas relacionadas aos temas trabalhados em sala. Utilizamos exercícios, tais como: de leitura de palavras e frases; formação de palavras por meio das famílias silábicas e palavras com letras misturadas; complementação de palavras e frases; ligação figura-palavra e escrita de palavras, frases e

um pequeno texto sobre um dos temas. Em algumas ocasiões, utilizamos exercícios de descrição de palavras, frases e textos simples a partir de fotos com figuras da localidade onde ocorre a alfabetização ou de outras imagens de paisagens etc.

b) o alfabetizador coleta mensalmente um exemplar de trabalho desenvolvido por cada alfabetizando com o objetivo de construir uma visão geral do desenvolvimento da leitura-escrita de cada um ao longo do período de funcionamento do curso de alfabetização. Todos os materiais produzidos pelo aluno, ao longo de sua permanência em sala, são valorizados na avaliação final e o alfabetizador é incentivado a manter anotações mensais com suas impressões sobre o desenvolvimento de seus alunos. Em caso de dúvidas recorremos às pastas com a coletânea de trabalhos e cadernos dos alunos.

c) o alfabetizador mantém, também, uma ficha para cada aluno com a avaliação mensal sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade, considerando se fez sozinho, fez com ajuda (do

* Especialista em Educação a Distância. É Coordenadora do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Decanato de Extensão da UnB.

** Professora do Instituto de Psicologia da UnB.



alfabetizador), não fez, conforme quadro na página seguinte.

Critério Final: Se o aluno souber ler e escrever palavras e frases simples ao final do curso, alcançou o objetivo da alfabetização. Alunos que já dominavam alguns princípios, podem chegar a escrever pequenos textos, mas geralmente, quem chegou com pouquíssima informação sobre como se lê e se escreve convencionalmente, vai alcançar a leitura e a escrita de séries de palavras e frases. Este então é o objetivo da avaliação na alfabetização.

Instrumento de Avaliação

- (1) Fez Sozinho
- (2) Fez com ajuda
- (3) Não fez

		Tipos de conhecimentos	Conceitos/Habilidades	1	2	3
LÍNGUA PORTUGUESA	Quanto a Oralidade		Participa das discussões			
			Participa das discussões desenvolvendo pontos de vista coerentes com o tema discutido			
			Compreende e interpreta oralmente o significado dos textos lidos e escritos em sala			
	Quanto a Leitura		Sabe o nome das letras			
			Identifica letras em texto			
			Lê pedaço de palavras			
			Lê palavras			
			Identifica palavras em texto			
			Lê frases			
	Quanto a Escrita		Lê trechos de textos			
			Escreve letras isoladas			
			Escreve pedaços de sílabas isoladas			
			Escreve palavras			
			Escreve frases			
			Escreve trechos de texto			
		Escreve breves textos com título				



SECRETARIA NACIONAL EXTRAORDINÁRIA DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO/MEC
DECANATO DE EXTENSÃO/UNB
UNESCO
EDITORA DA UNB