



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

## Letramento, literacia/literacidad e educação de jovens e adultos: perspectivas internacionais



**Reitor:** José Bites de Carvalho

**Vice-Reitor:** Marcelo Dávila

## DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretor(a): Adelaide Badaró

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

### Editora Geral e Científica

Tânia Regina Dantas (UNEB)

### Editores Associados:

Maria de Lourdes Dionísio (U.Minho); Maria Hermínia F. Lage Laffin (UFSC); Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

### Grupo Gestor:

Antônio Amorim, Maria Hermínia Lage F. Laffin, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Maria de Lourdes Dionísio, Patrícia Santos Lessa, Elizeu Clementino de Souza, Alfredo R. Matta.

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Tânia Regina Dantas

(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Antônio Amorim

(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

(Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC)

Aída Monteiro

(Universidade Federal de Pernambuco-UFPE)

Alfredo R. Matta

(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Leôncio Soares

(Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG)

Jacqueline Ventura

(Universidade Federal Fluminense-UFF)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

(Universidade Estadual do Pará-UEPA)

Sônia Maria C. Haraceni

(Universidade Federal do Paraná-UFPR)

Sandra Aparecida Antonini Agne

(Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC)

Elizeu Clementino de Souza

(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Marinaide de Freitas

(Universidade Federal de Alagoas-UFAL)

Prof. Dr. Ronés de Deus Paranhos

(Universidade Federal de Goiás-UFG)

Patrícia Lessa Santos Costa

(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

José Jackson Reis dos Santos

(Universidade Estadual do Sudoeste Baiano-UESB)

Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS)

Valdo Barcelos

(Universidade Federal de Santa Maria-UFSM)

### Conselheiros internacionais

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

(Universidade de Coimbra-UC)

Maria de Lourdes Trindade Dionísio

(Universidade do Minho-Portugal-UMINHO)

Núria Rajadell Pruggròs

(Universidade de Barcelona – Espanha-UB)

Antônio Castañede

(Universidade Pedagógica do México-UPM)

Maria Manoela Franco Esteves

(Universidade de Lisboa-UL)

Joan Rué Domingo

(Universidade Autônoma de Barcelona-UAB)

---

**Coordenadores do n.2:** Maria de Lourdes Trindade Dionísio (Universidade do Minho-Portugal); Marinaide Queiroz Freitas (UFAL) e Rosemary Lapa (UNEB/PPGeduc) – **Tradução de inglês:** Natália Silva Coimbra de Sá (UNEB) – **Tradução de espanhol:** José Veiga (UNEB/MPEJA) – **Capa:** Luís César Dantas – **Projeto Gráfico e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh – **Assessoria Técnica:** Maura Icléia C. Castro (UNEB) e Ivandson Macedo dos Santos Filho.

# REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Revista do Departamento de Educação – Campus I

Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação semestral temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedido de permuta, etc deve ser dirigida à:

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos  
Universidade do Estado da Bahia  
Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos  
Rua Silveira Martins, 255 – Cabula  
41150-000 Salvador – Bahia – Brasil

Site da Revista RIEJA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

E-mail: [revistarieja@uneb.br](mailto:revistarieja@uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas

---

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 2018) - Salvador: UNEB, 2018 -

Periodicidade semestral

1. Educação de jovens e adultos I. Universidade do Estado da Bahia. II. Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos III. Título.

CDD: 370.5  
CDU: 37(05)

---



Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil  
Fone: +55 71 3117- 2200

# SUMÁRIO

## LETRAMENTO, LITERACIA/LITERACIDAD E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS

- 7 EDITORIAL
- 13 APRESENTAÇÃO
- 17 ANALFABETISMO EM PORTUGAL – OS DADOS ESTATÍSTICOS, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS ANALFABETOS  
*Carmen Cavaco*
- 32 O QUADRO EUROPEU DE BOAS PRÁTICAS DE LITERACIA  
*David Mallows*
- 43 EXPERIMENTANDO UM “CONCEITO”: DE LETRAMENTO À *FORMAÇÃO DE LEITORES* NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
*Jane Paiva*
- 60 “OS LIVROS FALAM-NOS”. “QUE AS PALAVRAS E A LEITURA SEJAM PARA TODOS, COMO O PÃO”. INTERAÇÕES ENTRE LEITORES NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE JOVENS E ADULTOS  
*Marcela Kurlat*
- 77 ASPECTOS SOCIAIS DA MOTIVAÇÃO PARA LEITURA ENTRE JOVENS E ADULTOS  
*Jorge Teles*
- 89 A ESCRITA EM UM CENTRO EDUCATIVO DE ADULTOS COMO EXPRESSÃO DE TRAJETÓRIAS VIVIDAS  
*Maria del Carmen Lorenzatti*
- 101 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: “...VOU APRENDER A LER PRA ENSINAR MEUS CAMARADAS!”  
*Terezinha Oliveira Santos*

## SEÇÃO ESTUDOS

- 115 O PROFESSOR SUJEITO DA EJA: UMA ESCUTA PSICANALÍTICA  
*Maria de Lourdes Ornellas*
- 127 OS DESAFIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO: NARRATIVAS DE SUJEITOS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL  
*Isaura Francisco de Oliveira; André Ricardo Lucas Vieira; Érica Valeria Alves*
- 140 MEMÓRIAS EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ÁREAS RURAIS DO RECÔNCAVO DA BAHIA: UMA EXPERIÊNCIA DE POSSIBILIDADES NO PERÍODO DE 1961 A 1969  
*Patrícia Carla da Hora Correia; Deysiene Cruz Silva*
- 151 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

# CONTENTS

## LETTERING, LITERACY / LITERACITY AND YOUTH AND ADULTS EDUCATION: INTERNATIONAL PERSPECTIVES

- 9 EDITORIAL
- 13 PRESENTATION
- 17 ILLITERACY IN PORTUGAL: STATISTICAL DATA, PUBLIC POLICY AND THE  
ILLITERATE  
*Carmen Cavaco*
- 32 THE EUROPEAN FRAMEWORK OF LITERACY GOOD PRACTICES  
*David Mallows*
- 43 EXPERIENCING A “CONCEPT”: FROM LITERACY TO THE EDUCATION OF  
READERS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION  
*Jane Paiva*
- 60 “BOOKS SPEAK TO US”, “LET WORDS AND READING BE FOR EVERYONE,  
LIKE BREAD”. EXCHANGES AMONG READERS IN THE INITIAL LITERACY  
EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS  
*Marcela Kurlat*
- 77 SOCIAL ASPECTS OF MOTIVATION FOR READING AMONG YOUTH AND  
ADULTS  
*Jorge Teles*
- 89 THE WRITING IN AN ADULT EDUCATION CENTER AS AN EXPRESSION OF  
LIVED TRAJECTORIES  
*Maria del Carmen Lorenzatti*
- 101 YOUTH AND ADULT EDUCATION AND TEACHER TRAINING: “...I’M GOING TO  
LEARN HOW TO READ TO TEACH MY PEEPS!”  
*Terezinha Oliveira Santos*

## STUDIES SECTION

- 115 THE SUBJECT-TEACHER OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: A  
PSYCHOANALYTIC LISTENING  
*Maria de Lourdes Ornellas*
- 127 THE CHALLENGES OF PEDAGOGY BACHELOR’S DEGREE AND THE  
CONSTRUCTION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE: NARRATIVES OF  
SUBJECTS IN INITIAL FORMATION  
*Isaura Francisco de Oliveira; André Ricardo Lucas Vieira; Érica Valeria Alves*
- 140 MEMORIES IN MULTI-LEVEL CLASSES IN RURAL AREAS OF THE RECÔNCAVO  
DA BAHIA: AN EXPERIENCE OF POSSIBILITIES IN THE PERIOD 1961-1969  
*Patrícia Carla da Hora Correia; Deysiene Cruz Silva*

# SUMARIO

## LETRAMENTO, LITERACIA/LITERACIDAD Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: PERSPECTIVAS INTERNACIONALES

- 11 EDITORIAL
- 13 PRESENTACIÓN
- 17 ANALFABETISMO EN PORTUGAL – LOS DATOS ESTADÍSTICOS, LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LOS ANALFABETOS  
*Carmen Cavaco*
- 32 EL CUADRO EUROPEO DE BUENAS PRÁCTICAS DE LITERACIA  
*David Mallows*
- 43 EXPERIMENTANDO UN “CONCEPTO”: DE LETRAMENTO A LA FORMACIÓN DE LECTORES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS  
*Jane Paiva*
- 60 “LOS LIBROS NOS HABLAN”, “QUE LAS PALABRAS Y LA LECTURA SEAN PARA TODOS, COMO EL PAN”: INTERCAMBIO ENTRE LECTORES EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS  
*Marcela Kurlat*
- 77 ASPECTOS SOCIALES DE LA MOTIVACIÓN PARA LECTURA ENTRE JÓVENES Y ADULTOS  
*Jorge Teles*
- 89 LA ESCRITURA EN UN CENTRO EDUCATIVO DE ADULTOS COMO EXPRESIÓN DE TRAYECTORIAS VIVIDAS  
*Maria del Carmen Lorenzatti*
- 101 EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y FORMACIÓN DOCENTE: “...VOY A APRENDER A LEER PARA ENSEÑAR A MIS CAMARADAS!”  
*Terezinha Oliveira Santos*

## SECCIÓN ESTUDIOS

- 115 EL PROFESOR SUJETO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA ESCUCHA PSICANALÍTICA  
*Maria de Lourdes Ornellas*
- 127 LOS DESAFÍOS DEL CURSO DE PEDAGOGÍA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO: NARRATIVAS DE SUJETOS EN PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL  
*Isaura Francisco de Oliveira; André Ricardo Lucas Vieira; Érica Valeria Alves*
- 140 MEMORIAS EN CLASES MULTISERIADAS EN ÁREAS RURALES DEL RECÔNCAVO DA BAHIA: UNA EXPERIENCIA DE POSIBILIDADES EN EL PERÍODO DE 1961 A 1969  
*Patrícia Carla da Hora Correia; Deysiene Cruz Silva*

## EDITORIAL

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA, foi criada com a intenção de divulgar o conhecimento acadêmico produzido por esse programa e pelos Grupos de Pesquisa organizados no âmbito da Rede Internacional Luso-Brasileira de Pesquisa Colaborativa em Formação e Educação de Jovens, Adultos e de Pessoas Idosas- BRASILUEJA, constituída desde 2016.

Esse periódico propõe um diálogo com os pesquisadores brasileiros, portugueses, e de outros países envolvidos com o Programa MPEJA, sobre formação de professores, políticas públicas, gestão educacional, alfabetização, linguagem, história, dentre outros temas, no campo da educação em geral e, especificamente, da educação de jovens, adultos e idosos.

A Revista tem o propósito de abrigar os estudos e investigações dos Grupos e Redes de Pesquisa que se preocupam em ampliar o conhecimento e intercambiar saberes e experiências sobre formação de professores e educação de jovens, adultos e idosos no Brasil e no exterior.

Neste segundo número, a Revista RIEJA, se afirma como um espaço de discussão acadêmica, observando a composição e a sua forma de organização em termos de Grupos Associados, e apresenta ao público um Dossiê intitulado “LETRAMENTO, LITERACIA/LITERACIDAD E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS”, organizado pelas professoras doutoras Maria de Lourdes Dionísio (Universidade do Minho-Portugal), Marinaide Lima de Queiroz Freitas (Universidade Federal de Alagoas) e Rosemary Lapa de Oliveira (Universidade do Estado da Bahia).

O Dossiê é constituído, inicialmente, por um panorama geral sobre as políticas públicas e a situação dos analfabetos em Portugal mediante uma análise criteriosa da professora doutora Carmen Cavaco da Universidade de Lisboa; nessa direção mais geral se encaixa também o quadro europeu sobre as práticas de literacia do professor doutor David Malloes, da UCL - Institute of Education, United Kingdom., em uma perspectiva internacional da temática abordada.

Discute, nos seus variados artigos, um importante temática que é o letramento/literacia, desnudando as acepções antagônicas que o termo carrega, pondo em relevo as diferenças e semelhanças no contexto europeu e latino (no qual se insere o Brasil); pontua com destaque o processo de produção de leitores e enfatiza a necessidade de alfabetização de jovens e adultos, sobretudo em um país como o nosso que ainda detém 11,5 milhões de pessoas ainda não alfabetizadas (segundo dados do IBGE, Pnad Contínua, 2016).

Essa temática é deveras pertinente na sociedade contemporânea, porque sabemos que o não domínio da leitura se constitui em um fator de exclusão de direitos que afeta parcelas significativas da população brasileira e em países menos desenvolvidos.

Enfim, o Dossiê ao fazer um contraponto entre letramento/literacia e educação de jovens e adultos desnuda práticas leitoras preconceituosas e racistas, visões distorcidas sobre o analfabeto adulto e defende a adoção de posturas e práticas libertadoras, ao incentivar um fazer docente com ênfase em experiências pedagógicas descolonizadoras e críticas.

Na Seção Estudos temos 3 diferentes artigos com temáticas pungentes e atuais que

enriquecem a discussão no campo da educação de jovens e adultos. O primeiro artigo assinado pela professora Maria de Lourdes Ornellas (UNEB/PPGeduc), aborda o tema “O Professor Sujeito da EJA: uma escuta psicanalítica”, enfatiza que não se é professor, mas torna-se professor sujeito da EJA intermediado pela práxis.

O segundo artigo da referida Seção foi produzido por docente e discentes do Programa MPEJA, sendo intitulado “Os desafios do curso de Pedagogia e a construção do conhecimento matemático: narrativas de sujeitos em processos de formação inicial”. Os seus autores são: Isaura Francisco de Oliveira (UNEB), André Ricardo Lucas Vieira (UNEB), Érica Valéria Alves (UNEB). Tece uma reflexão acerca dos fundamentos legais da formação de professores e suas

implicações na práxis educativa. Ancorado em narrativas (auto) biográficas defende a produção de novos conhecimentos que contribuam para ampliar o debate sobre a construção de saberes matemáticos.

O terceiro texto que encerra a Seção Estudos se intitula “Memórias em Classes Multisseriadas em Áreas Rurais no Recôncavo da Bahia: uma experiência de possibilidades de 1961 a 1969”. É assinado por Patrícia Carla da Hora Correia (UNEB) e Deysiene Cruz Silva (UNEB). Destaca uma prática docente importante em um processo de aprendizagem da educação formal, na educação do campo.

Ao disponibilizar esse Número Dois ao público, esperamos que os textos despertem o desejo da leitura a inúmeros sujeitos professores, alunos e interessados pela temática e que tenham uma leitura proveitosa.

Tânia Regina Dantas  
Editora Geral

## EDITORIAL

The *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, published by the Graduate Program in Youth and Adult Education (MPEJA-UNEB), was created with the intention of promoting the academic knowledge produced by this Program and the Research Groups organized within the Luso-Brazilian International Network of Collaborative Research on Training and Education for Youth, Adults and Seniors (BRASILUEJA), established since 2016.

This journal promotes dialogue with Brazilian and Portuguese researchers, as well as from other nationalities, involved with the MPEJA Graduate Program, on teacher training, public policy, educational management, literacy, language, history, among other topics in the field of general education and, specifically, education for youth, adults and seniors.

It is intended to publish studies and researches from academic groups and networks that aim to extend and exchange knowledge and experiences in Teacher Education and Education for Youth, Adults and Seniors in Brazil and abroad.

In this second issue, RIEJA Journal establishes itself as a space for academic discussion because of its composition and organization in terms of associated groups. And it brings to the public a Dossier titled “LETRAMENTO, LITERACIA/LITERACIDAD E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS”, edited by Professors Drs. Maria de Lourdes Dionysus (Universidade do Minho - Portugal), Marinaide Lima de Queiroz Freitas (Universidade Federal de Alagoas - Brazil) and Rosemary Lapa de Oliveira (Universidade do Estado da Bahia - Brazil).

The Dossier consists initially of an overview of public policies and the situation of the illiterates in Portugal, a thorough review by Professor Carmen Cavaco from Universidade de Lisboa (Portugal); and also, in this general direction, the European literacy practices by Professor David Mallows, from UCL Institute of Education (United Kingdom), addressing an international perspective on the subject.

It also discusses in various articles the important subject of literacy, showing the antagonistic meanings the concept carries, the differences and similarities in the European and Latin-American contexts (including Brazil); highlighting the process of production of readers; and emphasizing the need of Youth and Adult literacy, especially in a country like Brazil, where 11.5 million people are still not literate (according to IBGE, *Pnad Contínua*, 2016).

This theme is quite relevant in contemporary society because the lack of reading skills constitutes a factor of exclusion of rights that affects significant portions of the Brazilian population, as well as in other underdeveloped countries.

Finally, the Dossier makes a counterpoint between literacy and Youth and Adult Education; highlights reading practices which are racist and filled with prejudice, as well as distorted views about illiterate adults; and advocates the adoption of liberating postures and practices, while encouraging teaching with emphasis on decolonizing and critical pedagogical experiences.

In the Studies Section there are three different articles with poignant and current themes that enrich the discussion in the field of Youth and Adult Education. The first article signed by Professor Maria de Lourdes

Ornellas (UNEB/PPGEduc) presents the theme “*O Professor Sujeito da EJA: uma escuta psicanalítica*”, emphasizing that one is not a teacher, but becomes a teacher-subject of YAE through praxis.

By making the Journal’s second issue available, we hope that these articles become an interesting and pleasuring reading to numerous teachers, students and to the general public.

Tânia Regina Dantas  
Editor

## EDITORIAL

La *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, vinculada al Programa de Posgrado en Educación de Jóvenes y Adultos- MPEJA, fue creada con la intención de divulgar el conocimiento académico producido por ese programa y por los Grupos de Pesquisa organizados en el ámbito de la Red Internacional Luso-Brasileña de Pesquisa Colaborativa en Formación y Educación de Jóvenes, Adultos y de Personas Mayores-BRASILUEJA, constituida desde 2016.

Ese periódico propone un diálogo con los investigadores brasileños, portugueses, y de otros países envueltos con el Programa MPEJA, sobre formación de profesores, políticas públicas, gestión educacional, alfabetización, lenguajes, historia, entre otros temas, en el campo de la educación en general y, específicamente, de la educación de jóvenes, adultos y personas mayores.

La Revista tiene el propósito de albergar los estudios e investigaciones de los Grupos y Redes de Pesquisa que se preocupan en ampliar el conocimiento e intercambiar saberes y experiencias sobre formación de profesores y educación de jóvenes, adultos y personas mayores en Brasil y en el exterior.

En este segundo número, la Revista RIEJA, se afirma como un espacio de discusión académica, observando la composición y su forma de organización en cuanto a Grupos Asociados, y presenta al público un Dossier intitulado “LETRAMENTO, LITERACIA/LITERACIDAD E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS”, organizado por las profesoras doctoras Maria de Lourdes Dionísio (Universidade do Minho-Portugal), Marinaide Lima de Queiroz Freitas (Universidade Federal de Alagoas) y Rosemary Lapa de Oliveira (Universidade do Estado da Bahia).

El Dossier es constituido, inicialmente, por un panorama general sobre las políticas públicas y la situación de los analfabetos en Portugal mediante un análisis criterioso de la profesora doctora Carmen Cavaco de la Universidade de Lisboa; en esa dirección más general se encaja también el cuadro europeo sobre las prácticas de literacia del profesor doctor David Malloes, da UCL - Institute of Education, United Kingdom., en una perspectiva internacional de la temática abordada.

Discute, en sus variados artículos, una importante temática que es el letramento/literacia, desnudando las acepciones antagónicas que el término lleva consigo, poniendo en evidencia las diferencias y semejanzas en el contexto europeo y latino (en lo cual se insiere Brasil); puntúa con destaque el proceso de producción de lectores y enfatiza la necesidad de la alfabetización de jóvenes y adultos, especialmente en un país como el nuestro que aún detiene 11,5 millones de personas no alfabetizadas (según datos del IBGE, *Pnad Contínua*, 2016).

Esa temática es sin duda pertinente en la sociedad contemporánea, porque sabemos que el no dominio de la lectura se constituye como un factor de exclusión de derechos que afecta parcelas significativas de la población brasileña y en países menos desarrollados.

Por fin, el Dossier al hacer un contrapunto entre letramento/literacia y educación de jóvenes y adultos desnuda prácticas lectoras llena de prejuicios y racistas, visiones distorsionadas sobre el analfabeto adulto y defiende la adopción de posturas y prácticas libertadoras, al incentivar un hacer docente con énfasis en experiencias pedagógicas descolonizadoras y críticas.

En la Sección de Estudios tenemos 3 diferentes artículos con temáticas contundentes y actuales que enriquecen la discusión en el campo de la educación de jóvenes y adultos. El primer artículo firmado por la profesora Maria de Lourdes Ornellas (UNEB/PPGeduc), aborda el tema “*O Professor Sujeito da EJA: uma escuta psicanalítica*”, enfatiza

que no se es profesor, pero se hace profesor sujeto de la educación de jóvenes y adultos intermediado por la praxis.

Al disponer ese Número Dos al público, esperamos que los textos despierten el deseo de la lectura a innúmeros sujetos profesores, alumnos e interesados por la temática y que tengan una lectura provechosa.

Tânia Regina Dantas  
Editora General

## APRESENTAÇÃO

O número que ora se apresenta, ao ter como tema Letramento, literacia, literacidad, visa, em alguma medida, responder a um desafio levantado no âmbito da discussão tida na mesa “Alfabetização, letramentos e múltiplas linguagens na educação de jovens e adultos”, do IV Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos-ALFAEEJA, ocorrido em Braga em 2017. Aí foram destacadas e discutidas as semelhanças e diferenças entre as realidades referidas na palavra portuguesa ‘literacia’ e no conceito de ‘letramento’ em uso no Brasil. Muitas vezes tidas como sinônimas, demonstrou-se como a palavra usada em Portugal, ao contrário da conceptualização original de ‘letramento’ no Brasil, carrega consigo acepções antagônicas que o termo de que é diretamente traduzido – literacy – também comporta: no discurso dominante, referindo-se a um conjunto de competências técnicas e descontextualizadas que distinguem tipos de sujeitos, e em discursos minoritários veiculando a versão dos novos estudos de literacia, isto é, enquanto sinônimo de práticas sociais de leitura e escrita; como aliás, também o termo ‘literacidad’, que, apesar de ser muitas vezes apresentado como relativo aos conhecimentos necessários para o uso eficaz dos textos escritos, numa dada comunidade, é discutido, sobretudo no mundo da América latina, majoritariamente segundo um enfoque sociocultural. Para além disto, acresce, ainda hoje, que, para muitos, nestes mundos lusófonos e hispânicos, como ficará demonstrado nos textos que aqui estão reunidos, o termo ‘alfabetização’, do mundo latino, continua a servir aos mesmos propósitos do congêneres do mundo anglófono.

Independentemente das diferentes orientações para a ação de política educativa que

as distintas acepções e suas genealogias podem gerar, começamos a viver, por certo, um conceito híbrido que, como tal, é mais rico e poderoso. Por isso, mais do que dar voz ao conflito, a seleção de textos para este número temático visa, ao contrário, estabelecer diálogos, contribuindo para um olhar plural, coletivo, mais denso e produtivo sobre um fenómeno de indiscutível relevância social: o papel das culturas do escrito na educação e formação de jovens e adultos que, pelas perversidades dos sistemas geradores de desigualdades sociais, se viram cerceados no acesso aos recursos e oportunidades necessários para usufruir desse direito aos textos, à literacia, letramento, literacidad.

Centrada na realidade portuguesa, Carmen Cavaco da Universidade de Lisboa, Portugal, analisa, em três eixos que se complementam – as estatísticas, as políticas, os sujeitos – a situação dos portugueses que se encontram no grau zero do acesso ao mundo da escrita, ou seja, em situação de analfabetismo “literal”. Nesta tessitura, o texto dá conta de um ainda significativo número de adultos, entre os 15 e os 64 anos, que está impedido de aceder aos mundos de literacia que constituem, hoje, as nossas exigentes sociedades grafocentradas. Segundo a Autora, “a crença” de que o analfabetismo seria naturalmente resolvido com a universalidade da escolaridade obrigatória terá contribuído “para um desinvestimento progressivo em políticas públicas de alfabetização de adultos, nas últimas décadas, em Portugal” e, pelo contrário, para um investimento nos “pouco escolarizados”, no âmbito da “formação profissional, inicial e contínua”. Nestas circunstâncias, as desigualdades de diversas ordens que deram origem ao analfabetismo perpetuam-se ao longo da vida destes cida-

ções, impossibilitados que assim ficam de, pela literacia, exercer plenamente os seus direitos à educação, à “progressão profissional e mobilidade social”. A ultrapassagem das injustiças sociais desta ordem não é compatível, segundo a Autora, com o silenciamento que tem envolvido o problema, exigindo “financiamento, por parte do Estado, de medidas de alfabetização de adultos, adequadas do ponto de vista dos conteúdos e dos modos de trabalho pedagógico, às expectativas, às experiências de vida e os projetos dos analfabetos”, num processo que, “do ponto de vista político, científico e social, incorpore uma importante dimensão ética, a ter em conta nas reivindicações e exigências”.

No segundo artigo, David Mallows, do Institute of Education de Londres, Reino Unido, entendendo a “literacia como a capacidade de ler e escrever em um nível em que os indivíduos possam efetivamente entender e usar a comunicação escrita, seja em mídia impressa ou digital”, analisa a questão no campo da educação de adultos, tomando como referencial o “Quadro Europeu de Boas Práticas para aumentar os níveis de literacia de crianças, adolescentes e adultos” elaborado pela Rede Europeia de Políticas de Literacia – ELINET – rede constituída por especialistas de 78 instituições de 28 países, financiada pela Comissão Europeia. Esse Quadro pretende-se um documento orientador de “boas práticas” de políticas e medidas que, nos países europeus, visem responder ao “desafio da literacia”, uma vez que, na Europa, “um em cada cinco jovens de 15 anos e quase 55 milhões de adultos não possuem habilidades básicas de literacia”. Seguindo as orientações europeias emanadas do Grupo de Alto Nível da União Europeia sobre literacia, em 2012, o Quadro organiza-se em função de três grandes objetivos e condições para uma resposta mais

eficiente e eficaz às necessidades de literacia de todos os cidadãos: criar ambientes mais alfabetizados; melhorar a qualidade do ensino; aumentar a participação e inclusão. Para o campo da educação de adultos, o artigo apresenta, para cada um desses grandes objetivos, os pressupostos e as ações que os podem concretizar, partilhando o princípio de que a Europa e os seus estados membros devem ter a literacia como o centro das políticas públicas, uma vez que, como se pode ler na Declaração Europeia do Direito à Literacia: “*Todos na Europa têm o direito de adquirir literacia. Os Estados-Membros da UE devem garantir que as pessoas de todas as idades, independentemente da classe social, religião, etnia, origem e sexo, disponham dos recursos e oportunidades necessários para desenvolver competências de literacia suficientes e sustentáveis para poderem compreender e utilizar eficazmente a comunicação escrita, na forma manuscrita, impressa ou digital.* (ELINET, 2016)”.

A autora Jane Paiva é pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, Brasil), e apresenta em seu artigo –, no campo da Educação de Jovens e Adultos argumentos, que permitem a compreensão do significado da leitura na sociedade, focalizando a realidade brasileira. Destaca que “leitura e escrita vêm provocando novas modalidades e variedades de exclusões dos sujeitos [jovens e adultos não alfabetizados e/ou semiescolarizados], ao tempo em que contraditoriamente os envolve [...] no turbilhão de técnicas, tecnologias, imagens e recursos comunicacionais que complexificam as relações sociais e produtivas”. Nos seus escritos, centra a discussão da temática formação de leitores “em lugar dos conceitos de alfabetização e letramento/literacia”. É que a pesquisadora entende “que esses conceitos” estão “em oposição/complementaridade e

disputa permanente entre autores, o que restringe a compreensão de uma ideia potente tomada como possível substitutivo: de que o movimento permanente dos sujeitos no mundo, de desvendamento da cultura escrita, se faz como processo de *formação de leitores*, no sentido atribuído à leitura e à escrita em sociedades grafocêntricas”. Reconhece que existe “tanto aproximações como afastamentos entre conceitos de alfabetização e letramento – ora vistos como equivalentes, ora considerados distintos – assim como a presença do termo cultura escrita em estudos mais recentes sobre a aquisição da língua escrita. Inclui, nesse conjunto, uma nova ideia para disputar um lugar mais consequente a *formação de leitores* jovens e adultos”.

O quarto artigo da autoria de Marcela Kurlat, investigadora docente do Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA) da Universidad de Buenos Aires, Argentina, descreve experiências de trabalho com a literatura em centros de alfabetização inicial de jovens e adultos. As estratégias ‘leitura pelo professor’ e ‘leitura autônoma’ são apresentadas como ferramentas para inserir os jovens e adultos em práticas de literacia dominantes ou, nas palavras da Autora, “práticas sociais da linguagem” necessárias para “sustentar práticas mais potentes” de que estes adultos foram excluídos. Todas as experiências relatadas assentam no pressuposto de que qualquer pessoa por fazer parte do mundo letrado “construiu idéias e conhecimento sobre o que as marcas gráficas representam, mesmo que nunca tenha ido à escola”. Perfilham também do princípio que aprender a língua escrita implica relacioná-la tanto com “a multiplicidade de usos sociais em que a mesma está inserida”, como com os modos de apropriação de práticas de linguagem que são “históricas, culturais, identitárias, lin-

güísticas, cognitivas, que envolvem conhecimentos sobre o sistema e a linguagem escrita bem como sobre os gêneros e as práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade”. Nesse contexto, a Autora defende que, independentemente do nível de literacia em que as pessoas se encontram, os círculos de leitura que o texto descreve têm condições para restituir aos que foram despojados do direito à educação, a possibilidade de entrar em mundos possíveis carregados de sentido.

O artigo do pesquisador Jorge Teles “analisou dois aspectos sociais da prática de leitura entre jovens e adultos no Brasil contemporâneo, a partir dos argumentos elencados como motivação para essa prática pelos sujeitos entrevistados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil”. Teles destaca que no Brasil há uma persistência no analfabetismo e que as Campanhas de Alfabetização acontecidas “em tom emergencial, visando à ‘erradicação’ do analfabetismo”, não deram conta dessa realidade. Para ele, o acesso à leitura e à escrita são fatos concretos de exclusão social. No texto, a partir dos dados levantados, ficou explícito que a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, revelou-se como uma fonte muito significativa de informações para outros estudos que venham a aprofundar as análises sobre as dimensões sociais da motivação para leitura de jovens e adultos, enfatiza o autor a necessidade de atentar “para as interações entre as variáveis consideradas”. Destaca a necessidade de se olhar para “A exploração sobre como as construções sociais das motivações para leitura são internalizadas pelos sujeitos e tomadas como ‘naturais’ precisa avançar, a fim de que se tenha maior clareza sobre a dinâmica social do analfabetismo e, em especial, da relação com a cultura escrita por parte dos jovens e adultos no Brasil do século XXI”.

O texto de Maria Del Carmo Lorenzatti, pesquisadora da Universidad Nacional de Córdoba e da Universidad Nacional de Chilecito, ambas situadas na Argentina traz inicialmente uma abordagem conceitual sobre cultura escrita, desde os novos estudos sobre *literacidad*. Na sequência, ela apresenta um projeto de extensão universitária, que tem como foco o escrito. Projeto esse realizado na cidade de Córdoba – Argentina, com um grupo de profissionais junto a uma professora de nível primário de jovens e adultos. E, por fim, delinea pontos relacionados ao ensino da leitura e escrita com jovens e adultos. Lorenzatti destaca que em suas experiências “en trabajos con maestros de jóvenes y adultos evidencia que son muy pocos los textos que circulan en estos espacios. Se encuentran textos cortos generalmente fotocopiados y en varias ocasiones se trata de textos escolares de niños; muchas veces son textos expositivos e instructivos, como recetas de cocina; recortes de periódicos, comics pero existe escasa producción de los estudiantes y menos aún escritura colectiva”.

Por fim, mas não por último, o texto “Educação de jovens e adultos e formação docente: “... vou aprender a A LER para ensinar meus camaradas!” da autoria de Terezinha Oliveira Santos apresenta, de forma crítica, uma (re)visão da prática docente da autora, de quando atuava na educação básica, pois ela hoje integra o quadro de professores da Universidade Federal do Oeste Baiano. A autora apresenta uma prática eivada pelo mito da democracia racial, buscando, de forma lúdico-crítica aprendizagens para si e para seus e suas estudantes, desembocando em cosmopercepções acerca de sua própria identidade cidadã e profissio-

nal que resultou em dissertação de Mestrado e na sua constituição enquanto pesquisadora. Partindo de conceitos acadêmicos de alfabetização, escolarização e letramentos a autora estabelece um diálogo com cursos de licenciaturas, gestores educacionais e todos aqueles envolvidos na promoção de uma Educação de Jovens e Adultos “desmitologizada” conforme objetivos preconizados na Lei brasileira 10.639/03, a qual trata sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, para que melhor possamos compreender e aniquilar os estratagemas semânticos e ideológicos com os quais a linguagem eurocêntrica, secularmente, tem manipulado a nossa maneira de ser e estar no mundo.

Assim, com esses textos, o segundo número da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos vem a público apresentar, de pontos de vista diferentes e de perspectivas diversas, um assunto sempre presente na educação, notadamente em se tratando de pessoas que levam para as escolas uma bagagem cultural, semântica e de letramento, literacias que precisam ser consideradas para o desenvolvimento e apropriação cidadã da leitura e da escrita.

Convidamos os-as leitores-as para partilharem conosco das produções aqui registradas, na perspectiva de estabelecermos diálogos como contributos para esta temática, que, ainda, causa muitos equívocos na sua interpretação.

As Organizadoras:

Maria de Lourdes Dionísio  
Marinaide Lima de Queiroz Freitas  
Rosemary Lapa de Oliveira

# ANALFABETISMO EM PORTUGAL – OS DADOS ESTATÍSTICOS, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS ANALFABETOS

*Carmen Cavaco (UL)\**

## RESUMO

O texto foca-se no analfabetismo, em Portugal, a partir da análise de dados estatísticos, das políticas públicas de educação de adultos e da perspectiva de adultos analfabetos. A análise, simultânea, destas três dimensões permite-nos compreender que o analfabetismo é um fenómeno complexo, resultante de factores sociais, culturais e políticos, que tende a perdurar no tempo. O analfabetismo em Portugal, embora seja particularmente notório no grupo etário com idade superior a 65 anos, está presente em todos os grupos etários. A taxa de analfabetismo é maior nos territórios rurais e isolados geograficamente. As políticas públicas de educação de adultos têm contribuído para silenciar e invisibilizar o analfabetismo, pelo facto de não assumirem uma oferta de alfabetização de adultos, nas últimas décadas, adequada à dimensão e à complexidade do problema. Numa sociedade cada vez mais escolarizada, a persistência do analfabetismo revela um mundo injusto, onde as desigualdades são, com frequência, naturalizadas e silenciadas. O contacto com os analfabetos permite-nos perceber que a sua condição, resultante do contexto socioeconómico, é considerada pelos mesmos uma grande limitação na sua vida, geradora de um sentimento de tristeza que os acompanhou ao longo da vida, desde a infância até à velhice. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita revelou-se sempre um sonho por cumprir. Estes elementos reforçam a importância de se assegurar o direito à aprendizagem da leitura e da escrita a todos os cidadãos, independentemente da sua idade, através de uma política pública de alfabetização de adultos.

**Palavras chave:** Analfabetismo. Analfabetos. Políticas públicas de alfabetização de adultos.

---

\* Carmen Cavaco é doutorada em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Adultos, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. É docente e investigadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Desenvolve investigação sobre formação experiencial, adultos não escolarizados e adultos pouco escolarizados, políticas públicas de educação e formação de adultos, reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e o método biográfico. E-mail: [carmen@ie.ulisboa.pt](mailto:carmen@ie.ulisboa.pt)

## ABSTRACT

### ILLITERACY IN PORTUGAL: STATISTICAL DATA, PUBLIC POLICY AND THE ILLITERATE

In this text we analyse illiteracy in Portugal, based on statistical data, public policies on adult education and the perspective of illiterate adults. This analysis confirms that illiteracy is a complex phenomenon, resulting from social, cultural and political factors, which tends to persist over time. In Portugal, illiteracy, although particularly notable in the age group over 65, is present in all age groups. Its rate is higher in rural territories and places geographically isolated. In recent decades, adult education public policies have contributed to silencing and making illiteracy invisible, because they have not taken on an adult literacy offer adequate to the scale and complexity of the problem. In an increasingly schooled society, the persistence of illiteracy reveals an unfair world, where inequalities are often naturalized and silenced. The contact with the illiterate allows us to realize that their condition, resulting from the socio-economic context, is considered by them a big limitation in their lives, generating a feeling of sadness that accompanies them throughout life, from childhood to old age. Because of that reason learning to read and write has always been a dream to fulfil. These elements reinforce the importance of ensuring the right to learn how to read and write to all citizens, regardless their age, through a public literacy policy for adults.

**Keywords:** Illiteracy. Illiterate person. Public literacy policies for adults.

## RESUMEN

### ANALFABETISMO EN PORTUGAL – LOS DATOS ESTADÍSTICOS, LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LOS ANALFABETOS

En este artículo se hace un análisis del analfabetismo en Portugal, a partir de datos estadísticos, de las políticas públicas de educación de adultos y de la perspectiva de los adultos analfabetos. Este análisis permite corroborar que el analfabetismo es un fenómeno complejo, resultante de factores sociales, culturales y políticos, que tiende a perdurar en el tiempo. El analfabetismo en Portugal está presente en todos los grupos de edad, aunque es particularmente evidente en el grupo de edad mayor de la edad de 65 años. El analfabetismo es mayor en los territorios rurales y aislados geográficamente. En las últimas décadas, las políticas públicas de educación de adultos han contribuido a silenciar y a tornar invisible el analfabetismo, por el hecho de no invertir en cursos de alfabetización de adultos, adecuados a la dimensión y a la complejidad del problema. En una sociedad cada vez más escolarizada, la persistencia del analfabetismo revela un mundo injusto, donde las desigualdades han sido naturalizadas y silenciadas. El contacto con los analfabetos nos permite percibir que su condición, resultante del contexto socioeconómico, es considerada por los mismos una gran limitación en su vida, generadora de un sentimiento de tristeza que los acompañó a lo largo de la vida, desde

la infancia hasta la vejez. En ese sentido, el aprendizaje de la lectura y de la escritura se ha revelado siempre un sueño por cumplir, en su vida. Estos elementos refuerzan la importancia de garantizar el derecho al aprendizaje de la lectura y la escritura a todos los ciudadanos, independientemente de su edad, a través de una política pública de alfabetización de adultos.

**Palabras clave:** Analfabetismo. Analfabetos. Políticas públicas de alfabetización de adultos.

## Introdução

O texto incide numa análise sobre o analfabetismo, em Portugal, a partir de três dimensões – os dados estatísticos, as políticas públicas de educação de adultos e os adultos analfabetos. Estas dimensões são abordadas a partir de três questões: Como se caracteriza o analfabetismo em Portugal, na actualidade? O problema do analfabetismo é tido em conta por parte das políticas públicas, em Portugal? O que nos ensinam os analfabetos sobre o analfabetismo e a alfabetização de adultos? A análise, simultânea, destas três dimensões permite-nos compreender, por um lado, a importância dos dados estatísticos para um diagnóstico geral sobre o analfabetismo, a nível nacional. Por outro lado, permite-nos problematizar o modo como o problema do analfabetismo tem sido silenciado no âmbito das políticas públicas de educação de adultos. Por último, o testemunho de analfabetos permite-nos analisar alguns dos motivos que justificam o analfabetismo, a relação dos analfabetos com o saber, o modo como o analfabetismo influenciou a sua vida e a perspectiva que defendem para a alfabetização de adultos.

O analfabetismo é um fenómeno social complexo, resultante de uma multiplicidade de factores – culturais, económicos e políticos (CANÁRIO, 1999; FREIRE, 1992; LAHIRE, 1999). Partindo do pressuposto anterior, assumimos que o analfabetismo não depende de opções do indivíduo e da sua família,

mas de elementos estruturais, o que permite um distanciamento crítico relativamente à perspectiva da responsabilização individual, que com frequência marca a discussão em torno desta problemática. Como se verifica em Portugal, o analfabetismo é um fenómeno social que “não obedece a padrões de uniformidade e aleatoriedade” (CANÁRIO, 1999, p.54), ao manifestar-se de uma forma expressiva nas regiões mais pobres, rurais e menos acessíveis, assim como em determinados grupos – as mulheres e os idosos.

Neste artigo temos apenas em consideração a questão do analfabetismo literal, que se caracteriza pela ausência de competências de leitura e de escrita. Este tipo de analfabetismo afecta as pessoas que, por razões diversas, não frequentaram a escola e não aprenderam a ler e a escrever, mas também as pessoas que não frequentaram a escola o tempo suficiente para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, e as pessoas que realizaram essas aprendizagens de uma forma muito rudimentar e que ao longo da vida, pela ausência de uso das competências de leitura e escrita, foram regredindo e deixaram de saber ler e escrever. Estes elementos colocam em destaque a multiplicidade de situações que podem estar subjacentes ao analfabetismo, por isso parece-nos essencial ter em conta que os analfabetos não são um grupo homogéneo, do ponto de vista dos saberes, da idade e da situação face ao trabalho.

Os adultos analfabetos, pelo facto de não saberem ler nem escrever, confrontam-se com situações geradoras de desigualdade no acesso à informação e nas possibilidades de expressão, o que tem repercussões no seu quotidiano, nomeadamente no exercício da cidadania, sobretudo, nas situações que exigem o domínio das referidas competências. Porém, é necessário reconhecer que “nem as pessoas pouco ou nada escolarizadas são culturalmente vazias, nem as escolarizadas são meros produtos da cultura letrada” (BENAVENTE; ROSA; FIRMINO DA COSTA & ÁVILA, 1996, p.115). À semelhança do que defende Bernard Lahire (1999), nesta análise afastamo-nos da perspectiva miserabilista, que tende a considerar os analfabetos em situação de défice, mas também não reconhecemos a perspectiva populista, que nega a importância das competências de leitura, de escrita e de cálculo na sociedade contemporânea. Nesse sentido, parece-nos essencial o investimento numa política pública de educação de adultos que integre medidas de alfabetização de adultos, orientadas numa perspectiva de “educação problematizadora” (FREIRE, 1972), que permita a valorização das experiências de vida e dos saberes dos analfabetos. Corroboramos o pensamento de José Gil (2017) quando afirma “habitua-mo-nos a pensar, a pensar e a gostar de pensar, e a julgar até que basta pensar para que tudo se resolva. Não chega pensar”. No caso do analfabetismo consideramos necessária uma intervenção educativa, com o apoio financeiro do Estado, para que se possa assegurar o direito à aprendizagem da leitura e da escrita a todos os cidadãos.

Ancorada nos pressupostos anteriormente identificados, a análise é estruturada em três pontos. O primeiro ponto é orientado para a análise do analfabetismo em Portugal a partir de dados estatísticos. O

segundo ponto incide numa análise das políticas públicas de educação de adultos para problematizar a alfabetização de adultos. O terceiro ponto centra-se na perspectiva de analfabetos sobre os motivos que justificam o analfabetismo, a sua relação com o saber e a sua proposta para a alfabetização de adultos.

## Analfabetismo em Portugal – a leitura dos dados estatísticos

Os dados estatísticos mais recentes sobre o analfabetismo, em Portugal, são referentes aos Censos de 2011 (Instituto Nacional de Estatística, 2012). Os dados estatísticos permitem uma caracterização da população portuguesa, com idade superior a 10 anos, que não sabe ler nem escrever, do ponto de vista da idade, do sexo e da distribuição geográfica. Os dados estatísticos da população portuguesa confirmam que o analfabetismo é um fenómeno selectivo, na medida em que coincide com a “geografia da pobreza e da ausência de desenvolvimento” (CANÁRIO, 1999, p.50), mas também com a geografia de territórios com acessibilidades mais difíceis, caracterizados por uma população mais envelhecida e marcada por fortes assimetrias socioeconómicas.

**Quadro 1** – População residente analfabeta e taxa de analfabetismo, por região.

	Total	Taxa de analfabetismo
Portugal	499.936	5,23
Norte	167.451	5,01
Centro	135.751	6,39
Lisboa	81.807	3,23
Alentejo	66.103	9,57
Algarve	21.807	5,36
RA Açores	10.250	4,68
RA Madeira	16.767	6,99

**Fonte:** Instituto Nacional de Estatística (2012).

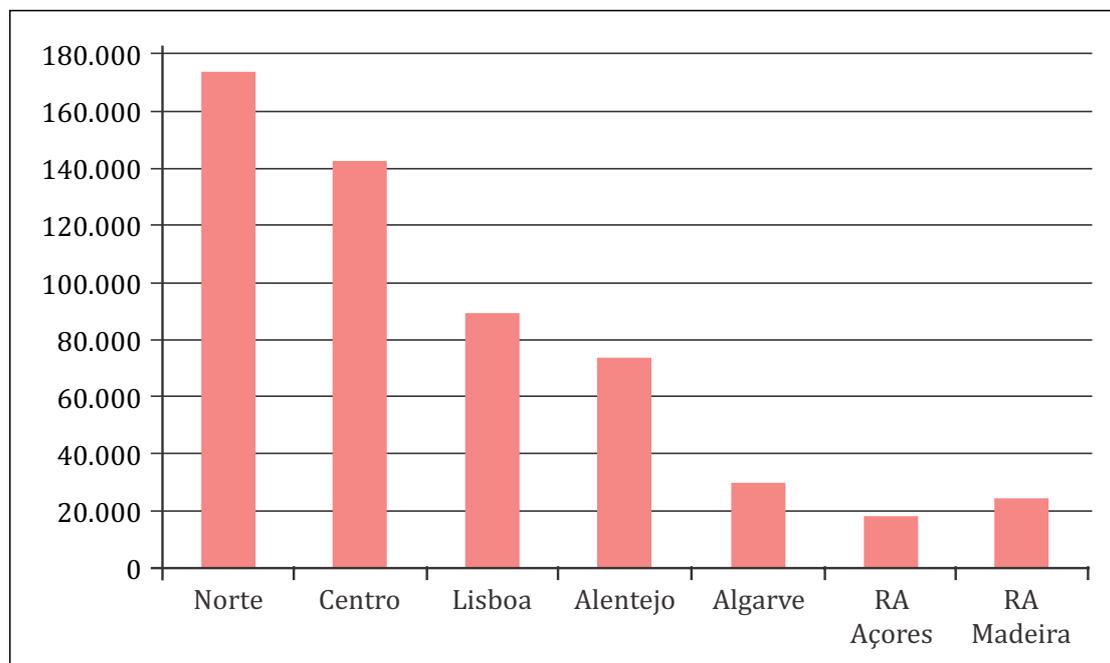
A taxa de analfabetismo permite-nos compreender a proporção de analfabetos relativamente às pessoas residentes que sabem ler e escrever, num determinado território, pois a taxa de analfabetismo é calculada em função da relação entre o número de pessoas residentes analfabetas, em cada região, e o número total de residentes. A taxa de analfabetismo em Portugal situa-se nos 5,23%, sendo que as regiões Alentejo (9,57%), Madeira (6,99%), e o Centro (6,39%) apresentam valores acima da média nacional. As regiões Alentejo e Centro apresentam também um índice de envelhecimento superior à média nacional, o que ajuda a compreender a elevada taxa de analfabetismo. Por outro lado, estas duas regiões têm uma densidade populacional inferior à média nacional. Além disso, as regiões Centro e Madeira apresentam um risco de pobreza superior à média nacional (INE, 2018). A análise da taxa de analfabetismo revela-nos que as regiões Alentejo, Centro e Madeira apresentam uma proporção muito elevada de analfabetos entre a população residente, situação que se tem vindo a manter há várias décadas.

Nas regiões Alentejo, Centro e Madeira uma análise por freguesia dá conta da existência de uma taxa de analfabetismo muito superior à média de região. Estes valores colocam em evidência um país extremamente assimétrico entre regiões, sendo as assimetrias reproduzidas no interior de uma mesma região, como se pode verificar nos valores mencionados de seguida. Na Madeira, a freguesia de Curral das Freiras apresenta uma taxa de analfabetismo 20,23%, enquanto a freguesia de Santa Luzia, no Funchal, apresenta 2,98%.

Na região Centro, a freguesia de Casteleiro tem uma taxa de analfabetismo 41,74%, valor que é de 1,02% na freguesia de Vera Cruz, em Aveiro. No Alentejo, a freguesia de São Barnabé apresenta uma taxa de analfabetismo de 33,53%, valor que é de 2,85% na Freguesia de São João Baptista, em Beja. A análise da taxa de analfabetismo por freguesia revela-nos que o problema se coloca de uma forma particularmente evidente em zonas rurais, isoladas geograficamente, com baixa densidade populacional e com acessos difíceis. Por outro lado, a taxa de analfabetismo é menor nas freguesias urbanas.

A análise da taxa de analfabetismo permite corroborar o seu carácter selectivo, e assim confirmar a complexidade que caracteriza este fenómeno social, marcado por factores de natureza histórica, cultural, económica e demográfica. Todavia, nesta análise interessa-nos compreender sobretudo a dimensão humana do fenómeno, porque consideramos que “por baixo da informação tangível, dos números e das estatísticas, correm fluxos de acontecimentos inquantificáveis e que, no entanto, condicionam decisivamente a nossa vida” (GIL, 2012, p.4). Neste sentido, é importante focar a análise nos elementos que facilmente são invisibilizados pelas médias estatísticas – as cerca de 500 mil pessoas que não sabem ler nem escrever, em Portugal, no século XXI, um país cuja escolaridade mínima obrigatória é de 12 anos, desde 2012. A análise do número total de analfabetos permite-nos perceber que as regiões onde se verifica um maior número de habitantes também há um maior número de analfabetos, como é o caso das regiões Norte e Centro.

**Gráfico 1** – Número de analfabetos, por região.



**Fonte:** Instituto Nacional de Estatística (2012).

O analfabetismo em Portugal é diferenciado do ponto de vista geracional, o que se justifica com a diferença de oportunidades de frequência e de sucesso escolar no período anterior e posterior à II Guerra Mundial. A diferença geracional que caracteriza o analfabetismo em Portugal prende-se com factores políticos, económicos, sociais e culturais complexos, que apenas uma análise histórica pode ajudar a interpretar. Em 1900, ainda durante o período da Monarquia, a taxa de analfabetismo na população Portuguesa era de 78,6%, ou seja, a maioria da população não sabia ler nem escrever. Em 1920, na I República, a taxa de analfabetismo situava-se nos 71%, notando-se uma evolução muito lenta na alfabetização da população, durante um período temporal de 20 anos. A evolução progressiva mas muito lenta de alfabetização da população Portuguesa é uma característica que se manteve ao longo do tempo, até à actualidade. Esta situação contrastava com a de outros países Europeus, onde a alfabetização se desenvolveu, progressivamente, entre os séculos

XVIII e XX, sendo que “entre 1901 e 1906, 97% dos homens e 94% das mulheres sabiam assinar o seu nome” (LAHIRE, 1999, p.11). A taxa de escolarização em Portugal “em 1910 era aproximadamente a de Espanha entre 1850 e 1860” (REIS, 1993, p.17), o que deixa perceber um problema na democratização de acesso à escola, durante esse período histórico.

Durante o Estado Novo, mais precisamente entre 1926 e 1974, as taxas de analfabetismo mantiveram-se elevadas, numa estratégia de “obscurantismo programado” (MELO & BENAVENTE, 1978). A escola nesse período histórico servia, essencialmente, como ferramenta de doutrinação das crianças e de difusão da propaganda dos ideais do governo. Contudo, a partir de 1945 com a progressiva pressão de organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, o governo viu-se forçado a promover, progressivamente, o acesso à escola e a investir em campanhas de alfabetização de adultos, como forma de modernização do país e de diminuição do

analfabetismo. Porém, estas acções do Estado foram mais orientadas no sentido de melhorar a imagem do governo no exterior, do que propriamente para minimizar o problema do analfabetismo em Portugal. O progressivo investimento na escolarização das crianças permite justificar as diferenças na taxa de analfabetismo entre as pessoas que nasceram antes e após 1946. A taxa de analfabetismo aumenta de 2 a 4 décimas nos grupos etários entre os 10 e os 64

anos, o que revela uma progressiva escolarização desde 1946. Por outro lado, o valor do analfabetismo aumenta bastante no grupo etário com idade superior a 64 anos, que inclui as pessoas que nasceram antes de 1946. Estes adultos idosos analfabetos não tiveram acesso à escola e à aprendizagem da leitura e da escrita durante a sua infância, num país marcado pela pobreza, pelo trabalho infantil, e por enormes diferenças entre classes sociais.

**Quadro 2** – População residente analfabeta, em Portugal, por grupo etário.

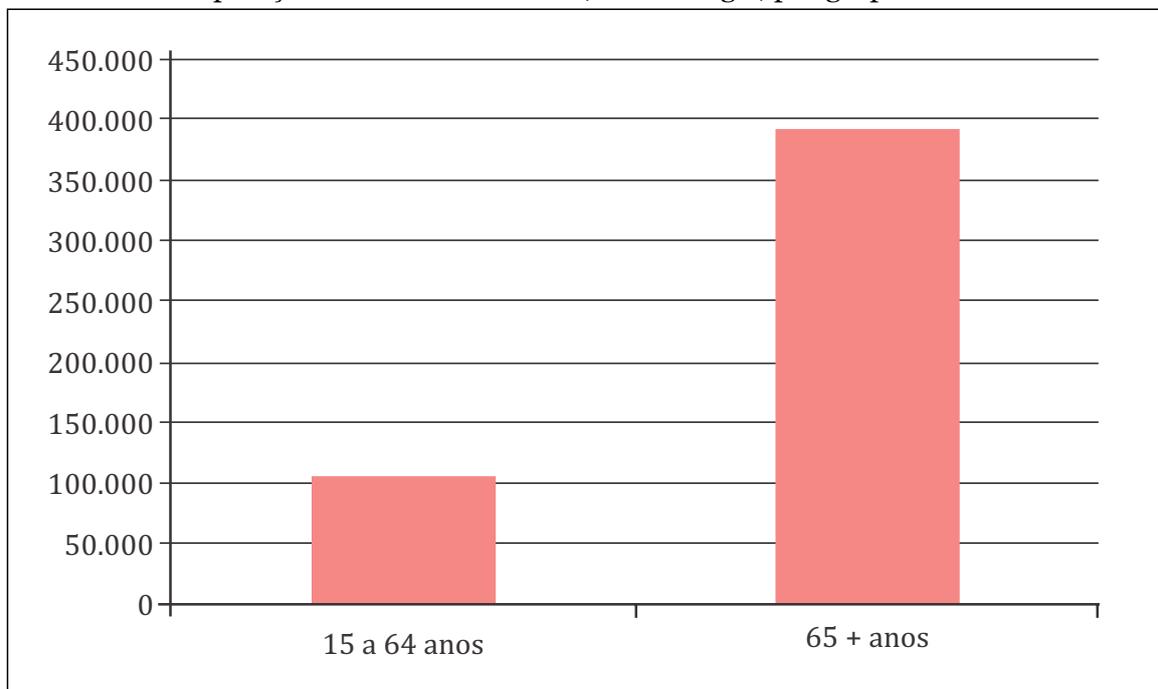
Grupos etários	Número de analfabetos	Taxa analfabetismo
10 a 14 anos	2.261	0,40%
15 a 19 anos	2.411	0,40%
20 a 24 anos	4.070	0,70%
25 a 29 anos	5.460	0,80%
30 a 34 anos	7.814	1%
35 a 39 anos	10.423	1,30%
40 a 44 anos	12.250	1,60%
45 a 49 anos	13.521	1,80%
50 a 54 anos	14.184	2%
55 a 59 anos	16.247	2,40%
60 a 64 anos	17.718	2,80%
65 + anos	392.407	15,20%

**Fonte:** Instituto Nacional de Estatística (2012).

Nas últimas décadas, os políticos portugueses acreditaram que o problema do analfabetismo seria resolvido em algumas gerações. Primeiro, porque ocorreu um investimento no acesso à escola, por parte das crianças e jovens. Segundo, porque os adultos analfabetos tenderiam a diminuir com o passar dos anos, num processo natural, isto porque a taxa de analfabetismo era mais elevada junto dos grupos etários mais velhos. Contudo, o problema do analfabetismo ainda não se resolveu e tende a não se resolver

na totalidade, porque embora tenham sido feitos esforços para assegurar o acesso a uma escolaridade obrigatória cada vez mais longa, os dados estatísticos revelam a persistência do analfabetismo entre os grupos etários mais jovens. A existência de analfabetismo entre os mais jovens revela que este fenómeno social não se resolve apenas com a definição de uma escolaridade obrigatória mais longa, sendo necessário assegurar que todas as crianças e jovens têm condições efectivas de acesso e sucesso educativo.

**Gráfico 2** – População residente analfabeta, em Portugal, por grupos etários.



**Fonte:** Instituto Nacional de Estatística (2012).

O problema do analfabetismo tem vindo a ser silenciado, em Portugal, por diversas razões, entre as quais, a dificuldade de se admitir que um país integrado na União Europeia, que visa posicionar-se entre os países ditos “desenvolvidos”, possa apresentar um número significativo de jovens e adultos que não sabem ler nem escrever. Por outro lado, tem-se verificado uma dificuldade em perceber a complexidade do fenómeno do analfabetismo e a sua concomitância com a escolaridade mínima obrigatória, cada vez mais longa. Outra razão que justifica o silenciamento e a invisibilidade deste fenómeno é a sua associação exclusiva aos idosos inactivos, com idade superior a 65 anos, sendo que as políticas públicas na União Europeia e em Portugal, integradas na perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, têm apenas em conta as pessoas em idade activa. Os Censos de 2011 (Instituto Nacional de Estatística, 2012) revelam que o analfabetismo

está presente em todos os grupos etários, inclusivamente entre os mais jovens. Entre os 15 e os 64 anos, ou seja, no grupo etário referente à idade activa há mais de 100 mil pessoas analfabetas, em Portugal. Estes dados põem a descoberto a existência de analfabetismo em todos os grupos etários, inclusivamente, entre os mais jovens, contrariando a ideia que o analfabetismo se regista apenas junto dos mais idosos.

Em Portugal, à semelhança da tendência a nível mundial, a taxa de analfabetismo apresenta-se de uma forma diferenciada do ponto de vista do género, reflectindo uma discriminação das mulheres no acesso e no sucesso educativo. A taxa de analfabetismo é superior entre as mulheres em todas as regiões do país, com excepção da região dos Açores. Essa diferença é ainda maior nas regiões Centro, Alentejo e Madeira, ou seja, nas regiões onde o problema do analfabetismo se coloca de uma forma mais acentuada.

**Quadro 3** – População residente analfabeta, por sexo e região.

	Homens	Mulheres	% Homens (a)	% Mulheres (b)
Portugal	159705	340231	3,50%	6,80%
Norte	51434	116017	3,20%	6,60%
Centro	40620	95131	4%	8,50%
Lisboa	22899	58908	1,90%	4,40%
Alentejo	23822	42281	7,20%	11,90%
Algarve	9091	12716	4,60%	6,10%
Açores	5444	4806	5,10%	4,30%
Madeira	6395	10372	5,70%	8,10%

**Fonte:** Instituto Nacional de Estatística (2012).

**Nota:** Em (a) e (b) a percentagem foi calculada em relação ao número total de residentes, por sexo, na respectiva região.

Na análise por grupo etário é possível perceber que a discriminação das mulheres apresenta um efeito geracional, ou seja, está presente a partir do grupo dos 55-59 anos e acentua-se progressivamente nos grupos etários seguintes. Nos grupos etários mais jovens, dos 10 aos 54 anos, a taxa de analfabetismo é superior entre os homens, ainda que a diferença seja pequena, com exceção do grupo etário dos 20-24 anos, em que a taxa de analfabetismo é igual entre homens e mulheres. Nos Açores a taxa de analfabetismo é superior entre os homens em todos os grupos etários, contudo nos grupos etários mais jovens a diferença na taxa de analfabetismo de homens e mulheres tende a diminuir. Estes dados mostram que as diferenças de género existentes no fenómeno do analfabetismo têm vindo a atenuar-se e até mesmo a inverter-se nas gerações mais jovens.

A análise dos dados estatísticos confirma a complexidade inerente ao fenómeno do analfabetismo, sendo este influenciado por múltiplos factores – sociais, culturais, eco-

nómicos e políticos – que interferem na vida quotidiana das pessoas. Os dados estatísticos permitem-nos afirmar que o analfabetismo em Portugal não será resolvido de uma forma natural, ao contrário da crença difundida do ponto de vista social e político, o que justifica a importância do investimento em medidas de alfabetização de adultos, enquadradas em políticas públicas de educação de adultos.

### Alfabetização de adultos – o desinvestimento das políticas públicas

As políticas públicas de educação de adultos, em Portugal, nas últimas décadas, não incidiram em medidas de alfabetização, o que contribuiu, em grande medida, para o silenciamento e a invisibilidade do fenómeno do analfabetismo. Os políticos têm vindo a subestimar a complexidade do problema do analfabetismo, registando-se a crença que este fenómeno social poderia ser resolvido com o acesso à escola e o aumento

da escolaridade obrigatória, ou seja, numa acção junto das crianças e dos jovens. Em simultâneo, consideravam que o analfabetismo tenderia a diminuir e a desaparecer naturalmente, através da evolução demográfica – com a morte progressiva dos mais idosos, junto dos quais se registam as taxas de analfabetismo mais elevadas.

O desinvestimento na alfabetização de adultos, no âmbito das políticas públicas, particularmente notório, nas últimas três décadas, justifica a descida muito lenta na taxa de analfabetismo em Portugal. Essa descida deve-se, essencialmente, ao desaparecimento progressivo dos adultos analfabetos e não a medidas de alfabetização, apoiadas pelo Estado. Os dados estatísticos anteriormente analisados revelam que o analfabetismo tem maior incidência junto dos adultos com idade igual ou superior a 65 anos, todavia, está presente em todos os grupos etários. Estes valores provam que a democratização do acesso à escola e o aumento da escolaridade obrigatória, a partir de 1974, não foram suficientes para assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os cidadãos. A existência de analfabetos nos grupos etários entre os 10 e os 40 anos, ou seja, um grupo cuja frequência escolar teria ocorrido após a Revolução de 1974 – um período marcado por uma progressiva democratização da escolarização – prova que o analfabetismo é um fenómeno social complexo, o que nos suscita questões sobre o funcionamento e organização da sociedade, da escola e do mercado de trabalho. Estes dados originam algumas questões – Quem são estes jovens e adultos? Que motivos justificam o facto de não saberem ler nem escrever? Qual a sua relação com a escola e com o saber? Como percebem o analfabetismo e as consequências deste na sua vida?

A crença de que o analfabetismo se resolvia com o investimento na escolarização das crianças contribuiu para um desinvestimento progressivo em políticas públicas de alfabetização de adultos, nas últimas décadas, em Portugal. Por outro lado, a *Agenda Global* definida pelas orientações políticas de organizações internacionais, no domínio da educação de adultos, contribuiu para o silenciamento e invisibilidade progressiva do fenómeno do analfabetismo, nas últimas décadas. A UNESCO teve um papel muito importante na definição de uma *Agenda Global* de educação de adultos centrada na alfabetização, entre os anos 1960 e 1980. Todavia, nas últimas décadas o discurso incidiu na perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, com a instrumentalização da educação ao serviço do mercado de trabalho, o que justifica a incidência particular nas pessoas em idade activa e o investimento na formação profissional, inicial e contínua. Estes factores ajudam a compreender a demissão, por parte do Estado, para assegurar o direito à educação a cidadãos que se viram impossibilitados de aprender a ler e a escrever, na infância, a maior parte das vezes, na sequência de problemas socioeconómicos.

As políticas públicas de educação de adultos, em Portugal, nas últimas três décadas, foram expressivas mas incidiram de uma forma particular nos adultos pouco escolarizados, com domínio das competências de leitura e escrita. Ou seja, as políticas públicas foram dirigidas aos adultos mais escolarizados entre os pouco escolarizados, ignorando os adultos analfabetos, que por não dominarem a leitura e a escrita ficaram impossibilitados de usufruir da oferta pública. As ofertas dirigidas ao ensino básico, tais como os cursos de educação e formação de adultos, o ensino recorrente, o processo de reconhecimento, validação e certificação

de competências e as formações modulares mobilizaram um total de 647 124 adultos, em Portugal, entre 2007 e 2017. Durante este período temporal a única possibilidade orientada para a alfabetização de adultos, no âmbito das políticas públicas, decorreu através do programa de formação em competências básicas, com emergência em 2010. O programa de formação em competências básicas incide na leitura, escrita, cálculo e nas tecnologias da informação e comunicação, numa tentativa de colmatar lacunas nestes domínios e de assegurar o acesso às restantes ofertas de educação de adultos.

**Quadro 4** – Evolução do número de inscritos no Programa de Formação em Competências Básicas, no Continente.

Ano	Número de inscritos
2010	375
2011	5710
2012	11118
2013	7208
2014	6820
2015	4838
2016	2469
2017	2598
Total	41136

**Fonte:** ANQEP e Conselho Nacional de Educação.

O programa de formação em competências básicas é a única oferta pública dirigida aos adultos que não dominam as competências de leitura e escrita, porém tem vindo a registar um decréscimo de inscrições, ao longo do tempo. O número de adultos mobilizados neste programa, entre 2010 e 2017, foi bastante reduzido representando apenas 8% dos analfabetos existentes em Portugal. O programa é constituído por um total de 300 horas de formação, o

que nos parece insuficiente para assegurar as aprendizagens elementares de leitura e de escrita. A alfabetização exige o respeito pela temporalidade necessária por cada adulto a iniciar-se na leitura e na escrita, sem que se sinta pressionado a respeitar o ritmo definido pelo formador ou o ritmo de progressão do grupo. Por outro lado, a aprendizagem básica da leitura e da escrita são processos complexos e progressivos (Freire, 1992; Galvão & Pierro, 2007), que carecem de treino e de aperfeiçoamento longo, como forma de se assegurar a manutenção destas competências no tempo. A alfabetização enquanto aprendizagem e aperfeiçoamento da leitura e da escrita é um processo que exige uma temporalidade longa, coincidente com a temporalidade da vida dos sujeitos, por estar sempre em evolução. Além disso, a evolução da leitura e da escrita dependem, em grande medida, do uso que os sujeitos fazem destas competências no seu quotidiano. Nesse sentido, a alfabetização de adultos não é compatível com medidas avulsas e de curta duração.

Os elementos apresentados confirmam o desinvestimento na alfabetização de adultos, no âmbito das políticas públicas de educação, em Portugal. A inexistência de medidas políticas de alfabetização de adultos inviabiliza a possibilidade dos jovens e adultos analfabetos realizarem a aprendizagem da leitura e da escrita, numa sociedade cada vez mais escolarizada e com apelo permanente a essas competências no quotidiano.

## Adultos analfabetos – entre o desejo de aprender e a crítica à forma escolar

O contacto com as pessoas analfabetas permite-nos compreender o analfabetismo através da sua experiência de vida, o que é

essencial para perceber que por detrás das estatísticas sobre o analfabetismo há vidas humanas, influenciadas quotidianamente pela ausência de competências de leitura e de escrita. Os analfabetos são cidadãos a quem não foi assegurado o direito de aprender a ler e a escrever durante a infância, no decurso de dificuldades socioeconómicas das famílias, de problemas de acessibilidade à rede escolar, e de problemas de organização e de funcionamento da escola. Os analfabetos apresentam, com frequência, a pobreza da família como justificação para a não frequência da escola:

*“Os meus pai eram muito pobres nunca andei na escola [...] sou filha de homem pobre não me ensinaram a ler”* (Maria);

*“Gostava de ter ido à escola mas os meus pais não tinham condições para a gente ir [...] foi sempre uma vida de amargura”* (António);

*“Não vê que a gente eramos muitos [filhos], então tive logo de ir cuidar numas bestas”* (José);

*“Fui uns dias, tão pouco fiz lá o mês... Não tinha tempo de ir como há agora, [a escola localizava-se a 5 quilómetros de casa, percurso que realizava a pé]”* (Ilda).

A pobreza vivida no seio familiar e o trabalho infantil vivenciado pelas crianças são factores que impediram a frequência da escola, por vezes vividos com sofrimento por parte das crianças: *“Eu cuidava nos meus irmãos... Depois devia ter ido à escola, não fui, chorava todos os dias que queria ir à escola [...] mas não podia”* (Júlia). Estes testemunhos confirmam que a geografia do analfabetismo está associada à pobreza e ao trabalho infantil. Estes adultos iniciaram a sua vida profissional, na infância. Quando as crianças da sua idade frequentavam a escola, eles viam-se confrontados com a necessi-

dade de apoiarem financeiramente a família e de ajudarem nas tarefas domésticas. A definição e imposição legal da escolaridade obrigatória é um factor muito importante, todavia, não é suficiente para assegurar a frequência da escola e o sucesso educativo das crianças, sobretudo quando as famílias vivenciam situações de pobreza e de isolamento geográfico.

O analfabetismo está associado à pobreza e às desigualdades sociais, sendo que este, por sua vez é gerador e reproduzidor de injustiças sociais e geracionais. Os analfabetos “são vítimas de desigualdades” (DUBET, 2010, p.35) específicas que se conjugam de uma forma complexa e originam múltiplas desigualdades, ao longo da sua vida. Os analfabetos vêm-se impedidos de ter acesso à informação escrita ao longo da sua vida, o que lhes coloca muitas limitações no quotidiano, com repercussões em todos os domínios da sua vida, nomeadamente, na progressão profissional e na mobilidade social, elementos que mencionam:

*“Perderam-se muito boas inteligências no outro tempo”* (Maria);

*“A gente não saber ler é sempre uma falta, sempre... faz falta para a gente chegar aí e ler uma carta, para a gente dizer melhor aquilo que diz, do que fala às vezes, faz sempre falta [...] a pessoa que sabe ler fala sempre melhor que a gente, quantas vezes... e a gente não aprendeu, pronto! Foi no tempo da miséria”* (António);

*“Mal empregado, Madame Júlia, você não saber ler que a gente dava-lhe um trabalho bom [...] tão trabalhadora que você é, não estava neste lugar, estava num trabalho bom [...] Estava num escritório ou numa coisa qualquer”* (Júlia).

Os adultos analfabetos reconhecem a importância da leitura e da escrita, percebem os “seus usos e valores” (MELO, 1997, p.85)

e sentem-se em desvantagem por não dominarem estas competências.

A sociedade contemporânea é caracterizada por uma grande valorização da leitura e da escrita como formas privilegiadas de comunicação, de divulgação e de acesso ao conhecimento construído historicamente pela Humanidade. A leitura e a escrita assumem um valor fundamental no quotidiano das pessoas, nomeadamente, enquanto ferramentas importantes para o exercício da cidadania. O aumento progressivo dos níveis de escolaridade da população Portuguesa, a valorização crescente da escola e dos diplomas são factores que justificam a estigmatização dos analfabetos. Tendo em conta a análise dos actores sociais elaborada por François Dubet (2010), podemos afirmar que os analfabetos tendem a situar-se no grupo afectado pela pobreza extrema, com tendência para se tornar invisível. Os próprios analfabetos, para evitarem o desconforto do estigma a que são sujeitos socialmente, adoptam estratégias que permitem silenciar a ausência de competências de leitura e de escrita, no seu quotidiano, como se percebe no relato – *“Vou por uma rua... vejo umas letras grandes, ponho-me parada [a fazer movimento de leitura com a boca]... quem não sabe diz: - Aquela mulher está lendo. Mas é mentira, estou só olhando”* (Maria). O estigma social associado ao analfabetismo e o sentimento de desgosto de um sonho por cumprir – o de aprender a ler a escrever – têm vindo a contribuir para reforçar o silenciamento dos analfabetos, em Portugal.

A ausência de políticas públicas orientadas para a alfabetização de adultos, nas últimas décadas, coloca em evidência a falta de vontade do Estado para cumprir o direito à educação e à aprendizagem da leitura e da escrita aos analfabetos na idade adulta, sendo que a concretização desse direito não

lhes foi, desde logo, assegurada na infância. O silenciamento e a invisibilidade política, social e científica podem resultar também da naturalização do fenómeno no contexto Português, devido a factores históricos e culturais. Neste caso, estaríamos perante o “efeito de acomodação a desigualdades familiares” (DUBET, 2010, p.7), caracterizadas por uma longa permanência no tempo, como é o caso do analfabetismo em Portugal, que por esse motivo passaria a ser percebido como uma desigualdade suportável ou menos injusta. No contacto com os adultos analfabetos percebe-se a sua tristeza e mágoa pelo facto de não saberem ler nem escrever – *“O meu maior desgosto é não saber ler”* (Maria); *“Gostava muito de saber ler qualquer coisa, gostava muito, tenho muita pena de não saber ler”* (Ana). Este sentimento de desgosto acompanhou-os em todas as fases da vida – na infância, na adolescência, na idade adulta e na velhice. Os adultos analfabetos entrevistados tinham idades compreendidas entre os 65 e os 84 anos. Ou seja, enquadram-se no grupo dos designados “inactivos”, que corresponde a 21% da população portuguesa. Embora sendo um grupo muito expressivo do ponto de vista demográfico, não é contemplado nas políticas educativas de adultos, porquanto estas se dirigem apenas à população activa, ou seja, até aos 64 anos. Em Portugal, este grupo populacional é duplamente silenciado e invisibilizado, primeiro porque são idosos, reformados e já não contribuem como mão-de-obra no mercado de trabalho, segundo, porque neste grupo etário há um número muito elevado de analfabetos.

Entre os adultos analfabetos entrevistados, percebe-se que a relação com o saber é muito positiva, acreditam na sua capacidade de aprendizagem e revelam uma elevada curiosidade, destacando-se um interesse

particular na aprendizagem da leitura e da escrita:

*“Se me ensinassem... uma explicaçãozinha, ainda era capaz de aprender”* (Maria);

*“Eu não devia ser parva se fosse à escola, porque ainda hoje me lembro de coisas que vi numa cartilha, de uma moça, que tinha uma gansinha que dizia ‘Cá, cá’ é o ‘a’, tinha uma garça que dizia ‘pipi’ é o ‘i’ e eu aprendi essas letras em pequenina e ainda as sei, vê lá se eu não tenho boa memória [...] foi as que me explicaram, são as que eu sei... Se aquelas me ficaram na ideia eu também fixava as outras coisas”* (Júlia);

*“Se as pessoas quiserem aprender, aprendem sempre... Agora já se sabe que a gente às primeiras vezes custa mais e não fica tão bem feito”* (José).

Os adultos analfabetos salientam o empenho, a determinação, a atribuição de sentido, a atenção, a tentativa-erro e o aperfeiçoamento como elementos fundamentais para a aprendizagem. Além disso, a valorização da sua experiência de vida, dos seus saberes e o seu reconhecimento enquanto sujeitos com autonomia, com capacidade de pensar, de agir e de aprender são requisitos essenciais, a ter em conta, no processo de alfabetização de adultos. As falas dos adultos corroboram a importância da alfabetização ser um processo que envolve “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1992, p.11).

Os relatos dos adultos analfabetos ajudam-nos a compreender a gravidade do problema do analfabetismo, em Portugal, no século XXI, porque este revela na sua essência uma sociedade marcada por desigualdades sociais, económicas e geracionais e uma naturalização do problema por parte do poder

político, que não tem manifestado interesse, nas últimas décadas, em assegurar o direito à educação e à aprendizagem da leitura e da escrita, com uma política de educação de adultos orientada para a alfabetização. Em Portugal, é comum afirmar-se que a taxa de analfabetismo tem vindo a reduzir-se ao longo dos anos, não se manifestando indignação e análise crítica face ao número extremamente elevado de analfabetos – 499936, numa sociedade cada vez mais escolarizada. Este número identifica o número de pessoas adultas que não sabem ler nem escrever, todos têm uma história de vida, um motivo ou vários que justificam a ausência de competências de leitura e de escrita, e a vivência de muitas desvantagens e dificuldades decorrentes dessa condição, nomeadamente, no acesso à informação, à cultura, à progressão profissional e ao exercício da cidadania, situação concomitante com sentimentos de mágoa e de tristeza por não dominarem essas competências. Como podemos ficar indiferentes face a este número? Como destaca Paulo Freire (1992), é contraproducente chegarmos ao século XXI, “ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal alfabetizados, estão igualmente proibidos de ler e de escrever [...] e que com isso tudo convivamos quase como se estivéssemos anestesiados” (p.10). A naturalização e o silenciamento do analfabetismo são processos concomitantes com a naturalização e o silenciamento da pobreza e das desigualdades sociais, tornando-se mais difícil que os próprios analfabetos reivindicuem ao Estado o seu direito para aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, parece-nos que a sociedade civil e a comunidade científica têm uma responsabilidade acrescida na exigência de financiamento, por parte do Estado, de medidas de alfabetização de adultos, adequadas do ponto de vista dos

conteúdos e dos modos de trabalho pedagógico, às expectativas, às experiências de vida e os projectos dos analfabetos. O processo de alfabetização de adultos, do ponto de vista político, científico e social, incorpora uma importante dimensão ética, a ter em conta nas reivindicações e exigências – necessitamos de uma sociedade melhor e mais justa (SOUSA SANTOS, 2007).

## Referências

- Benavente, Ana (Coord.); Rosa, Alexandre; Firmino da Costa, António & Ávila, Patrícia. **A literacia em Portugal**: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, 1996.
- Canário, Rui. **Educação de Adultos**: Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.
- Dubet, François. **Les inégalités multipliées** : La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube, 2010.
- Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.
- Galvão, Ana Maria & Di Pierro, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- Gil, José. Esta tragédia é em parte o nosso espelho. **Jornal de Negócios**, 27 de Outubro, 2017.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). **Censos 2011**: Resultados Definitivos. Lisboa: INE.
- Lahire, Bernard. **L'invention de l'«illettrisme»**. Paris : La Découverte, 1999.
- Melo, Alberto & Benavente, Ana. **Educação Popular em Portugal (1974-1976)**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- Melo, Orlinda. **Alfabetização e Trabalhadores**: O contraponto do discurso oficial. Campinas e Goiânia: Editora da UNICAMP e Editora da UFG, 1997.
- Reis, Jaime. O analfabetismo em Portugal no século XX: uma interpretação. **Colóquio Educação e Sociedade**, 2, p.13-40, 1993.
- Sousa Santos, Boaventura. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editora, 2007.

*Recebido em: 15/11/2018*  
*Aprovado em: 01/12/2018*

# O QUADRO EUROPEU DE BOAS PRÁTICAS DE LITERACIA

*David Mallows (UCL – Institute of Education, United Kingdom)\**

## RESUMO

Neste artigo, introduzo um Quadro de Referência de Boas Práticas desenvolvido pela Rede Europeia de Políticas de Literacia (ELINET) financiada pela Comissão Europeia. O quadro aborda as políticas de literacia em todo o ciclo de vida, mas aqui concentro-me apenas em questões relevantes para a educação de adultos. O Quadro está organizado em três tópicos oriundos das recomendações feitas pelo Grupo de Alto Nível da União Europeia sobre literacia, em 2012: criar ambientes mais alfabetizados; melhorar a qualidade do ensino; e aumentar a participação e a inclusão.

**Palavras Chave:** Literacia. Adultos. Políticas públicas. Europa.

## ABSTRACT

### THE EUROPEAN FRAMEWORK OF LITERACY GOOD PRACTICE

In this article, I introduce the European Framework of Good Practice developed by the European Literacy Policy Network (ELINET) financed by the European Union. The Framework considers literacy policies for all cycles of life, but for this purpose I only focus relevant issues for adult education. The Framework is organised around three topics defined from the recommendations made by the EU High Level Group of Experts on Literacy, in 2012: the creation of more literate environments; the improvement of the quality of teaching; and increasing participation and inclusion.

**Keywords:** Literacy. Adults. Public policies. Europe.

## RESUMEN

### EL CUADRO EUROPEO DE BUENAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN

En este artículo, introduco el Marco de Referencia de Buenas Prácticas desarrollado por la Red Europea de Políticas de Alfabetización (ELINET) fi-

---

\* David Mallows é Principal Teaching Fellow no Institute of Education da University College London, Reino Unido. Tem mais de 30 anos de experiência como professor, formador, gestor e investigador em Educação de Adultos. Ensinou Inglês em Espanha, Brasil, França e Suíça antes de começar a trabalhar com emigrantes e refugiados em Inglaterra. Foi até 2016 diretor de Investigação no National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy (NRDC). No projeto ELINET (EU, 2013-2106), coordenou a equipa de investigação sobre políticas e práticas de literacia para Adultos. Na plataforma EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe coordena a temática das Competências para a Vida (Life Skills). E-mail: [d.mallows@ucl.ac.uk](mailto:d.mallows@ucl.ac.uk)

nanciada por la Comisión Europea. El marco aborda las políticas de alfabetización en todo el ciclo de vida, pero aquí me concentro sólo en cuestiones relevantes para la educación de adultos. El cuadro está organizado en tres temas derivados de las recomendaciones del Grupo de Alto Nivel de la Unión Europea sobre alfabetización en 2012: crear entornos más alfabetizados; mejorar la calidad de la enseñanza; y aumentar la participación y la inclusión.

**Palabras Clave:** Alfabetización. Adultos. Políticas públicas. Europa.

## Introdução

A literacia é fundamental para o desenvolvimento humano. Permite que as pessoas tenham uma vida plena e significativa e contribuam para o enriquecimento das comunidades em que todos vivemos. Por literacia entendemos a capacidade de ler e escrever em um nível em que os indivíduos possam efetivamente entender e usar a comunicação escrita, seja em mídia impressa ou digital. A literacia, assim entendida, é um pré-requisito essencial para todas as formas de aprendizagem. Nas sociedades baseadas no conhecimento do século XXI, com a rápida disseminação de novas tecnologias e um ambiente de trabalho em constante mudança, a literacia não se limita mais à escola, mas deve ser reconhecida como uma necessidade e um requisito para toda a vida.

## O desafio europeu da literacia

Na Europa, um em cada cinco jovens de 15 anos e quase 55 milhões de adultos não possuem habilidades básicas de literacia. Isto aumenta o risco de pobreza e exclusão social, limitando as oportunidades de emprego, a participação cultural e civil, a aprendizagem ao longo da vida, e o crescimento pessoal. A Comissão Europeia reconhece que, desde os resultados alarmantes do primeiro estudo do PISA (OCDE, 2001), houve pouca melhoria neste domínio da literacia. No entanto, acredita que com o apoio certo, crianças, jovens e adultos podem desenvolver as habilidades de literacia de que precisam para

trabalhar de forma eficaz e independente na sociedade.

Neste contexto, a Rede Europeia de Políticas de Literacia - ELINET, foi criada pela Comissão Europeia em fevereiro de 2014 para completar um ambicioso programa de trabalho de dois anos. A ELINET foi constituída por 78 membros de 28 países europeus, representando uma ampla gama de atores no campo da alfabetização e da literacia: redes de alfabetização e de literacia, ministérios da educação, agências nacionais, organizações transnacionais e internacionais, fundações, ONGs, universidades, centros de pesquisa, instituições de formação de professores, organizações voluntárias e outros grupos de partes interessadas. A ELINET reuniu pesquisadores, profissionais, profissionais e voluntários que trabalham em todas as faixas etárias e setores, cobrindo a literacia familiar, crianças dos níveis pré-escolar e primário, adolescentes e adultos; aprendizagem informal, não formal e formal; literacia digital, leitura por prazer e muito mais.

Um dos principais resultados do projeto ELINET foi o Quadro Europeu de Boas Práticas para aumentar os níveis de literacia de crianças, adolescentes e adultos. Esta foi uma tentativa de descrever boas práticas nas políticas de literacia europeias. Segue diretamente as conclusões do relatório final do grupo de especialistas de alto nível da União Europeia (UE) sobre literacia - High Level

Group of Experts on Literacy (EU-HLGEL, 2012) que foi estabelecido pela Comissão Europeia para estudar como apoiar o desenvolvimento da literacia ao longo da vida nos países europeus. Neste Relatório Final, os especialistas concluíram que, para os Estados-Membros da UE encontrarem as formas mais eficientes e eficazes de responder às necessidades de literacia de todos os seus cidadãos, há três questões fundamentais que todos devem considerar:

- Criar ambientes mais alfabetizados
- Melhorar a qualidade do ensino
- Aumentar a participação e inclusão

Neste artigo, descrevem-se os elementos do Quadro Europeu de Boas Práticas que são relevantes para a literacia de adultos, sob estes três tópicos.

## **Criar ambientes mais alfabetizados**

Nas sociedades contemporâneas, as demandas pela alfabetização e a literacia estão se tornando cada vez mais complexas para todos, em todos os setores da vida privada e pública. Crianças, jovens e adultos precisam, portanto, de um “ambiente letrado” rico e inspirador, a fim de desenvolver as habilidades e atitudes necessárias para lidar com essas demandas de alfabetização cada vez mais complexas.

Num ambiente rico e letrado, livros e outros materiais de leitura, impressos ou digitais, estão facilmente disponíveis em casa, em escolas, bibliotecas e para além delas. A motivação e o apoio ao ‘engajamento’ com a literacia começam na família e nas instituições pré-escolares. Escolas e bibliotecas públicas oferecem programas inspiradores e oportunidades para os alunos acessarem materiais de leitura atraentes e se envolverem em leitura e escrita por prazer.

As habilidades e práticas de leitura e escrita dos adultos respondem e são moldadas pelas exigências de leitura e escrita de qualquer domínio específico e pelo tipo de apoio que recebem para melhorar seus níveis de literacia. Nesse sentido, deve-se considerar as oportunidades de literacia e apoio disponíveis para os adultos em todas as áreas de suas vidas. É importante oferecer uma ampla gama de oportunidades de leitura e redação para que os adultos estejam habilitados e motivados a usar as suas competências de literacia e o seu conhecimento em muitos domínios das suas vidas: por prazer, lazer, trabalho e outros fins práticos. Como os adultos lêem em muitos domínios, fica claro que o ambiente letrado envolve diferentes instituições, sendo, por isso, de grande importância, a cooperação sistemática entre os formuladores de políticas.

Os adultos envolvem-se com textos escritos no local de trabalho e no domicílio, quando acessam os serviços governamentais e atendem às demandas institucionais, quando usam os serviços de transporte público e de saúde, quando lidam com as escolas de seus filhos e, claro, através da comercialização de bens e serviços que geram uma grande parte do escrito que os adultos encontram. Envolvem-se também em leitura por prazer e para uma compreensão mais ampla de si mesmos e do mundo em que vivem. Os textos que lêem podem estar impressos ou em tela, com os textos digitais representando uma proporção crescente dos textos disponíveis. A consideração dos usos de textos escritos em cada um desses domínios, tanto impressos quanto digitais, é vital para a criação de um ambiente letrado positivo.

Por tudo isto, um ambiente alfabetizado positivo é aquele em que:

- os adultos são encorajados e apoia-

dos no ‘engajamento’ com material escrito;

- há cuidado, nos locais de trabalho e em outros espaços públicos, em garantir que a comunicação escrita é acessível e que os trabalhadores são apoiados no uso de leitura e escrita como parte de suas práticas laborais;
- são acordadas diretrizes sobre a clareza da comunicação escrita e essas são seguidas por organizações, públicas e privadas, que se envolvem por escrito com o público;
- se identificam exemplos de má comunicação escrita, se oferece apoio quando necessário, e as boas práticas são promovidas e celebradas;
- há campanhas de comunicação nacionais para aumentar a consciência sobre questões relacionadas com a alfabetização e literacia dos adultos, contribuindo também para a desestigmatização das pessoas;
- os adultos com baixos níveis de leitura e escrita são encorajados a participar em programas flexíveis de literacia;
- existe uma infra-estrutura nacional abrangente e coerente para a alfabetização e a literacia de adultos;
- ler e escrever por prazer são promovidos e celebrados como de importância central para a cultura nacional;
- existe uma cultura vibrante e variada de publicações nacionais e locais e uma rede de bibliotecas públicas com bons recursos que são acessíveis por transporte público.

## Melhorar a qualidade do ensino

*“O acesso à educação significa pouco sem provisão de alta qualidade e apoio especia-*

*lizado direcionado àqueles que mais precisam.”*

(EU-HLGEL, 2012, p. 46)

A qualidade do ensino é um fator determinante do sucesso educacional. Para a melhorar é necessário considerar aspectos como: currículos coerentes de literacia, literacia de alta qualidade, professores bem qualificados e material impresso e digital criativo e coerente. Nestes ambientes de qualidade reconhece-se a necessidade de diagnóstico e de avaliações regulares para identificar adultos em dificuldades, a fim de apoiar aqueles com dificuldades neste domínio. Na oferta de programas para adultos, o diagnóstico é rigoroso de modo a colocar os alunos na oferta apropriada e a avaliação contínua para monitorar seu progresso é de grande importância.

A oferta de educação de adultos no âmbito da literacia inclui tanto aulas formais como não formais bem como outras oportunidades de aprendizagem destinadas a melhorar as habilidades de leitura e escrita de adultos. Ao descrever o sistema de educação em literacia para adultos, devemos considerar o espectro mais amplo possível de oportunidades disponíveis e entender que é necessária uma grande diversidade de entidades e tipos de oferta. Estas ofertas podem assumir a forma de cursos formais conducentes à acreditação, mas podem igualmente ser não formais, com o objetivo principal de estimular a confiança e envolver adultos que, por um lado, possam ter tido experiências anteriores negativas de aprendizagem e ou, por outro lado, para quem um curso formal é inadequado. Tal oferta não-formal pode ser concretizada em aulas com um professor, mas também pode, por exemplo, tomar a forma de um círculo de leitura ou de apoio individual numa oficina.

Tal provisão de formação deve ser relevante para uma grande variedade de aprendizes adultos. Deverá ser abrangente, eliminando barreiras para grupos desfavorecidos ou marginalizados e deve abranger todos os domínios da vida adulta, incluindo a vida familiar, o trabalho, o lazer; deve também sustentar a aprendizagem ao longo da vida numa abordagem sectorial e intersectorial. Vejam-se, por exemplo, o EU-HLGEL (2012, p. 93) e o relatório do UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2010, p. 7). A literacia de adultos deve estar inserida no cotidiano da vida adulta, nos locais de trabalho, na comunidade, no lar e em outras arenas da vida familiar (EU-HLGEL, 2012, p. 93).

A oferta de literacia na educação de adultos deve ser acessível a todos os alunos, independentemente dos seus meios financeiros, e os adultos devem receber orientação apropriada sobre como aceder a essas oportunidades educacionais. Além disso, essa oferta deve dar aos alunos a oportunidade de continuar os seus percursos educacionais ao longo de toda a vida (UIL, 2013, p. 35), oferecendo caminhos para outras formas de educação, seja académica, profissional ou por prazer e crescimento pessoal. As características de boas práticas neste âmbito, são as seguintes:

As comunidades locais devem ser obrigadas e apoiadas pelo governo nacional a abrir centros de alfabetização e literacia para adultos. Os potenciais alunos devem ser ativamente motivados e apoiados para (re)entrar na aprendizagem. O sucesso nessa aprendizagem deve ser destacado e promovido pela mídia nacional e local.

A acessibilidade é um fator chave. A participação deve ser gratuita e todos os alunos, independentemente do sexo, idade ou etnia, devem ser bem-vindos. O local de aprendi-

zagem deve ser de fácil acesso para o aluno e a formação deve ocorrer em horários convenientes, que reconheçam que os adultos têm outras demandas em suas vidas.

Os objetivos de aprendizagem em tais programas devem ser claros e responder às necessidades dos aprendentes, a qualidade do ensino deve ser assegurada e os alunos e professores devem demonstrar respeito pelas diferentes convicções políticas e/ou religiosas.

O ensino de literacia de adultos de alta qualidade é flexível, levando em conta as circunstâncias específicas do aluno e de seu ambiente; deve ser ministrado por profissionais de literacia de adultos bem qualificados e bem apoiados; está organizado em torno de uma estrutura curricular nacional que apóia todo o espectro de alfabetizados de adultos; a sua qualidade é assegurada por meio de um sistema de monitoramento e avaliação vinculado a padrões nacionais; para além disso, é informado por pesquisas regulares, conduzidas para avaliar as necessidades dos adultos em literacia e os níveis de oferta.

## **Programas que promovem a literacia digital e habilidades de multi-literacia**

O grupo de peritos em literacia da UE destacou, ainda, o facto de que, na Europa, a lacuna digital afeta um número crescente de adultos. Dado que a utilização de media digitais por alunos adultos após formação adequada pode ajudar a manter e melhorar as suas competências em literacia, o grupo recomendou a utilização de práticas digitais na educação e aprendizagem, tanto dentro como fora da sala de aula, bem como medidas específicas visando o fechamento do *gap* digital. Para além disso, as políticas que

regulam o acesso e o uso de mídia digital e as políticas de educação e de alfabetização de adultos estão vinculadas nesse sentido. É necessário um planejamento cuidadoso para garantir que nenhum grupo seja excluído de experimentar a variedade de práticas digitais e para examinar se as instâncias de exclusão são motivadas principalmente pela falta de habilidades/conhecimentos, falta de interesse/envolvimento em certas práticas de vida, por questões de alfabetização ou financeiras (ou seja, alguém pode ter as habilidades para usar um *laptop*, mas pode não ser capaz de o pagar).

Existem três razões importantes para incorporar a tecnologia digital em estratégias para o desenvolvimento da literacia de adultos. Em primeiro lugar, muitos adultos agora se engajam em práticas de literacia on-line e, portanto, qualquer iniciativa neste campo que não incorpore recursos tecnológicos não capacitará os adultos com as habilidades e o conhecimento necessário para responder às demandas impostas por seus ambientes de literacia pessoais. Em segundo lugar, os adultos geralmente têm uma vida ocupada com pouco tempo de sobra para participar de programas formais ou não formais de literacia. A tecnologia pode facilitar o seu envolvimento, disponibilizando recursos de aprendizagem e suporte que os adultos podem acessar quando e onde tiverem tempo. Em terceiro lugar, a tecnologia oferece a possibilidade de incluir recursos multimídia e interativos que podem tornar o desenvolvimento em literacia mais atraente e realista, incentivando e até mesmo inspirando os adultos a desenvolver as suas práticas de leitura e escrita.

A tecnologia pode ainda ser usada para ministrar parte de um programa de formação em combinação com a formação presencial tradicional (aprendizagem combinada)

ou apenas para fornecer formação on-line autônoma. Em alguns casos, pode permitir uma expansão da oferta com vantagens econômicas.

## Currículos de literacia na educação de adultos

Nestas boas práticas, distingue-se entre uma estrutura curricular que descreve a abordagem geral à literacia para adultos, mas não especifica o conteúdo dos programas, e um currículo que especifica o conteúdo específico de tais cursos. Ambos são elementos importantes de qualquer política de alfabetização válida e fornecem suporte valioso para os profissionais que trabalham a literacia com adultos.

Uma boa oferta de literacia para adultos responde às necessidades destes sujeitos e das suas vidas, embora no currículo possam ser especificados possíveis conteúdos em termos de habilidades e conhecimentos, ele deve ser usado pelos profissionais mais como um guia do que como prescrição.

São várias as características das boas práticas nesta área que podem ser identificadas. O currículo de literacia para a educação de adultos considera a heterogeneidade de ambientes educacionais nos quais a oferta de formação ocorre, tal como as variadas necessidades de aprendizagem dos participantes. Do ponto de vista da aprendizagem ao longo da vida, esse currículo deve concentrar-se em atividades relevantes para este público. O Manifesto Eur-Alpha, desenvolvido por um grupo transnacional de alfabetizadores de adultos (Eur-Alpha 2011, p. 6), lista alguns deles: lidar com tarefas administrativas, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), educação, viagens, segurança, trabalho e direitos civis.

Ao desenvolver um currículo de literacia para adultos, deve-se pensar na amplitude que o significado de literacia assume ou envolve para diferentes adultos e na sempre presente questão sobre quem ou o quê determina esses currículos e quem decide sobre o que é relevante para os adultos e suas vidas.

Nos casos de sucesso, o currículo assenta em normas que identificam a gama de habilidades e capacidades de leitura e escrita que os adultos precisam para funcionar e progredir no trabalho e na sociedade, o que deve ser verificado e confirmado por observação direta. Tais normas constituem a base da qualificação nacional de professores para a educação de adultos em literacia e o currículo especifica o que os professores devem ensinar para permitir que os alunos alcancem essas metas em cada nível e relativamente a todas as habilidades de leitura e escrita.

O currículo e as normas nas quais se baseia devem abranger as habilidades de leitura e escrita e descrever o conteúdo requerido em cada nível relevante da palavra, frase e texto. Deve apoiar os profissionais no desenvolvimento de avaliações diagnósticas para identificar as habilidades e conhecimentos prévios dos alunos, bem como aqueles que eles precisam desenvolver como parte de seu programa de aprendizagem. Deve também reconhecer que existem muitas maneiras de ensinar a literacia de adultos. Os formadores devem ter a oportunidade de aprender sobre isso formalmente através de programas de formação específicos e informalmente por meio do envolvimento com outros profissionais. Finalmente, o treino deve estar disponível para todos os envolvidos na oferta de alfabetização de adultos e deve ser desenvolvido e fornecido como parte do desenvolvimento de um currículo de literacia para adultos.

## Identificar as necessidades de literacia dos adultos

Dados do PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), a par de outros estudos, sugerem que 1 em cada 5 adultos, nas nossas sociedades, possuem baixos níveis de literacia. No entanto, apenas uma pequena proporção deles está envolvida em programas formais de literacia, onde poderão beneficiar de processos de avaliação formativa e somativa.

Entendemos a literacia como um leque de competências organizadas num sistema binário de alfabetizado/analfabeto. Consequentemente, não falamos de adultos “analfabetos” - todos têm um grau de conhecimento das práticas de leitura e escrita nos seus contextos sociais e, portanto, todos, em certa medida, são alfabetizados. No entanto, os adultos com baixos níveis de literacia sentem-se envergonhados por acharem difícil ler e escrever. Simplesmente, podem ter tido experiências negativas com a educação e/ou podem ser vulneráveis na medida em que pertencem a grupos minoritários ou marginalizados.

As habilidades e o conhecimento de literacia integram, naturalmente, o repertório linguístico das pessoas, o que, nas sociedades multilingues e multiculturais atuais, pode ser diverso e múltiplo. Por exemplo, adultos com baixos níveis de literacia na língua oficial do seu local de residência podem ser alfabetizados em um ou mais idiomas, ou podem até usar uma grande variedade de idiomas oficiais que não o da “norma padrão”.

A fim de desenhar programas educacionais apropriados, é importante compreender, profundamente as habilidades e práticas de literacia dos adultos; devem ser reconhecidos os seus conhecimentos prévios e identificadas as suas motivações e neces-

sidades de aprendizagem. Neste processo, é de suma importância que os alunos adultos sejam tratados com respeito. No contexto de adultos, antes do trabalho do professor/formador, o diagnóstico, a avaliação e o apoio devem ser distintos e antecedidos de uma fase preliminar de identificação das necessidades de literacia e o encaminhamento para a oferta adequada. Um candidato pode, então, realizar uma avaliação inicial para ser colocado na formação apropriada e uma avaliação formativa contínua, à medida que prossiga na aprendizagem da literacia.

Para os adultos, reconhecer que têm necessidades de leitura e escrita e engajar-se com a literacia é, frequentemente, um passo difícil e pode exigir ação e incentivo de vários atores e agências diferentes. Aqui, distinguimos Sinalização/Referência e Rastreo, mas na realidade estas duas fases podem ser fundidas ou, até mesmo, os alunos podem ser encaminhados diretamente para a oferta de aprendizagem para avaliação inicial sem a necessidade de rastreo.

Com vista a boas práticas, informação sobre a oferta de formação neste âmbito da literacia de adultos deve ser amplamente disponibilizada por meio de campanhas públicas de divulgação. Atores das áreas da saúde, emprego, habitação junto com outros funcionários do governo local, regional e nacional, bem como ONGs que tenham contacto regular com as populações devem receber formação para identificar sinais de alfabetização precária e para saber como e para onde encaminhar potenciais aprendizes. Os provedores de ensino e formação devem trabalhar de forma proativa com organizações que mantêm contacto regular com o público em geral para aumentar a consciência sobre oportunidades de aprendizagem de literacia a nível local e estabelecer processos simples de encaminhamento. A ‘triagem’ envolve a

realização de um pequeno conjunto de tarefas de literacia autênticas para determinar se o adulto tem necessidades de formação. Para tal, os provedores de ensino e formação, os serviços de emprego, os empregadores e outros devem ter disponíveis processos para avaliar essas necessidades. Tais processos devem ser privados, confidenciais e realizados em ambientes ‘amigáveis’ e de apoio. Por isto, é importante que aqueles que realizam a ‘triagem’ recebam formação adequada e estejam cientes da natureza sensível da avaliação destas habilidades. Esta avaliação inicial deve incluir uma entrevista para permitir que a instituição de educação e formação compreenda toda a gama de necessidades de aprendizagem do indivíduo, bem como quaisquer problemas familiares, de trabalho ou de saúde que possam afetar a aprendizagem.

## Aumentar a participação, inclusão e equidade

Como demonstram as avaliações internacionais sobre literacia, como o PIAAC já referido, o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) e o PISA (*Programme for International Student Assessment*), em todos os países europeus existem, em maior ou menor grau, disparidades no desempenho em literacia entre os diferentes grupos. Particularmente preocupantes, pelas disparidades que geram neste âmbito, são as barreiras sociais e a questão dos migrantes. Fechar ou reduzir significativamente essas diferenças são alguns dos maiores desafios da literacia na Europa. Com efeito, toda a oferta de literacia para a população adulta visa eliminar essas barreiras, apoiando os adultos a adquirir as habilidades de leitura e escrita de que necessitam e sem as quais podem estar em risco de não responder às

exigências que lhes são impostas como cidadãos, funcionários e mesmo na família.

Os decisores políticos têm já à sua disposição uma grande quantidade de informações, que podem extrair do PIAAC e de outros estudos, para identificar grupos de adultos com maior probabilidade de terem baixos níveis de literacia. Estas informações podem ser usadas para conceber e orientar campanhas de sensibilização e ofertas educativas. Entretanto, os formuladores de políticas também devem estar cientes de que, embora seja grande a probabilidade de os adultos com baixa proficiência em literacia apresentarem certas características relativamente ao restante da população adulta (por exemplo, não conclusão do ensino médio, emprego pouco qualificado, falta de participação em assuntos cívicos, etc.), a maioria deles não. Muitos adultos com baixos níveis de literacia são cidadãos bem-sucedidos, funcionários e membros de família, mas que, apesar disso, beneficiariam da melhoria das suas práticas de literacia. No entanto, com fundos públicos limitados para apoiar a oferta de literacia a adultos, compreende-se que esses escassos recursos sejam direcionados aos mais necessitados.

É uma questão de importância nacional que todos os cidadãos e residentes compreendam e sejam capazes de comunicar adequadamente na língua ou línguas nacionais. Quando a língua oficial de um país é a segunda ou terceira língua de um adulto, e esse adulto ainda está a adquirir o domínio desta língua oficial, o conhecimento dos métodos de ensino e aprendizagem da segunda língua, da língua estrangeira, do bilinguismo deve informar o *design* do currículo dos programas de ensino e aprendizagem. No entanto, ao projetar tal oferta, é importante ter em mente que esses adultos são obrigados a aprender tanto a comunicação oral

quanto a escrita. Alunos que já possuem habilidades de literacia de nível superior nas suas línguas maternas terão necessidades diferentes daqueles que possuem pouca ou nenhuma habilidade. Também é importante considerar as necessidades de aprendizagem daqueles que usam uma variedade não-padrão da língua nacional (por exemplo, uma variedade de francês caribenho), que pode diferir da variedade nacional “padrão” em vocabulário, gramática e ortografia.

Assim, os formuladores de políticas bem como outros agentes precisam conhecer bem que grupos dentro das suas comunidades apresentam maior probabilidade de ter habilidades de literacia frágeis, de modo que a oferta educativa possa ser direcionada para esses grupos identificados como de maior risco. Campanhas de consciencialização podem, então, destacar o benefício para os indivíduos de práticas de literacia mais desenvolvidas. Tais campanhas devem usar modelos para incentivar todos os adultos que apresentam risco de não se envolver.

## Conclusão

O Quadro Europeu de Boas Práticas exige dos formuladores de políticas atenção, e ação cuidadosa, a fim de se formularem políticas de literacia nacionais, regionais e locais que permitam que as pessoas tenham uma vida plena e significativa e contribuam para o enriquecimento das comunidades em que todos vivemos. A literacia e a aprendizagem são questões relevantes em todos os setores do estado e requerem, por isso, a promoção sistemática de ações políticas que se reforcem mutuamente nos departamentos e agências do governo, bem como numa ampla gama de atores políticos.

*A Europa e seus Estados-Membros deveriam posicionar a literacia não apenas no*

*cerne das suas estratégias educacionais, mas também no centro das políticas públicas em geral* (HLG, 2012, p. 31).

A coerência das políticas de literacia só pode ser alcançada quando se compreende o grande impacto da leitura e da escrita numa ampla gama de áreas políticas, além da educação, como saúde e emprego, entre outras. Na verdade, quando, cada vez mais, os governos se envolvem on-line com seus cidadãos, nenhuma área governamental pode dar-se ao luxo de desconhecer a literacia como uma questão de importância individual, regional, nacional e global. Nos departamentos e agências governamentais, os decisores políticos devem olhar para além de suas próprias áreas estreitas de responsabilidade e buscar ativamente maneiras de explorar impactos positivos para lá da sua própria esfera política, apoiando o desenvolvimento de políticas e programas que busquem entender as necessidades de literacia dos cidadãos europeus bem como apoiando-os no cumprimento dessas exigências. Essa coerência política só pode ser alcançada quando há clareza nas políticas em curso: como elas são enquadradas, quem são os atores e que instrumentos políticos pretendem usar.

Frequentemente, as políticas não são coerentes porque os vários intervenientes não têm uma compreensão partilhada sobre o fenómeno. A constante mudança e rotatividade das políticas não funciona a favor da coerência, exigindo constante renegociação e recalibração. Essa constante mudança também reduz inevitavelmente a memória institucional, o que significa que qualquer nova política não é necessariamente informada pelo que ocorreu antes. A cooperação eficaz entre todas as partes interessadas é fundamental e, para isso, tais partes precisam ter bem presente quais são suas próprias responsabilidades e o que

podem ganhar, para além, claro, da necessidade de haver confiança entre elas. A confiança constrói-se através de trabalho conjunto bem-sucedido, apoiando o aumento de conhecimento e compreensão compartilhados.

Embora a literacia, como já visto, seja uma questão a ser tratada por vários ministérios em diferentes áreas do governo, os formuladores de políticas de educação são centrais no desenvolvimento de políticas neste campo. A fim de assegurar que as políticas e os programas atraiam os adultos e atendam às suas necessidades e possibilidades, esses agentes de política de educação em literacia devem também garantir que os próprios adultos possam ter um papel importante na elaboração dessas políticas e práticas. Isso permitiria que a política de literacia fosse informada pela compreensão das exigências que a literacia coloca a todos nós no engajamento efetivo com a sociedade.

A ELINET teve como objetivo melhorar as políticas de literacia nos países membros, a fim de reduzir o número de crianças, jovens e adultos com baixas competências de leitura e escrita. O objetivo ambicioso que inspirou todo o trabalho da ELINET foi formulado na Declaração Europeia do Direito à Literacia, que foi lançada na Conferência Europeia de Literacia, em Amesterdão, em janeiro de 2016:

*Todos na Europa têm o direito de adquirir literacia. Os Estados-Membros da UE devem garantir que as pessoas de todas as idades, independentemente da classe social, religião, etnia, origem e sexo, disponham dos recursos e oportunidades necessários para desenvolver competências de literacia suficientes e sustentáveis para poderem compreender e utilizar eficazmente a comunicação escrita, na forma manuscrita, impressa ou digital.* (ELINET, 2016)

Para compreender o direito básico de todos os europeus de desenvolver a alfabetização, os formuladores de políticas em todo o governo, nos níveis europeu, nacional, regional e local devem garantir que todos os membros da sociedade estejam em condições de atender às demandas de alfabetização, seja como crianças, ou posteriormente, como adultos

## References

- ELINET, **European Declaration of the Right to Literacy**. 2016. Disponível em: <http://www.eli-net.eu/about-us/literacy-declaration/>. Acesso em 15 de novembro de 2018.
- \_\_\_\_\_, **What do we consider as “Good Practice”?** 2016. Disponível em: <http://www.eli-net.eu/good-practice/europeanframeworkofgoodpractice/>. Acesso em 15 de novembro de 2018.
- \_\_\_\_\_, **The European Framework of Good Practice**. 2016. Disponível em: [http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/European\\_Framework\\_of\\_Good\\_Practice1.pdf](http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European_Framework_of_Good_Practice1.pdf). Acesso em 15 de novembro de 2018.
- EU High Level Group of Experts on Literacy. *Final Report*, September 2012. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf).
- EUR-ALPHA. **Manifesto. Voice of Writing and Reading Learners in Europe**. 2011. Brussels. Disponível em: [http://www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/manifesto\\_ukbat2.pdf](http://www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/manifesto_ukbat2.pdf).
- OECD. **Knowledge and skills for life. First results of the OECD Programme for International Student Assessment (PISA 2000)**. Paris: OECD, 2001
- OECD. **Education at a glance. OECD Indicators**. 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). **CONFINTEA VI: Belém Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future**. 2010. Hamburg: UIL.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). **Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy**. 2013. Hamburg: UIL.

*Recebido em: 13/11/2018*  
*Aprovado em: 15/12/2018*

# EXPERIMENTANDO UM “CONCEITO”: DE LETRAMENTO À *FORMAÇÃO DE LEITORES* NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jane Paiva (UERJ)\*

## RESUMO

O artigo articula alguns argumentos visando auxiliar à compreensão do significado da leitura na sociedade atual, contextualizado para o caso brasileiro. Circunscrito à problemática que envolve jovens e adultos não alfabetizados e/ou semiescolarizados, a leitura e a escrita vêm provocando novas modalidades e variedades de exclusões, apesar de, contraditoriamente, envolver esses jovens e adultos no turbilhão de técnicas, tecnologias, imagens e recursos comunicacionais que, cada vez mais, complexificam relações sociais e produtivas. Opta-se, na discussão do tema, por sustentá-lo como *formação de leitores*, em lugar dos conceitos de alfabetização e letramento / literacia. Entendem-se esses conceitos em oposição / complementaridade e disputa permanente entre autores, o que restringe a compreensão de uma ideia potente tomada como possível substitutivo: de que o movimento permanente dos sujeitos no mundo, de desvendamento da cultura escrita, se faz como processo de *formação de leitores*, no sentido atribuído à leitura e à escrita em sociedades grafocêntricas.

**Palavras chave:** Leitura. Leitura e escrita. Jovens e adultos. Formação de leitores.

## ABSTRACT

### EXPERIENCING A “CONCEPT”: FROM LITERACY TO THE EDUCATION OF READERS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

The article articulates some arguments aimed at helping to understand the meaning of reading in contemporary society, contextualized for the Brazilian case. Reading and writing have been provoking new modalities and varieties of exclusion, even though they contradictly involve young people and adults in the whirlwind of techniques, technologies, images and communication

---

\* Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos. Cientista do Nosso Estado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Procientista pela UERJ. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: [janepaiva27@gmail.com](mailto:janepaiva27@gmail.com)

resources, which increasingly complicate social and productive relations. In the discussion of the theme, it is opted to support it as a reader development, instead of the concept of literacy. This concept is understood in opposition / complementarity and permanent dispute between authors, which restricts the understanding of a powerful idea taken as possible substitutive: that the permanent movement of the subjects in the world, of unveiling the written culture, is made as a process of reader development, in the sense attributed to reading and writing in grafocentric societies.

**Keywords:** Reading. Reading and writing. Young people and adults. Reader development.

## Resumen

### EXPERIMENTANDO UN “CONCEPTO”: DE LETRAMENTO A LA FORMACIÓN DE LECTORES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

El artículo organiza algunos argumentos para ayudar a la comprensión del significado de la lectura en la sociedad actual, contextualizado para el caso brasileño. En el caso de los jóvenes y adultos no alfabetizados y / o semiescolarizados, la lectura y la escritura vienen provocando nuevas modalidades y variedades de exclusiones, a pesar de que, contradictoriamente, involucrar a esos jóvenes y adultos en el torbellino de técnicas, imágenes, y recursos comunicacionales que, cada vez más, complejizan relaciones sociales y productivas. Se opta, en la discusión del tema, por sostenerlo como formación de lectores, en lugar de lo concepto de alfabetización. Se entiende esto concepto en oposición / complementariedad y disputa permanente entre autores, lo que restringe la comprensión de una idea potente tomada como posible sustitutivo: de que el movimiento permanente de los sujetos en el mundo, de revelación de la cultura escrita, se hace como proceso de formación de lectores, en el sentido atribuido a la lectura ya la escritura en sociedades grafocéntricas.

**Palabras clave:** Lectura. Lecto-escritura. Jóvenes y adultos. Formación de lectores.

## Introdução

O século XXI tem surpreendido a todos os estudiosos que seguiram buscando compreender e pensar possibilidades, a partir das análises que Hobsbawm (1995) enunciou sobre o “breve século XX”.

As reflexões que nos acometem nos dias atuais, especialmente com as formulações de autores (KORYBKO, 2015; FERNANDES, 2016) sobre “guerra híbrida” e artefa-

tos midiáticos e virtuais, entre outros, de que lançam mão, demonstram a necessidade de compreender uma vida que não se restringe aos limites do cotidiano, mas que de forma planetária, põe a nu muitas das fraturas que se abriram no seio das sociedades, expostas à nossa discussão, apreensão e compreensão. A desestruturação do mundo do trabalho e do emprego, a especulação financeira e os

mercados voláteis não confirmaram as premissas históricas de que a tecnologia aliviaria a humanidade da canseira do trabalho, como afirmou Galileu Galilei. Ao contrário, acentuaram o fenômeno da exclusão que, se antes avassalava os países pobres, como epidemia espalhou-se pelo mundo, trazendo de volta temas e problemas que até então não atemorizavam os países do Norte, cuja lógica da riqueza se sustentou, em grande parte, na exploração dos do Sul, produzindo condições para continuar vivendo o Estado de bem-estar social.

O agravamento da exclusão social trouxe mais fome, miséria, desemprego, migrações e refúgios, crise profunda do trabalho e a violência como consequência, mas também o avanço inexorável do analfabetismo, da marginalização da escola, do afastamento dos pequenos da possibilidade da infância, do brincar, do aprender, do ler e do escrever, apesar da proclamação universal de direitos sociais e humanos na maioria dos países denominados “democráticos”. Até a possibilidade de sonhar vem sendo negada a quase todos, na construção de imaginários ilusórios que, aos poucos, vão se tornando realidade cruel.

A amplificação das tecnologias eletrônicas desafia-nos a integrar, interagir, digitar, navegar, acreditar em verdades produzidas, sem qualquer compromisso com a realidade dos fatos... e mesmo sem saber ler, escrever, mesmo sem ser leitores, são milhões os usuários das mídias sociais que disponibilizam, com êxito para seus propósitos, áudios que convencem, induzem, assombram. Seu avanço não nos dá tempo: mal começamos a ser usuários e as tecnologias nos atropelam com novas conquistas, obsolescências, inventividades. Assustadoramente se anunciam e prenunciam nosso atraso, nossa condição ultrapassada, fazem-nos caricaturas

de um outro espaço-tempo, vertiginosamente perseguido por nós.

O livro, fechado, mudo, assiste... e resiste. Quantos, no entanto, resistem com ele? Quantos desvendam seus mistérios, emudecidos e estarecidos diante da página coberta de códigos, sinais milenares, mas ainda incógnitos para muitos? O livro permanece, rasga o tempo adormecendo-despertando histórias, memórias, saberes, imaginações, informações... tão logo se possa abri-lo. Símbolo do saber ler, objeto a ser conhecido — e dominado — por quem se alfabetiza. Alimento para quem se fez leitor.

A partir dessas ideias iniciais que atestam um modo de ver a realidade por meio do qual me desnudo diante dos possíveis leitores, apresento a pretensão desse artigo no campo da educação de jovens e adultos, no que tange à literacia / letramento: articular alguns argumentos que auxiliem a compreensão do significado da leitura na sociedade atual, contextualizado para o caso brasileiro. Circunscrevo-o à problemática que envolve jovens e adultos não alfabetizados e/ou semiescolarizados, cidadãos (?) pela metade, os primeiros, pela condição constitucional de nãoelegíveis; e cidadãos (?) cuja carência dos instrumentos básicos que organizam as sociedades grafocêntricas — a leitura e a escrita — vem provocando novas modalidades e variedades de exclusões, apesar de, contraditoriamente, envolvê-los no turbilhão de técnicas, tecnologias, imagens e recursos comunicacionais que, cada vez mais, complexificam relações sociais e produtivas.

Poder-se-ia começar indagando: fazer ler e escrever é, pois, tarefa de muitos? Vontade de quantos? Em um país em que 11,5 milhões de pessoas são ainda não alfabetizadas (IBGE, Pnad Contínua, 2016); em que 600 mil crianças entre 6 e 14 anos ainda não estão na escola; em que 900 mil adolescentes en-

tre 15 e 17 anos estão fora da escola (<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mais-criancas-estao-na-escola-mas-ainda-e-preciso-incluir-19-milhao>); em que 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) concluíram apenas o ensino fundamental (IBGE Pnad Contínua, 2016); em que 6.057 bibliotecas públicas no Brasil são municipais, distritais, estaduais e federais, nos 26 estados, no Distrito Federal e nos 5.570 municípios (<http://snbp.cultura.gov.br/bibliotecaspublicas/>), atendendo, sabe-se lá com que acervo, os que podem ler e que ainda 112 municípios dos 5.570 não têm biblioteca pública (<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-01/brasil-ainda-tem-112-municipios-sem-bibliotecas-publicas>), como enfrentar este desafio?

## Direito de ler e escrever: fazer justiça

Diante desses dados apresentados, inicia-se este item afirmando que, do direito a ler e a escrever, constitucionais, ao poder ler e escrever como instrumentos de luta e poder, é mister fazer-se justiça, para que não mais se reforce a ausência do saber ler e escrever como condição justificadora da desigualdade entre sujeitos. Sujeitos interditados do pleno dizer da sua história, pelo escrito, podendo denunciar a produção de exclusão de direitos de iguais, para todos.

Para discutir o tema, tomei como base alguns autores, e passarei a introduzir questões em relação a processos de alfabetização/formação de leitores que se abrigam prioritariamente na área da educação de jovens e adultos (EJA), campo em que atuo e que lida com sujeitos cuja inserção na sociedade lhes confere a categoria de analfabetos e/ou de analfabetos funcionais.

A alfabetização, considerada etapa inicial de um processo de aprendizado que se fará ao longo de toda a vida, implica a leitura e a escrita tomadas como objetos de conhecimento, os verdadeiros “conteúdos” da aprendizagem. Para Cook-Gumperz (2008, p. 31) qualquer concepção de alfabetização é inseparável das circunstâncias específicas do contexto histórico. Ao balizar dois autores com diferentes pontos de vista sociogeográficos – Raymond Williams (1961) e Akinnaso (1982, 1992) – obtém dois enfoques contrastantes sobre os efeitos da alfabetização no pensamento social: o primeiro enxergando “[...] uma progressão histórica, na qual a alfabetização por meio da escolarização compulsória leva à tomada de poder político e possibilidade de mudança social” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 31); o segundo, “[...] refletindo sobre o resultado de se permitir que a alfabetização pela escolarização em estilo ocidental domine como único caminho para a mudança social e econômica”, resultando na desvalorização das tradições não-ocidentais (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 31). Os últimos séculos da experiência ocidental forjaram um “vínculo inevitável” entre taxas de alfabetização e desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade, contudo, muitas vezes são traçadas comparações entre efeitos e consequências da alfabetização em sociedades essencialmente incomparáveis (GOODY, 1977 *apud* COOK-GUMPERZ, 2008, p. 32). A autora afirma que foi no decorrer dos séculos XVIII e XIX que a alfabetização e a escolarização foram ampliadas, mas a vinculação entre elas só veio mais tarde, no século XX, quando se consolidou uma noção de alfabetização escolar única, estandardizada (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 34). Antes do desenvolvimento do sistema de educação em massa, o domínio da leitura e da escrita se deu por muito tem-

po mediante interação informal, em grupos específicos, aprendendo sozinhas, com pais, com vizinhos, sem licença e sem treinamento, em quaisquer espaços.

O grande objetivo da escolarização em massa no século XX foi controlar a alfabetização, e não a promover, conclui a autora (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 40), reduzindo-a à ideia de processo técnico, neutro. Kalman (1996), ao refletir sobre as perspectivas distintas de autores que se dedicaram à questão da alfabetização desde os anos 1960, também descreve que nesse período predominaram as técnicas de aprendizado. O êxito do estudante dependia do desempenho pessoal na aquisição da língua escrita ao dominar as letras, assimilar os sons e aplicar os conhecimentos: tais requisitos determinavam a capacidade do indivíduo frente à sociedade. Diferentemente do que se pensou por longo tempo, não se aprende a ler porque um método ensina, nem porque uma palavra é reconhecida e fragmentada em segmentos. Aprende-se a ler porque se apreende o objeto de conhecimento que o texto encerra — o sistema de escritura — exposto à curiosidade como todos os demais “objetos de conhecimento” que a nossa humana natureza torna cognoscentes.

O sujeito cognoscente que se coloca diante do objeto de conhecimento “texto”, pela ação alfabetizadora, no entanto, não é, como se costuma pensar, iletrado, até que possa “saber” o texto e desse modo, assim, “sabê-lo”. A condição pela qual chega ao texto é de estranhamento, mas pleno de referências, hipóteses e conhecimentos sobre o sistema escrito, produzidos ao longo de sua vida em uma sociedade que lê e escreve, que gira em torno do escrito, que se organiza por ele. À volta, tudo é texto, tudo é escrito, para quem sabe, e para quem não sabe ler. Independente do sujeito sabê-lo, ele se impregna em

seu estar no mundo, aprisiona-o, integra-o e o faz participar das redes de significação, queira ou não. Cativo, exige do sujeito táticas e estratégias (CERTEAU, 1994) para dominar seus limites, dobrar seus não saberes, vivenciar suas organizações como se as compreendesse todas. Age e reage, regido pelo sistema que não domina, mas que o incorpora, maltratando-o, mas sem, no entanto, lhe dar trégua. E ainda faz com que acredite que nada sabe, e que o que sabe nada vale.

Letrado, sim, porque produzido coletivamente no processo histórico, em que o escrito tomou centro e organizou a vida social, independente das condições individuais. Letrado, porque vivente em sociedade grafocêntrica, da qual não escapa, enredado pelas tramas e sentidos dos textos que produz, que se produzem coletivamente e que, em definitivo, o constituem.

Enquanto a alfabetização implica a produção individual do sujeito sobre o objeto de conhecimento, o letramento, como o concebem alguns autores, é produção social, histórica, negando a possibilidade de alguém ser iletrado em sociedades que se organizam pelo escrito. (TFOUNI, 1992). Judith Kalman (2005) convida-nos a mirar a pluralidade do fenômeno — alfabetizações — compreendendo leitura e escrita como práticas sociais, como recursos comunicativos com usos autênticos, em contextos de aprendizagem em que a interação entre sujeitos é extremamente significativa e recursivamente relacionada ao acesso, disponibilidade e apropriação na produção de bens culturais, incursos numa cultura escrita.

De posse dessas discussões preliminares restritas ao espaço deste artigo, tal como vêm sendo tratadas, opto pela discussão do tema pelo viés que tento sustentar de *formação de leitores*, em lugar dos conceitos de alfabeti-

zação e letramento/literacia. Entendo esses conceitos em oposição/complementaridade e disputa permanente entre autores, o que, para mim, restringe a compreensão de uma ideia potente que tomo como substitutivo: de que o movimento permanente dos sujeitos no mundo, de desvendamento da cultura escrita, se faz como processo de *formação de leitores*, no sentido que atribuímos à leitura e à escrita em sociedades grafocêntricas. Desse modo, não assumo etapas sucessivas ou imbricadas de alfabetização e letramento, mas faço a discussão do aprendizado de ler e escrever como um processo contínuo de *formação de leitores*, que se faz, complexamente, em busca da atribuição de sentidos.

Volto-me à escola. Até hoje seguimos pensando que se aprende a ler na cartilha. Que há uma etapa primeira chamada alfabetização, negando que crianças, adolescentes, jovens, adultos sabem muitas coisas sobre o que é ler — e leem, sempre, a seu modo, antes, durante e mesmo sem a escola. Ou seja, não é propriamente a escola, pela alfabetização, que ensina a ler, mas todo um conjunto de práticas sociais que envolvem a cultura escrita, em sociedades como a nossa, mergulhada nos escritos. Portanto, por que há de ter livros de ler diferentes dos de aprender a ler? Lê-se... e ponto. Em qualquer lugar, qualquer texto, e desde que nos iniciamos no mundo, em busca de compreendê-lo. E compreender é obra do conhecimento prévio que temos sobre um tema e dos sistemas conceituais que construímos sobre qualquer objeto de conhecimento. Na perspectiva que sustento, não é preciso, pois, admitir que se alfabetiza lendo porque jamais essa separação se faz na prática social. Por isso, a formulação que aqui proponho, de *formação de leitores*, parece-me mais apropriada porque reinstaura a inteireza de um processo que nunca

deveria ser partido, enlaçando-o na multiplicidade de referências que o constituem e que lhe dão significado.

Nenhuma criança terá sucesso com a leitura se começar lendo *A República*, de Platão, quanto qualquer um de nós, mesmo já leitores, se não formos iniciados na filosofia, ou nos decidirmos a tal. A nossa experiência de leitura não se basta sem a nossa experiência de mundo, sem a vivência do que, por nossas condições de aprendizes em experiência, eternamente inacabados, é exigível mobilizar para que se possa ler com sucesso.

Ao contrário da maior parte das práticas escolares, hora de aprender a ler na escola é o tempo todo, bombardeando os aprendizes com textos, os mais variados, desafiando suas inteligências, suas experiências e sistemas já construídos para mobilizarem seus entendimentos — única forma de aprender, ou seja, colocando o sujeito ativamente diante do objeto de conhecimento.

Em *O Saci*, Monteiro Lobato pela voz do diabinho de carapuça vermelha, nos diz, quando Pedrinho, na floresta, tenta “ler” a mata, imaginando que, à semelhança da primeira lição sobre um “bicho-pau”, uma folha fosse também um bicho qualquer disfarçado:

É folha mesmo, bobinho! — disse o saci dando uma risada. Inda é muito cedo para você “ler” a mata. Isto é livro que só nós, que aqui nascemos e vivemos toda vida, somos capazes de interpretar. Um menino da cidade, como você, entende tanto de natureza como eu entendo de grego. (LOBATO, 1958, p. 210).

Tanto Lobato nos ensina o que é ler, mobilizando conhecimentos prévios da experiência, ao mesmo tempo em que parece revelar (e isto reforçado pela continuidade do diálogo que não transcrevo) a supremacia de alguns saberes sobre outros, visão típica

da modernidade que impregna, em muitas histórias, sua obra. No texto, ainda, Pedrinho, defendendo o desafio do saci à inteligência humana (contraposta à inteligência do instinto, posto como superior porque não comete desatinos, como os homens, mata para comer, jamais para demonstrar força), exclama indignado ao final: “Ah, o homem! Você não sabe o que o homem é, saci! Era preciso que tivesse lido os livros que eu li em casa da vovó...” (LOBATO, 1958, p. 210).

Aí está, portanto, o centro do saber colocado nos livros, em detrimento da experiência, embora esta venha a ser, em última instância, a definidora dos saberes que se registram nos livros. É a partir da experiência que aprendemos, produzimos conhecimento, lemos a realidade. E Lobato falará disso no capítulo seguinte, indagando o para quê serve ler, se se pensa como um bobo, e o que se lê é o que se pensa, em registro?

Chartier (1998, p.100-101), ao concordar com a pergunta de seu entrevistador que afirma estar o iletrismo nos países ricos aumentando, reforçando a ideia de que, proporcionalmente, reduz-se o número de leitores em relação à população global dos países industriais, discute a complexidade das exigências da leitura e da escrita, definidas historicamente pela condição sob a qual Estados e empresas instituem certas “leituras” como legítimas, para uma determinada ordem de poder, negando outras práticas.

Essa questão remete-me à seguinte proposição sobre a qual foco a discussão: em países como o Brasil, em que tantos ainda são analfabetos e muitos outros são chamados analfabetos funcionais — enorme contingente que passou pela escola apenas até o quinto ano do ensino fundamental, não se incluindo na condição de usuários da cultura escrita — associado ao fato da predominância da cultura oral nas relações sociais

em geral, o que considerar como leitura e quais as condições que a favorecem em projetos de educação de jovens e adultos?

Em seguida, defronto-me com a questão que deve considerar, ainda assim, essas pessoas como “autores orais” de textos (CHARTIER, 1998, p.26), não fixados pelos manuscritos, mas frequentemente privilegiados em sua condição cultural, no movimento do que Paulo Freire denominou a “pronúncia do mundo”, como resultado de leitura, que confere ao que assim o faz a condição de sujeito-autor.

Na sociedade de complexas redes de informação e de conhecimento que uma parte da humanidade vive hoje, ser alfabetizado não basta. Não dá conta da multiplicidade cultural que, para além das letras, para além das palavras, se oculta nos textos, grávidos de sentidos, empapados de significados, como ensinou Paulo Freire.

A leitura, como atividade resultante do ato do conhecimento, produz o leitor, mais ou menos experiente, em função das experiências que realiza com a diversidade de textos. A escrita, como registro da atribuição de sentidos que faz ao mundo que pronuncia, se complexifica, à medida que o autor percebe o jogo de encobrir-desvelar-revelar que se oculta mais do que se mostra, nas linhas que articula, nas sequências, argumentos e racionalidades que constitui.

Reduzidas as duas a atividades mecânicas, decorrentes de exercitação, e não de apreensão-reflexão-ação, distanciam-se das finalidades que constituem sua essência: como linguagens que são, pôr-se a serviço, como jogo simbólico, das relações de poder e de sentido que homens e mulheres estabelecem no meio social. E constituir, dessa forma, tanto o discurso lógico, quanto o simbólico, o metafórico, o polissêmico, o polifônico, o autoritário, o polêmico, indispensáveis

como mediação nas relações entre sujeitos cognoscentes.

Mas quantos podem ler e escrever, entendendo os significados dos textos que produzem como autores e coautores, explorando os sentidos que encerram, oral e por escrito? Quantos, mais recentemente, podem se valer dos novos códigos trazidos pelas tecnologias e de novo apreendê-los curiosamente, produzindo linguagens e sentidos? Como apreender os novos suportes de textos, ao mesmo tempo em que se precisam apreender os antigos, pois que não há tempo para hierarquizar uns e outros, nem priorizar um, julgando o outro mais, ou menos importante?

O tempo é do múltiplo, não do único; do diverso, não do linear. É do livro e do computador, da tela, do rolo, da imagem, do som, do toque, do sentido. É da leitura: da efêmera e da permanente, que se pereniza pelo texto escrito.

Este continua sendo, pois, o desafio da sociedade: tomar o livro e fazer ler e escrever, passando da condição de incógnito a cognoscível o “milagre” do texto. Então, passo a questionar: quem é o leitor e o que é ler — seu significado — como interrogante que se associa inexoravelmente às condições sociais de possibilidade da leitura, sugerida por Bourdieu (1990, p. 134), a quem também convido a participar dessa discussão.

## Condições sociais de leitura, condições de leitura na EJA

Bourdieu (1990, p.135) introduz a discussão de que ser leitor é condição determinada por possibilidades não apenas das situações em que se lê, mas também das que favorecem a produção desses leitores, desmontando a ilusão de que para ser leitor basta universalizar as condições de possibilidade de sua

leitura, esquecendo suas condições sociais de produção: “[...] como são selecionados, como são formados, em que escolas, etc.”.

E segue, questionando “[...] em que e como essas condições sociais de formação de leitores [...] podem afetar a leitura que eles fazem dos textos e documentos que utilizam? (BOURDIEU, 1990, p.135).

Inicialmente é preciso pensar de que modo as práticas correntes em projetos de EJA vinculados à alfabetização têm considerado a situação do aprender a ler e a escrever como parte de um processo mais amplo, de formação de leitores. Parece haver uma distinção entre o que se considera ler e aprender a ler, tanto assim que se mantém a tradição das “cartilhas”, livros de aprender a ler, como se a leitura, nesse caso, devesse se dar em texto e suporte diferentes daqueles de que se faz uso cotidiano, em que a “decifração” do sentido se coloca com claros objetivos para quem deseja acessá-lo/atribuí-lo. Consequentemente, essa condição de perceber/tratar a formação de leitores (que aí parecem não sê-lo, algo apenas como se aprendizes de um código cujo sentido virá depois) provavelmente deverá afetar o modo como se dispõem a ler, tanto sentindo-se incapazes para admitir fazê-lo, como destituindo de sentido o que não for, em princípio, material autorizado pela escola/classe — aí sim lugar onde estão os textos em que se lê.

Experiências que foram acompanhadas por mim em projetos de alfabetização e por estudantes de pedagogia ilustram essa questão, quando jovens e adultos, ao serem instigados a levar para a classe o que existe de texto escrito em suas casas, costumam dizer que não há livros e, como não os têm, nada há a levar. Uma pessoa, certa vez, portou um livreto de anúncio de venda domiciliar de cosméticos, por considerar aquele, talvez, como o suporte mais próximo ao material

que supostamente a escola “autoriza” como material de leitura. Rótulos, contas de luz, de água, carnês, cobranças de impostos, folhetos de propaganda etc. não foram considerados, provavelmente pelo fato de não associarem a escola como lugar que reconheça neles a existência de “escritos”.

Chartier(1998, p.91-92) destaca que há uma multiplicidade de modelos, de práticas, de competências em tensão, quando se lê e que “[...] as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas”, acrescentando que:

[...] cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. O que muda é que o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é rígido pelos mesmos princípios.

Cabe, então, indagar se os modelos e as normas compartilhadas da e na escola não estão reforçando/atribuindo esses sentidos para os suportes da leitura escolar, afastando-se da multiplicidade de outros suportes que atravessam e organizam o cotidiano dos próprios estudantes.

São homens e mulheres envolvidos com a situação única de aprender a ler e a escrever, mediados pelo professor que, ao mesmo tempo que os ensina a ler/escrever, talvez viva suas dificuldades por *ainda* não ser leitor-escritor-autor, ele próprio, produto também de determinadas condições, possibilidades e atribuições de sentido ao processo e a atos de leitura conferidos por um quase-mesma escola — a de seu tempo.

Como as práticas da escola pensam seu papel pela perspectiva da reprodução, da conservação e pela transmissibilidade de aprendizagens, os estudantes a ela retor-

nam plenos dessa expectativa, seguros dela e, rompê-la, é desmontar para si próprios a representação do que se faz ali e do que é ler e escrever/aprender a ler e a escrever. Do mesmo modo, resta saber o quanto o professor tem, também, essa convicção, fazendo-se negador de tantos outros textos e suportes que circulam em concomitância ao tempo-espaco escolar, não categorizados e nem legitimados para fazerem parte dos rituais e *habitus* que a escola institui como próprios.

Essa perspectiva de transmissão de uma geração a outra imita os comportamentos da precedente, como mostra Chartier(1998, p.93), justificando as práticas escolares aqui apontadas. Segundo o autor, essa perspectiva foi rompida em poucos momentos — dois, no seu entender, do rolo ao códex e do manuscrito ao impresso e a sua velocidade de circulação —, e, atualmente, ainda sem se conhecer os efeitos e sem suficiente análise das atitudes e comportamentos dos usuários, a revolução eletrônica. Destaca que os leitores “[...] defrontavam-se com um objeto novo, que lhes permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou de leitura inéditas.”

No momento em que se vive, constata-se a simultaneidade de vários desses suportes de texto, adicionados por códigos, linguagens e símbolos, alterando, inclusive a condição do que se supunha “materialidade” para o texto. O meio eletrônico e seu caráter virtual confunde-nos, uma espécie de *é-não* é, em que se lê, se produz, se configura, mas cuja materialidade não se constitui tal como se foi habituado a aceitar quando se trata do objeto livro. Tanto Chartier quanto Bourdieu tratam da necessidade das etnologias das práticas e, mais do que nunca, o tempo presente parece estar a exigir isso dos estudiosos.

Para a escola, guardiã de suas tradições, a revolução eletrônica, se entra, entra pela porta dos fundos, acanhada, como uma visita que se esgueira sem ser convidada. De fato, ela não entra, é “entrada” por meio de projetos governamentais que disponibilizam recursos tecnológicos sem consultar os anfitriões, sem conhecer suas necessidades, sem estabelecer com eles novos diálogos, aprofundando as linguagens da comunicação. Frequentemente nem o “velho” escrito é usado para avisá-los de que a “visita” vai chegar. E ela entra, invade a escola, instala-se e não raro permanece silenciosa, invisibilizada pelos moradores, ocupando espaços do viver, alterando certas rotinas, mas não mudando comportamentos, nem práticas.

De que modo, então, as condições da sociedade atual que possibilitam a formação de leitores estão sendo tomadas como elementos substantivos para se pensar o currículo na educação de jovens e adultos?

Quero dizer, com isso, que temos estado sempre tratando de pensar a sociedade como um processo *dual*, jamais *múltiplo*, opondo inclusão/exclusão; leitor/não leitor; empregado/desempregado; político/apolítico; analfabeto/alfabetizado, por exemplo.

Ponho-me a pensar se, quando somos categorizados como incluídos (incluídos em que?), não estamos, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, vivendo exclusões de ordens diversas e variadas. E mais: se essas exclusões são definitivas, ou se há um possível *movimento* que revele a insuperável condição da experiência humana do ultrapassar-se.

Penso se, mais do que *ser* isto ou aquilo, ou *estar* isto ou aquilo, não se *está, ainda*, em uma condição aquém da que poderia garantir nossa condição de cidadania, de bem-estar, de satisfação de necessidades, mas em *processo de busca*, orientados, aí

também, por limites que se devem superar continuamente, pelas novas e frequentes necessidades, tanto de ser, quanto de conhecer, de aprender, de ter direitos etc.

Por que esta questão inquieta-me nesse reflexionar?

Se a sociedade brasileira hoje tem 11,5 milhões de analfabetos<sup>1</sup> — ou seja, sujeitos privados do caráter público que a escrita e a leitura constituem, ainda que afetados individualmente pelas organizações que as mesmas escrita e leitura impõem a suas vidas — como posso pensar leitura sem incorporar essa condição da sociedade?

Posso pensá-los analfabetos e ponto? Como, ponto, se a sociedade da cultura escrita afeta diretamente os não leitores dos sistemas de escritura? Como analfabetos utilizam códigos e constroem estratégias para circular e dar conta das exigências cotidianas. Isto nos basta? Em uma sociedade do acesso irrestrito à informação, o que significa, então, ser analfabeto?

Quais serão, então, as condições de leitura oferecidas ao trabalhador nessa sociedade? Por que ler, se nem ao menos o direito ao trabalho existe, para que fosse ele o “exigido” do domínio e da compreensão dos códigos instituídos como padrão?

1 A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Quatorze das 27 unidades da federação, porém, já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente.

Temos sido instados a acreditar que a sociedade da informação, via Internet, é hoje uma realidade incontestável. Que dados suportam essa crença?

Para acessar a Internet, em primeiro lugar, é necessário ter um telefone. No mundo, já são 5 bilhões de aparelhos celulares, forma mais corrente de acesso à Internet. Em pesquisa da PNAD Contínua 2016 (IBGE), verificou-se que o celular estava presente em 92,6% dos 69,3 milhões de domicílios; que em 48,1 milhões de residências havia utilização da Internet, que representavam 69,3% dos domicílios; em 97,2% dos domicílios em que havia acesso à Internet, o celular foi o equipamento de acesso mais usado nos domicílios; em 38,6% das residências, o celular foi o único equipamento usado para acessar a Internet; que 94,6% das pessoas com 10 anos ou mais de idade se conectaram via celular no período de referência da pesquisa, e que destas, 94,2% acessou a Internet para trocar mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail. Assistir vídeos, programas, séries e filmes foi a motivação de 76,4% desse contingente, seguido por conversar por chamada de voz ou vídeo (73,3%) e enviar ou receber e-mail (69,3%). A utilização da Internet foi crescente com o aumento da idade, alcançando o máximo entre as pessoas de 18 a 24 anos de idade, passando a declinar nas seguintes: entre 10 a 24 anos que utilizaram a Internet obtiveram: 66,3% no grupo etário de 10 a 13 anos, e variações acima de 80% nos grupos de 14 a 17 anos, de 18 ou 19 anos, até o limite de 85,2%, no de 20 a 24 anos. Entre idosos (60 anos ou mais), apenas 24,7% a acessavam. De 37,2 milhões de estudantes com 10 anos ou mais, 81,2% utilizavam a Internet; entre não estudantes, 60,4% a utilizavam. Na rede pública, o acesso à Internet se fez para 75% dos estudantes; na rede privada, para 97,4%.

Entre pessoas sem instrução o acesso foi de 11,2%; com fundamental incompleto, 43,6%. Telefone fixo estava presente em cerca de um terço dos domicílios (33,6%), com maior percentual no Sudeste (49,1%) e, no Norte, o menor (11,5%). Somente 2,0% dos domicílios tinham apenas telefone fixo, enquanto 60,9% tinham apenas celular. (IBGE PNAD Contínua, TIC 2016).

Diante desses dados, cabe ainda formular a seguinte reflexão: à medida que as sociedades se complexificam e que as ideologias dominantes e o pensamento hegemônico tendem a construir, para elas, atributos sustentados pela mídia, em poderosas estratégias de linguagem, encobrendo jogos de poder, mais as comunidades voltam a buscar — e a se reforçar — em suas culturas de origem, nos poderes locais, produzindo táticas e estratégias<sup>2</sup> mais tendentes ao multiculturalismo do que à homogeneização. Portanto, parece não ser a leitura do livro o que acessa o conhecimento, mas outros canais que revelam culturas que o uso da tecnologia tenta convencer-nos de que são únicas.

Venho observando como se constroem contradições entre valores do ideário neoliberal capitalista adotados e defendidos, ao mesmo tempo em que valores éticos, morais e religiosos, por exemplo; como se adotam modelos culturais exógenos (ou alienígenas), enquanto se reforçam — relidas e reeditadas — manifestações culturais autóctones que preservam crenças, sentimentos, concepções de mundo.

Por tudo isso, cabe indagar: se a escola — como instituição mais democratizada da sociedade brasileira, porque mais gente tem podido acessar como direito, diferentemente de todas as demais — tem a finalidade de

2 Utilizo-me das categorias de Certeau (1994), que vê o cotidiano como espaço de artes de fazer; táticas são, para ele, construções do cotidiano que resistem a processos de acomodação.

propiciar condições para que todos participem do universo da linguagem escrita e se nela (escola) os sujeitos aparecem com suas múltiplas histórias — de vida, de fracassos, de trabalho, de pobreza, de privações, de produzir a existência —, como é possível pensá-la homogênea, única, com padrões curriculares que esvaziam perspectivas multiculturais das populações? Que leituras a escola tem feito desses sujeitos que vão até ela e do que os constitui? E a partir daí, que leitura “ensina” essa escola a esses sujeitos? Histórias e leituras de iguais? Ou de discriminações? De respeito ou de preconceitos? De autonomia ou de dominação? De falar ou de silenciar?<sup>3</sup> E a biblioteca, que papel terá no acesso ao conhecimento e na formação do leitor?

## O leitor/escritor, quem é?

Trabalhadores — jovens e adultos capazes de produzir a existência — dependem de instrumentos sociais da leitura e da escrita e das complexidades que estas criaram na sociedade da informação e da imagem, para compreender e participar das transformações que operam e que se operam diariamente em suas vidas, tornadas valores e princípios de um novo modelo de vida, em ambientes ecologicamente sustentáveis.

Além disso, para muitos, foi a experiência do trabalho que os afastou da escola. Sem julgar-lhe o mérito, é por ela que se produz a existência, ao passo que a escola não oferece, especialmente para as classes desfavorecidas, oportunidades reais de mudança de vida. Mas, ao mesmo tempo, sem ela, escola — e todos são unânimes em afirmar —, também a vida não consegue mudar. Qual escola, então, para trabalhadores? Que projeto

educativo propor a cidadãos que precisam fazer jus a essa condição?

Se, por um lado, a circulação de diferentes textos nas práticas sociais e na organização da produção exige domínio (ARDOINO, 2010) diferenciado de leitura, por outro permanece a ideia de que é preciso ler para ter acesso à cultura produzida pela sociedade, pensando projetos pedagógicos para consumidores de cultura, ignorando a condição de produtores de cultura dos trabalhadores que estudam.

Nesse cenário de contradições, presente-se o agravamento dos problemas na educação de jovens e adultos, em que estes, marginalizados historicamente por serem analfabetos ou quase, agora perdem mais espaço, fazendo conquistas da área parecerem cada vez mais insuficientes para lidar com valores postos pelo mercado do supérfluo, da desnecessidade, nas sociedades organizadas por projetos capitalistas neoliberais e até mesmo ultraliberais.

Menocchio, um moleiro da idade média que Ginzburg (1992) fez falar por meio da pesquisa que o desoculta nos autos da Inquisição é, sem dúvida, a personagem histórica punida porque sabia ler, e mais, porque com essa leitura atribuía sentidos não autorizados para as questões da fé, contrariando os dogmas da Igreja. O moleiro bem ilustra a discussão travada por Certeau. Janine Ribeiro, no posfácio do livro de Ginzburg (1992), resume dessa forma o leitor que Menocchio constituiu:

Menocchio é um herói, ou mártir da palavra. No final do século XVI esse moleiro dos domínios de Veneza, no norte da Itália, lê; lê muito, para um homem relativamente simples; mas, sobretudo, pensa. [...] o mais importante é o que ele próprio concebe e imagina — uma experiência de pensamento que ninguém compartilha na sua aldeia de Montereale, nem os cultos (o conde, o padre), [...] (p.235)

3 Refiro-me à cultura do silêncio de que nos fala Paulo Freire.

O importante não é o que Menocchio leu ou recebeu — é como leu, é o que fez de suas experiências; o que diminui a distância que se costuma propor entre leitura e escrita, entre uma postura passiva e outra ativa frente ao conhecimento. (p. 236)

Essa paixão de pensar, essa paixão de falar é rara e preciosa; quem sabe não nos ensinará a prezar mais o que é refletir, o que é dizer. (p. 236)

[...] Mas o importante não é tê-lo lido, é como leu — é decifrar essa sua estranha maneira de adular e alterar o que lê, de recriar. (p. 237)

Está aí colocada a autonomia do leitor, a liberdade de recriar, de produzir e, com isso, de subverter, de transgredir pela invenção, o que o consumo cultural imagina controlado, esvaziado de novos sentidos.

Um trabalhadorestudante de uma classe na construção civil, no Rio de Janeiro, ao ser solicitado pela professora a formar frases com palavras dadas, assim redigiu seu exercício (transcrito literalmente):

lata — a lata é para uso próprio  
obra — Eu trabalho na obra  
escola — Eu estudo na escola  
aluno — Eu a prendi a ler  
professora — ensina o aluno a ler

Este trabalhador demonstra a liberdade de atribuição de sentidos que produziu, ao valer-se de estratégia para incluir-se na frase, pela condição de aluno sem, no entanto, repetir a palavra, no exercício reprodutor, tradicionalmente usado nas escolas. Estratégia semelhante revela ao formular a frase sobre a professora, pelo atributo maior que a qualifica, sem utilizar o mesmo paradigma de frases anteriores, consagrado nessas atividades. Fala dela, sobre ela, mas a palavra ali não está, embora não reste qualquer dúvida quanto a quem se refere. Inventa, recria, subverte. E o faz pelo conhecimento

que tem da língua, que não se aprisiona em concepções restritas que frequentemente circulam nas escolas, por fazerem parte da formação dos professores, em suas histórias de alunos, discípulos de outros que também assim concebiam o aprendizado/ensino da língua. Não é a escrita, a exercitação que para o trabalhador importa, mas o sentido que é capaz de produzir ao escrever. E o faz, acionando conhecimentos que adquire pela sua inclusão na sociedade de falantes orais, amalgamados pelas culturas orais e escritas.

Para Chartier(1998, p. 152), o “[...] texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada”. Não é desse modo que o operário revela sua apropriação?

Janine Ribeiro (p. 240) afirma, ainda, que o conhecimento, que acaso tivesse Menocchio, importava menos do que a sede de conhecimento, a curiosidade. E os livros pareciam oferecer a fonte inesgotável que podia saciar essa sede. Poucos, raros, restritos, qual seria a pergunta que habitava a inteligência das pessoas que viviam naquele século quanto ao que continham os livros, quanto ao que significavam? Não seria ainda essa a pergunta dos interditados à leitura, em nosso tempo? Ou admite-se que a curiosidade deixou de ser um atributo da inteligência humana?

Ginzburg (1992, p. 128) afirma, ainda, que não foi a invenção do alfabeto, quinze séculos antes de Cristo, quebrando o monopólio da escritura ideográfica e hieroglífica, suficiente “[...] para pôr a palavra à disposição de todos. Somente a imprensa tornou mais concreta essa possibilidade.” Ainda hoje, no entanto, essa possibilidade existe, sem que se tenha, efetivamente, democratizado a circulação da palavra, tanto pela interdição ao código de que ela se utiliza,

quanto pela interdição socioeconômica que as estruturas sociais geraram para a maioria da população, para a qual o livro — que sacraliza o escrito e lhe dá permanência —, não está acessível.

Da cultura oral à cultura escrita, um salto imenso foi dado, sem que pudessem se substituir ou se excluir, mutuamente. Tanto que, para alguns autores, a oralidade de quem lê acaba atravessada pela cultura escrita, mas jamais dispensada. Tanto mais hábil e competente leitor, mais a palavra pode ser instrumento de poder, em sua forma escrita, quanto por meio da linguagem. O autor do posfácio chama a atenção para o fato de que a fala, a tomada da palavra por Menocchio é a sua recusa à dominação que o clérigo impunha “aos pobres”: é a consciência do moleiro quanto ao poder que o escrito produzia, e o quanto esse poder devia ser denunciado.

Suas palavras são um protesto, são a recusa desse horror. Sua curiosidade, opiniões e destino fazem dele um desses homens para quem dizer o que pensam é tão importante que, por isso, arriscam a própria vida. Nem toda confissão é uma vitória da tortura; porque às vezes a pior tortura é ter a voz silenciada. (RIBEIRO *In* GINZBURG, 1992, p. 241)

Como pensar leitura, então, sem incorporar os potenciais leitores jovens e adultos em formação? Que tratamento dispensar à leitura e à escrita na escola, ultrapassando a perspectiva da alfabetização, porque esta, em seus limites, não produz leitores-cidadãos? E como garantir que as linguagens e a língua se coloquem como verdadeiros objetos de conhecimento — as reais aprendizagens escolares — dos sujeitos (professores e estudantes, aprendizes, todos) envolvidos com a EJA, na perspectiva de formação de leitores e escritores autônomos de seu mundo, de seus múltiplos textos, códigos, técnicas, tecnologias?

## Exercitando algumas sínteses

Os autores selecionados deixaram entrever concepções em disputa, definições em constantes mudanças. Minha intervenção e contribuição ao debate sobre a experiência de um “conceito” — *formação de leitores* — foi aqui sustentada e, como tal, oferecida à crítica de pares e especialistas. Há tanto aproximações como afastamentos entre conceitos de alfabetização e letramento — ora vistos como equivalentes, ora considerados distintos — assim como a presença do termo cultura escrita em estudos mais recentes sobre a aquisição da língua escrita. Incluí, nesse conjunto, uma nova ideia para disputar um lugar mais consequente — a *formação de leitores* jovens e adultos. Nos anos 1970, o conhecimento disponível sobre processos de alfabetização, seguramente, não contribuiu para que se pensassem programas de alfabetização com a riqueza de compreensões como as trazidas ao texto pelos autores estudados. Mas Paulo Freire já representava, nas experiências que realizou, um olhar mais longe do que significava ensinar a ler e a escrever a jovens e a adultos. Não era seu “método de alfabetização”, como se referem alguns, o que realmente inovava e importava. Era, sim, a concepção de homem inacabado, pleno de experiências e modos de conceber e conhecer o mundo que, em interação, aprende, mais do que é ensinado; sem ponto de chegada, porque o aprender se faz por toda a vida.

A centralidade do sujeito humano nos processos de aprendizados flexionava irremediavelmente os modos como se concebiam práticas escolares — premissas de técnicas e procedimentos de ensino que, supostamente, faziam aprender a qualquer sujeito, sem levar em conta suas especificidades, singularidades, experiências de clas-

se, de gênero, de cor/raça. Se os chamados “métodos de alfabetização” serviam para ensinar a ler e a escrever, não eram exatamente eles que o conseguiam: era a ação dos sujeitos sobre o mundo, sobre o novo objeto de conhecimento — as culturas escritas — que se dispunham a esses sujeitos, acionadas suas memórias, histórias, experiências com e pela produção de sentidos, atribuídos a qualquer objeto de conhecimento, pela curiosidade humana em busca de compreensão/explicação do mundo. Por isso, na atualidade, o lugar de Freire está garantido pela dignidade recuperada aos sujeitos não alfabetizados, como sujeitos de pensamento e ação. Esses sujeitos careciam e carecem, ainda hoje, em uma sociedade tão desigual quanto a nossa, perpetuada desde a metade do século passado, do reconhecimento como seres humanos de conhecimento, desejos e vontades, que a sociedade capitalista invisibiliza(va) com o arsenal de lógicas movido para “naturalizar” a desigualdade e justificar a opressão sobre os despossuídos de bens materiais. Paulo Freire não inovou pelo método de alfabetização, mas pelos princípios pelos quais restituiu a centralidade do sujeito — e suas experiências, contexto e singularidades — nos processos de aprendizado.

Um projeto educacional consistente, que contribua para mudar a ordem das relações sociais e políticas do país é sistematicamente negado, não porque o poder constituído pelas elites desconheça a sua importância, a importância de ter um povo educado. Não é a sua aparente desimportância que faz com que os processos sejam conservadores, excludentes, mas justamente o oposto. A educação é tão importante, e os poderes hegemônicos sabem tão bem disso, que o embate de forças conservadoras com forças progressistas é longo, complexo, de extensa duração e percursos intrincados. Defendem,

as primeiras, a manutenção de uma educação que garanta um sistema diferenciado, mantenedor de privilégios que asseguraram — e continuarão a assegurar às elites — o direito a uma educação que possa preservar a hierarquia social sem que as classes populares questionem a desigualdade, porque convictos de suas incapacidades para aprender e, portanto, de seus lugares submissos. As segundas defendem propostas que visam o direito a uma educação de qualidade para toda a população e não apenas para alguns, uma educação para cidadãos.

A densidade e o espectro das questões que vivemos no país não são locais. Do ponto de vista da democracia social, ainda há um longo caminho a percorrer, não só no tocante a esse aspecto, mas também à saúde, habitação, lazer etc. A mundialização dos problemas, muitos deles até então circunscritos pelas fronteiras político-econômicas a espaços determinados, fará com que o preço não seja pago sozinho pelos países pobres do mundo, mas debitado na conta daqueles que chegaram a construir projetos mais igualitários, para mais incluídos. Mais uma vez a tecnocracia pensou ser possível controlar os meios e prever os fins e falhou. Está falhando. Falhará.

Os analfabetos constituem um problema, não tanto porque não sabem ler e sim porque, como iletrados, não são governáveis. Para ser governável, é preciso que se saiba ler. Mas só quando se sabe escrever é que se lê o que há para dizer. Quando nos tornamos autor, escritor, é que começamos a escrever o mundo.[...] Desconfio muito de programas contra o analfabetismo que se contentam somente em ensinar as pessoas a lerem. [...] Um projeto educacional de alfabetização como esse é, na verdade, um projeto político de domesticação. (TAYLOR, 2003, p. 60).

A dinâmica das sociedades, a organização e a resistência que se estabelecem dian-

te das crises configura-se singular em cada caso, obrigando os poderosos, minimamente, ao questionamento de suas hipóteses iniciais, diante das evidências. Não há respostas prontas, não há fórmulas mágicas, não há um só caminho.

Para o debate, como obra aberta, entrego algumas preocupações / reflexões para as quais venho tentando construir novos interlocutores. Insisto que a pergunta-síntese, com todas as contradições com a qual se traduz a perspectiva deste texto, o atualiza cotidianamente e deve orientar a prática dos educadores precisa ser, sempre: “para que saber ler e escrever no mundo de hoje”?

## Referências

- ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Trad. e notas: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. Leitura, leitores, letrados, literatura. p. 134-146. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fund. Ed. UNESP, 1998.
- COOK-GUMPERZ, Jenny *et al.* *A construção social da alfabetização*. Ronaldo Cataldo Costa (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERNANDES, Hugo Miguel Moutinho. As novas guerras: o desafio da guerra híbrida. In: *Revista de Ciências Militares*. nov. 2016 IV (2), p. 13-40. Disponível em: <http://www.iesm.pt/cis-di/index.php/publicacoes/revista-de-ciencias-militares/edicoes>. Acesso em 3 nov. 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. Trad. Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- KALMAN, Judith. ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. In: *Novedades Educativas*. Tomo 110, p. 40-42. Argentina, 1996.
- \_\_\_\_\_. El origen social de la palabra propia. *Lecturas sobre lecturas*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. v. 14, p. 9-34. México, 2005.
- KORYBKO, Andre. *Guerras Híbridas – das revoluções coloridas aos golpes*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LOBATO, José Bento Monteiro. *O saci*. São Paulo: Brasiliense, 1958.
- TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. p. 57-72. In: LINHARES, Célia, TRINDADE, Maria de Nazaret (orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, Inst. Paulo Freire, 2003.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1992.

## Sites

- AGÊNCIA BRASIL. EBC. Brasil ainda tem 112 municípios sem bibliotecas públicas. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-01/brasil-ainda-tem-112-municipios-sem-bibliotecas-publicas>. Acesso em 3 nov. 2018.
- AGÊNCIA BRASIL. EBC. Mais crianças estão na escola, mas ainda é preciso incluir 1,9 milhão. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mais-criancas-estao-na-escola-mas-ainda-e-preciso-incluir-19-milhao>. Acesso em 3 nov. 2018.
- BRASIL. FBN. Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. *Informações das Bibliotecas Públicas*. Disponível em <http://snbp.cultura.gov.br/bibliotecaspublicas/>. Acesso em 3 nov. 2018.
- IBGE. PNAD Contínua TIC 2016. Disponível em

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens>. Acesso em 3 nov. 2018.

IBGE PNAD Contínua, 2016. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em 3 nov. 2018.

IBGE. Agência IBGE Notícias. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-ape-nas-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em 3 nov. 2018.

*Recebido em: 17/11/2018*

*Aprovado em: 15/12/2018*

# “LOS LIBROS NOS HABLAN”, “QUE LAS PALABRAS Y LA LECTURA SEAN PARA TODOS, COMO EL PAN”. INTERCAMBIO ENTRE LECTORES EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

*Marcela Kurlat (UBA)\**

## RESUMEN

El presente artículo busca compartir escenas de diversas experiencias de trabajo desde la literatura en centros de alfabetización de personas jóvenes y adultas de la Ciudad de Buenos Aires. Busca ilustrar el trabajo que se realiza desde la implementación de dos situaciones didácticas fundamentales, sostenidas por la didáctica constructivista con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar. Dichas situaciones constituyen herramientas para los educadores que transitan -junto a sus estudiantes jóvenes y adultos- caminos de alfabetización: la ‘Lectura delegada al maestro’ y la ‘Lectura por sí mismos’, ambas fundamentales para la apropiación de la cultura escrita. La primera de ellas se ilustrará a través de la actividad habitual de ‘Lectura por entregas’, mientras que la segunda se hará a través de la llamada ‘Mesa de libros’. Afirmamos que la construcción de círculos de lectores en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, más allá de los niveles de conceptualización sobre la escritura en los que las personas se encuentren, permite ingresar a otros mundos posibles, cargados de sentido, mundos que es necesario restituir tras la vulneración del derecho a la educación que el sistema ha provocado en la infancia.

**Palabras clave:** Alfabetización de personas jóvenes y adultas. Didáctica constructivista. Círculo de lectores. Lectura delegada. Lectura por sí mismos.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires, Argentina. Professora e investigadora do Programa de Desenvolvimento Sociocultural y Educación Permanente do Instituto de Investigações em Ciências de la Educación (UBA). Membro da Equipa de Intervenção Psicossocial Comunitária do Programa de Alfabetização, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT) da Cidade de Buenos Aires. Autora de inúmeros artigos e capítulos no âmbito dos processos de alfabetização e práticas de literária de pessoas jovens e adultas. E-mail: [marcelakurlat@yahoo.com.ar](mailto:marcelakurlat@yahoo.com.ar)

## ABSTRACT

### “BOOKS SPEAK TO US”, “LET WORDS AND READING BE FOR EVERYONE, LIKE BREAD”. EXCHANGES AMONG READERS IN THE INITIAL LITERACY EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

The following paper seeks to share various situations//scenes experienced by young adults and adults in their literacy process at Buenos Aires City schools. The aim is to illustrate two fundamental constructivist didactic situations that focus in social language practices: writing, reading, talking and listening. These are situations, which provide important tools for teachers that are walking their students through literacy roads: ‘Reading through the teacher’ and ‘Reading by myself’. The first one will be illustrated by a usual reading situation, called ‘Episode reading’. The second one is carried away through another usual situation, called ‘Book’s feast’. We argue that the building of readers’ circles in literacy processes of young adults and adults - regardless their conceptual level in writing - enables them to access other worlds of possibility, filled with meaning, which repairs the rights dispossession that the system has infringed on these people’s childhood.

**Keywords:** Young and adult literacy. Constructivist didactics. Readers’ circles. Reading through the teacher. Reading by oneself.

## RESUMO

### “OS LIVROS FALAM-NOS”. “QUE AS PALAVRAS E A LEITURA SEJAM PARA TODOS, COMO O PÃO”. INTERAÇÕES ENTRE LEITORES NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE JOVENS E ADULTOS

Este artigo procura partilhar episódios de diversas experiências de trabalho com a literatura em centros de alfabetização de jovens e adultos da cidade de Buenos Aires. Pretende-se ilustrar o trabalho realizado com a implementação de duas situações didáticas fundamentais, apoiadas na didática construtivista, com foco no ensino das práticas sociais da linguagem: leitura, escrita, fala e escuta. Essas situações são ferramentas para educadores que, junto com os seus jovens e adultos estudantes, percorrem caminhos de literacia: a ‘Leitura Delegada ao professor’ e a ‘Leitura autónoma’, ambas fundamentais para a apropriação da cultura escrita. O primeiro episódio será ilustrado através da atividade habitual de ‘Leitura do professor’, enquanto o segundo será feito através da chamada ‘Mesa de livros’. Defendemos que a construção de círculos de leitores na alfabetização de jovens e adultos, além dos níveis de conceituação sobre a escrita em que as pessoas se encontram, permite-nos entrar noutros mundos possíveis, carregados de sentido, mundos que é necessário restituir às pessoas depois da violação do direito à educação que o sistema causou lhes causou na infância.

**Palavras chave:** Literacia de jovens e adultos. Didática construtivista. Círculo de leitores. Leitura delegada. Leitura por si próprio.

## Introducción

A lo largo de mi trayectoria como investigadora en el marco del *Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela*<sup>1</sup>, y como integrante del Equipo de Intervención Psicosocial Comunitaria del *Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo*<sup>2</sup> (PAEByT), ha sido frecuente escuchar el planteo por parte de alfabetizadores y alfabetizadoras de personas jóvenes y adultas, acerca de la complejidad de la tarea y del enorme desafío vinculado a profundizar el trabajo pedagógico didáctico que alimente prácticas más fértiles al momento de enseñar.

A lo largo de casi 10 años nos hemos abocado a intentar comprender cómo personas jóvenes y adultas se apropian del sistema de escritura en espacios de alfabetización, buscando ingresar en su lógica de pensamiento para sustentar prácticas más potentes (KURLAT, 2011; KURLAT y PERELMAN, 2012; KURLAT, 2014, 2016; KURLAT y CHICHIZOLA, 2017). Ya hemos afirmado en otras oportunidades que toda persona, por ser parte del mundo letrado, ha construido ideas y conocimientos sobre lo que las marcas gráficas representan, aunque nunca haya ido a la escuela. Toda persona ha sido marcada por el contexto en el que ha intentado apropiarse de la escritura como objeto cultural, las vivencias y experiencias que ha tenido con respecto a la lengua escrita, cómo ha sido contada, cantada, nombrada por los seres de su entorno. Toda persona ha sido determinada por dichas marcas a concebirse una idea sobre sí misma como lectora, escritora, aprendiz. Ingresar al tesoro de la cultura escrita es ingresar a mundos de sentido, de representación, de construcción de identidad, de comunicación, de memoria. Implica habitar otros modos de existencia.

Nuestras investigaciones remiten a la metáfora de la ‘trenza de tres hebras’ para ilustrar los procesos de conceptualización del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas (KURLAT, 2011; KURLAT y PERELMAN, 2012): la apropiación de la escritura transita desde niveles presilábicos a alfabéticos<sup>3</sup>, atravesados por lo que hemos denominado ‘marcas de enseñanza’ (experiencias educativas que han marcado modos de concebir qué es leer, qué es escribir y cómo las personas deben ‘ser enseñadas’) y ‘marcas de exclusión’ (la imagen de sí que los sujetos han elaborado como aprendices, lectores y escritores que se construye a lo largo de su experiencia social en una historia de derechos vulnerados). La enseñanza en el aula debe trabajar sobre estas marcas al momento de promover prácticas alfabetizadoras. Dichas prácticas refieren tanto a la enseñanza del sistema de escritura como de la lengua escrita, la cultura letrada en la que estamos inmersos en nuestra sociedad: prácticas sociales que implican los quehaceres del hablante, del lector y del escritor (DEFAGO y DA RÉ, 2014). Lo que se enseña, entonces, es el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales. La alfabetización implica la apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, la apropiación de prácticas del lenguaje históricas, culturales, identitarias, lingüísticas, cognitivas, que involucran conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros, el lenguaje escrito y las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente (BAUTIER y BUCHETON, 1997). Este proceso siempre implica también el otorgar significado a los textos desde el inicio. En este marco, el presente artículo busca compartir escenas de diversas experiencias de trabajo desde la literatura, en

centros de alfabetización de personas jóvenes y adultas de la Ciudad de Buenos Aires. Busca compartir dos situaciones didácticas como herramientas para los y las educadoras que transitan -junto a sus estudiantes jóvenes y adultos- caminos de alfabetización: la ‘Lectura delegada al maestro’ y la ‘Lectura por sí mismos’, ambas fundamentales desde la perspectiva didáctica constructivista con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje. La primera de ellas, a través de la actividad habitual de ‘Lectura por entregas’, mientras que la segunda se ilustrará a través de otra actividad habitual: la ‘Mesa de libros’.

### **Lectura por entregas: una situación didáctica fundamental**

Afirmamos desde la perspectiva adoptada, que la lectura delegada es una situación didáctica fundamental en la alfabetización de personas jóvenes y adultas: cuando leemos a través de otra persona que lee en voz alta, nos vinculamos con diversos textos, su vocabulario y organización. Cuando escuchamos leer, accedemos a textos pertenecientes a diversos géneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. Aunque aún las personas no sepan leer ‘por sí mismas’, pueden progresar como lectoras porque interactúan con lectores experimentados que ejercen prácticas de lectura diferentes según el género, el auditorio y el propósito que lo orienta, permitiendo acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. La persona pone en juego dos procesos que le permitirán ser buena lectora autónoma en el futuro: por un lado, construye el significado del texto cuando se le lee en voz alta, ya que reordena los datos, jerarquiza la información, desecha lo accesorio y destaca lo

importante. Y por otro lado, en este proceso se apropia progresivamente del lenguaje escrito: conoce, por ejemplo, cómo es una biografía, qué vocabulario tiene, cómo se pueden hacer jugar las metáforas. Quien lee en voz alta es un modelo lector que muestra frente a los sujetos las prácticas de lectura que se desarrollan en el mundo de la cultura letrada: para qué se usa la lectura, qué beneficios otorga, a qué información permite acceder, qué problemas ayuda a solucionar, en qué mundos posibles e internos permite ingresar. A su vez, cuando participamos de intercambios lectores, promovemos progresivamente la posibilidad de compartir opiniones, reflexiones, sentimientos, puntos de vista, creencias, argumentos sobre el texto, volviendo a sus marcas, recuperando las pistas que ha dejado el autor. Ingresaremos entonces a varias escenas de lectura que nos permiten ilustrar la riqueza de esta situación didáctica, a partir de la lectura por entregas del libro “Darío” (PAGLIETA, 2012, Editorial El Colectivo).

### **Escenas de lectura posibles**

Villa 1-11-145, Bajo Flores, Ciudad de Buenos Aires. Capilla San Antonio, sede del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo. Una pareja pedagógica, constituida por Anahí Risso y Diego Chichizola (ambos aparecerán en los registros siguientes como D). Participo allí como investigadora (M) con el propósito de sistematizar intervenciones didácticas en los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas<sup>6</sup>. Un grupo de 25 personas, varones y mujeres de entre 14 y 76 años, provenientes de diversos países: Argentina, Bolivia, Paraguay. Todos los ciclos juntos, en un mismo espacio de enseñanza. Allí se despliegan prácticas de oralidad, lectura y escritura desde la educación popular. A partir de la conmemoración

del asesinato de Darío Santillán y Maximiliano Kosteki, dos luchadores sociales argentinos asesinados por la policía en el año 2002, hemos podido sistematizar una práctica de transmisión de la memoria colectiva referida a nuestro pasado reciente a partir del despliegue de la literatura, en este caso desde el libro Darío. La biografía de Darío Santillán contenida en el mismo y el carácter de las ilustraciones ha permitido, en los intercambios posteriores entre lectores, la recuperación de la memoria histórica del grupo, el aprendizaje de aspectos de la historia reciente, la discusión política sobre el asesinato provocado por el aparato estatal, la reflexión acerca de la propia vida de los estudiantes, las condiciones materiales de existencia en las que están inmersos, los derechos a los que son vulnerados (al mirarse en lo que hemos denominado “espejo literario”), y las posibilidades de lucha, solidaridad y resistencia humanas que están a su alcance. Todo ello desde las prácticas sociales del lenguaje, conociendo acerca del lenguaje que se escribe y acerca del género literario. Compartiremos aquí algunas escenas que ilustran parte del proceso recorrido:

## 26 de junio de 2017

D: Hoy, 26 de junio, también es una fecha

importante, de algo que pasó en el 2002. ¿Se acuerdan qué pasaba en el 2002?

Vilma: Hubo muchos muertos, saqueos.

Feli: Se fue el presidente.

Sabina: No había plata, nada. Había trueque, con eso solíamos comprar mercadería.

Feli: No había fuente de trabajo.

Vilma: Los manzanos<sup>1</sup> tenían una faja con números, para que los conozcan.

D: Porque se decía que iban a venir los de Fuerte Apache<sup>2</sup>, ¿se acuerdan?

Sabina: Yo no salía a ningún lado, encerrada estaba.

Vilma: Algunos dormían en las terrazas con armas.

Feli: Había muchos rumores para hacer asustar a la gente.

Cuentan que en el barrio se organizaban por manzana, se recuerdan las asambleas, la ida a la plaza cuando se fue el presidente De La Rúa, la represión, los caballos arrastrando a la gente, los piquetes<sup>3</sup> frente a la falta de trabajo. Reina pregunta cuándo fue el golpe de Estado. La docente hace una línea de tiempo en el pizarrón para recordar hechos históricos. Pregunta en cada año si recuerdan quién fue presidente, y se va completando:

<b>Golpe</b>	<b>Alfonsín</b>	<b>Menem</b>	<b>Menem</b>	<b>De La Rúa</b>
<b>1976</b>	<b>1983</b>	<b>1989</b>	<b>1995</b>	<b>1999</b>
<b>Recuperación Democracia</b>				

D: Alfonsín tampoco terminó muy bien. ¿Vieron que estudiamos distintos modelos de país en disputa, la pelea por qué país queremos? Alfonsín quiso instalar un modelo más democrático, pero terminó con hiperin-

flación, saqueos también. En el '89 vino Menem: “Menem lo hizo”, ¿les suena? Menem instaló el neoliberalismo, vendió mucho del Estado. Encima, ganó dos veces, porque era la plata fácil, el 1 a 1. Cambia la constitución

para volver a ser reelecto y en 1999 viene De La Rúa, que se fue con el helicóptero.

Vilma: Que se escapó por la terraza.

D: Hizo el corralito, no se podía sacar plata de los bancos, la economía andaba muy mal, y había muchos piquetes de gente que se quedaba sin trabajo. Vamos a ver un video de una canción sobre unos piqueteros de un movimiento para cambiar la sociedad que mataron en una represión en el Puente Pueyrredón: Darío Santillán y Maximiliano Kosteki. El que la escribió se llama Fander-moler y la canción se llama "Junio".

Se ve el video.

D: ¿Por qué la gente milita, se junta, se organiza?

Feli: Para reclamar, pedir trabajo.

Vilma: Entre muchos hay más fuerza, uno sólo te terminan matando.

D: ¿Quiénes de ustedes van a marchas?

Palmira, Reina levantan la mano. Sabina dice que quiere ir pero no la llevan sus hijas.

D: ¿Y para qué van?

Reina: Para pedir mercadería, o por la mujer...

Palmira: Yo apoyo a los comedores, voy más de La Garganta<sup>4</sup> y por el tema de las mujeres.

Vilma: Ni una Menos. Esa marcha es bueno juntarse porque hay mujeres que desaparecen, que las matan.

M: Una de las frases que me encanta y que aparece en el video en una de las banderas es "Marchemos contra el saqueo y por la vida".

D: Vimos este video porque nos parecía importante traer a la memoria a dos compañeros que han luchado.

El docente cuenta que en ese momento él trabajaba en una organización en un barrio en Avellaneda, y que siempre jugaban al fútbol en una canchita, y que cuando fue la represión, muchos de los que escapaban

de la marcha se escondieron haciendo que jugaban al fútbol.

D: No puedo olvidarme del olor a pólvora que había en el aire, lo tengo grabado.

M: Ahora la estación Avellaneda cambió de nombre, se llama Estación Darío y Maxi.

D: Antes si comprabas un boleto pedías a la Estación Avellaneda, y hoy se pide a la Estación Darío y Maxi. Primero matan a Maxi y Darío vuelve a buscarlo. Y no eran amigos, Darío vuelve a buscar a un compañero.

Propongo mañana traer el libro de la historia de Darío, hecha por compañeras del Frente Popular Darío Santillán.

## Martes 27 de junio

El docente muestra el libro de Darío.

D: Este libro que trajo Marcela, como es un poquito largo, lo vamos a ir leyendo de a poco, cada día. Se llama "Darío".

Reina: ¿Y quién es Darío?

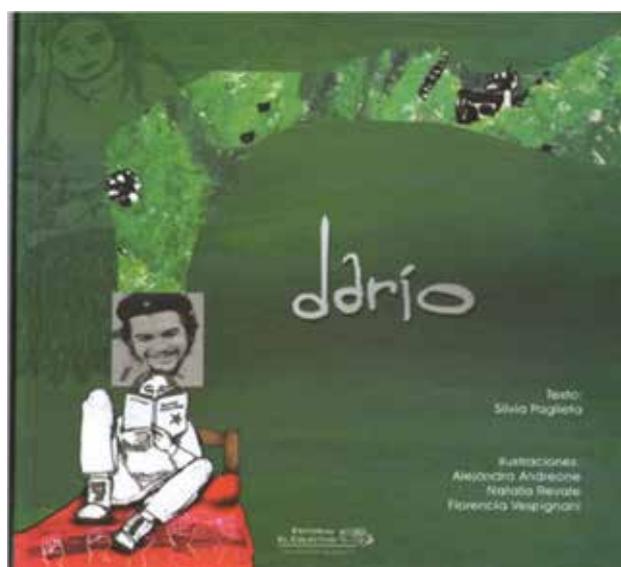
D: Ya lo conocieron ayer.

- Darío Santillán - explica alguien del grupo.

D: Y para conocer un libro, ¿qué podemos hacer?

Reina: Mirar la tapa y contratapa.

Lo hacen: en la tapa el docente lee el título y quién lo escribió, señalando con verbalizaciones. Lee el nombre de las ilustradoras.





D: ¿Qué es un ilustrador?

Marleni: ¿Quién escribió el libro?

D: No, quien lo dibujó.

D: muestra el nombre de la editorial y muestra la síntesis del libro que está en la contratapa.

Fausto: ¿Sería como un trailer, profe?

D: ¡Maravilloso! Es como para enganchar, te invita a leer el libro.

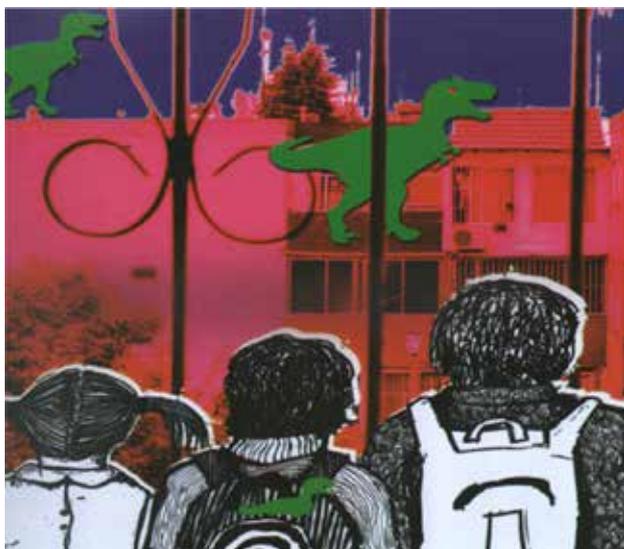
(Lee. Termina la frase “con amor”)

M: ¿Saben por qué dice “con amor”? Porque quienes escribieron el libro eran amigas, compañeras de él y escribieron sobre su vida.

Vilma: Es como si mañana nos matan y usted profe escribe sobre nuestra vida.

A: ¡Igual no hace falta que nos maten para escribir sobre nuestra vida! (Risas)

D: empieza a leer. Muestra el dibujo 1.



Vilma: ¡Ah! Las mochilas, los nenes...

D: resalta la frase “Como de escasez de besos y de abrazos”

Vilma: Como de despedida.

D: ¿Hasta acá qué nos dice el libro?

Vilma: Que tenía 4 hijos la mamá de Darío.

Mijael: Uno se llamaba Javier.

D: Como tu hermano. Javier, Leo, Darío y Noelia.

Reina: Y la mamá Mercedes, como la hija de San Martín.

D: Miren qué lindo cómo lo cuenta, cuando lleva a los hijos a la escuela: “mano, upa, carrito”...¿no es una imagen que se ve mucho en el barrio?

Juana: Porque eran seguiditos.

D: Ya sabemos algo más de Darío que lo que sabíamos ayer: sobre sus hermanos, dónde vivía, su mamá, su papá, su abuelo...¿de dónde venía?

Reina: De los indios.

D: ¿Cómo se imaginan a la familia de Darío, una familia con plata?

- No, trabajadora.

D: ¿Por qué?

- Por los juguetes de cartón.

**3 de julio.** El docente retoma lo leído la semana anterior.

D: ¿De qué, quién se trata el libro?

Santos: Darío Santillán.

Carlota: Era un muchacho que iba a las marchas.

María: también estudiaba.

D: Quería estudiar historia. Ustedes saben que a Darío lo mata la policía en el Puente Pueyrredón. Ya sabemos el final, pero el libro cuenta sobre su vida. ¿Cuántos hermanos tenía?

Carlota: Tres.

D: Era hermoso como contaba cuando iban a la escuela: ¿cómo hacía la mamá?

Carlota: Uno en el brazo, otro en el carrito y el otro en la mano.

Reina: En Bolivia se usa el aguayo.

El docente recuerda el uso del señalador para marcar dónde se dejó. Sigue leyendo.

D: ...y dejamos acá. Pongo mi señalador...



D: ¿Qué leímos en este capítulo?

Reina: Que para marchar hay que juntarse entre todos para también estar unidos, por cualquier cosa.

D: acá hay una frase que dice eso: “Nunca solo. Nunca solo si queremos dar la lucha por el cambio real”.

D: Cuando dice ‘productivo’, ‘obrador’, ¿qué entienden?

Santos: Lo productivo es que está con las fábricas, está con la gente en las marchas.

Fausto: Se juntan en reuniones.

Cirila: Van a las marchas.

Carlota: Como que él encabezaba las marchas.

D: Miren esta parte, lo lindo que es escribir bien, nosotros que estamos mejorando nuestras escrituras. Yo tengo que escribir “la gente tiene hambre” y escribo “la gente tiene hambre” y listo. Miren cómo escribe la autora: “mate cocido y una olla con más agua que polenta y panzas con más ruidos que los mismos relámpagos”

- Tenían hambre.

- Gruñen las panzas.

**4 de julio.** La lectura continúa:



“Los libros nos hablan”, “Que las palabras y la lectura sean para todos, como el pan”. Intercambio entre lectores en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas

D: ¿Qué es eso de la selva?

Juan: Se refiere a la movilización y a juntar a la gente, porque él peleaba por la gente y sus derechos.

D: Sí, ¿y quién había peleado en la selva?

- El Che.

D: Claro, primero en Cuba y después...

- En Bolivia.

D: ¿Dónde lo mataron? En La Higuera, yo sé, pero no sé dónde es.

Santos: Entre Santa Cruz y Cochabamba, en Valle Grande.

D: ¿Por qué Darío dice: “nuestra selva es otra”?

Santos: Es la selva de cómo vive la gente y de cómo sufre. Por ejemplo, acá en la villa, cómo vivimos.

D: Esa es nuestra selva, la de la villa. ¿Y qué representa la selva en este libro?

Angélica: Es salir a la lucha por nuestros derechos.

D: Miren cómo lo dice la escritora: “La selva es el hambre en el barrio, es la panza que no deja de hacer ruido...la selva es el sistema”. ¿Y cuál es el machete en la selva?

Dina: Si no sales a la lucha como Darío Santillán, como él perdió su vida en la lucha,

no encontrás nada si no salís a luchar.

Juan: Más que nada, perdés tu dignidad.

- Que se nos escuche hablar, por eso vamos a luchar.

D: Esos son nuestros machetes.

Juan: El machete que corta todo. Yo creo, profe, que el que se planta y pelea, no pelea por nosotros solamente, sino por el futuro de nuestros hijos.

D: Claro, los derechos que tenemos hoy tal vez los pelearon otros.

**10 de julio.** Se sigue leyendo el libro. Se hace reseña para Vilma, que no estuvo viniendo.

D: ¿De qué se trata?

Delia: Darío Santillán.

D: ¿Quién era?

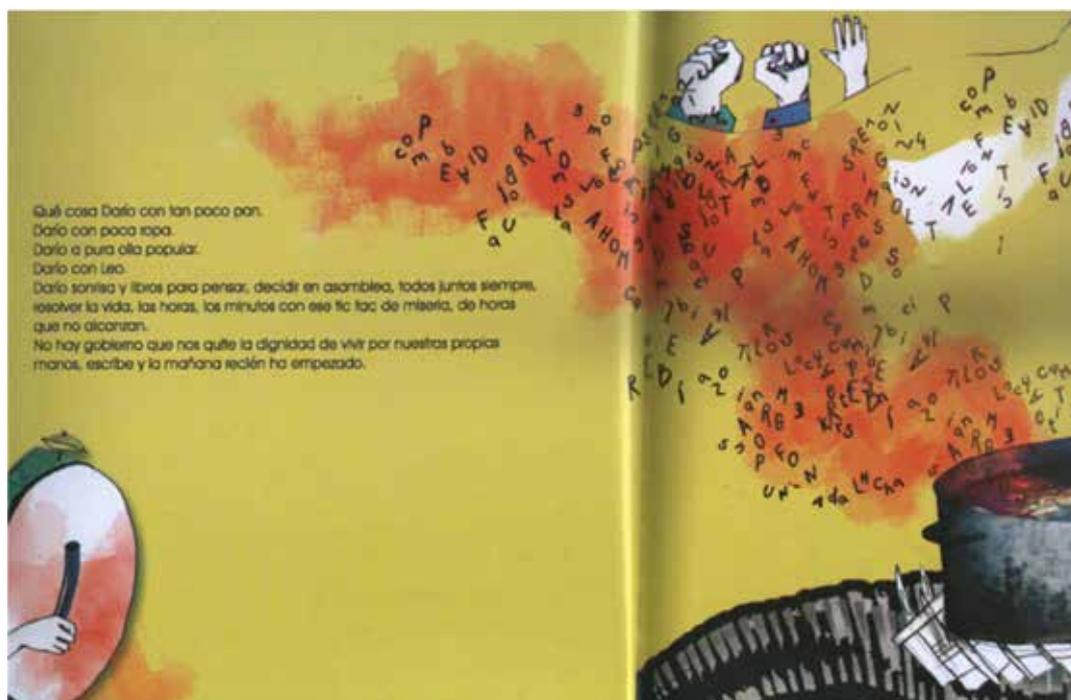
Delia: Un luchador.

Vilma: Ah, ieso de los piqueteros!

D: Que estaba reclamando en el Puente Pueyrredón y la policía lo mató.

Vilma: Primero lo mataron al amigo, él fue a buscar y lo mataron a él.

D lee desde la parte del baile, “pata dura”, olla popular con letras.



D: Voy a leer de vuelta esta parte que es hermosa: “Darío a pura olla popular”...No hay gobierno que nos quite la dignidad de vivir por nuestras propias manos...”. ¿Qué conocimos hoy de Darío? ¿Qué decidió Darío en su vida?

Delia: Ayudarle a la gente.

D: ¿Y dónde se fue a vivir?

Fausto: A una villa.

D: ¿Cómo te diste cuenta?

Fausto: Lo dice.

D: A ver, voy a leer cómo lo dice: “La mañana empieza apurada...Barrio La Fe...asentamiento...organizar” ¿Lo llama villa?

-No, Barrio La Fe.

D: Un asentamiento...¿qué es?

Feli: Un lugar que está vacío y ellos van a hacer cosas.

Alicia: Van a tomar.

D: Como en el Indoamericano acá en capital, ¿se acuerdan? Al papá de Darío, ¿qué le pasaba por el sentimiento cuando Darío le contó que se iba a vivir a un asentamiento?

Reina: ¿Que se iba a vivir con personas desconocidas?

D: Lo leo a ver qué le generaba: “Qué cosa...y sin embargo se me pinta esta sonrisa en la cara”. ¿Por qué se le pinta la sonrisa?

Ema: Porque va a ayudar a otras personas.

D: ¿Qué piensan que sentía el padre en el corazón?

Fausto: Orgullo.

Delia: Orgullo por su hijo.

Feli: Porque iba a ayudar a la gente.

D: Y debía tener más o menos 18 o 19 años...

Reina: Profe, ¿cómo lo mataron?

D: De un tiro. Uno de los policías que lo mató se llama Burzaco y es parte de la policía del gobierno de Macri.

D: ¿Qué sensación les va quedando a ustedes del libro? Una palabrita...

María Eva: Emoción.

Alicia: Que era valiente.

M: Admiración.

Jorge: Me gusta.

Feli: Orgullo.

Reina: Orgullo de tener una gente que sabe luchar por el pueblo.

Ema: También, orgullo, porque está ayudando, haciendo por los pobres. Murió por ayudar.

Delia: Murió por los pobres. Yo siento mucha angustia.

Reina: Me da rabia que maten a las personas que luchan.

D: A mí me da ternura la relación que tenía con los padres, cómo lo acompañaban, lo apoyaban, lo querían.

Fausto: Emoción. Era una persona buena que ayudaba a los pobres.

D: ¿Carminia? ¿Habías escuchado de Darío en Bolivia?

Carminia: No.

D: Pero seguro que hay Daríos en Bolivia y en Paraguay también.

Delia: Seguro.

## Escrituras, derechos y conocimiento de la cultura escrita

Las escenas compartidas despliegan la riqueza que se abre en un intercambio entre lectores, en el marco de un trabajo profundamente político, que intercambia saberes, recupera memorias, experiencias y sentires desde la literatura.

Los docentes, en la educación de personas jóvenes y adultas, explicitan estas prácticas: “Hay mucho trabajo mental que hacemos cuando escuchamos leer: procesamos información, comparamos con cosas que sabemos, nos imaginamos...” Y una estudiante interrumpe: “Cuando uno lee no te

“Los libros nos hablan”, “Que las palabras y la lectura sean para todos, como el pan”. Intercambio entre lectores en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas

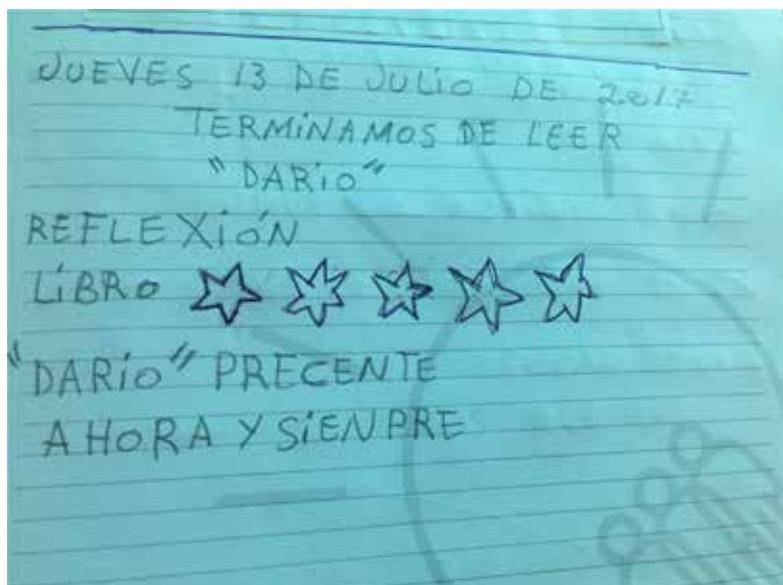
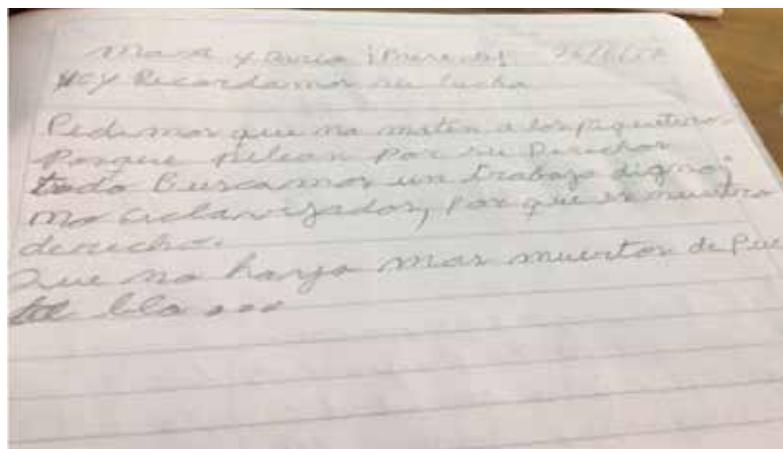
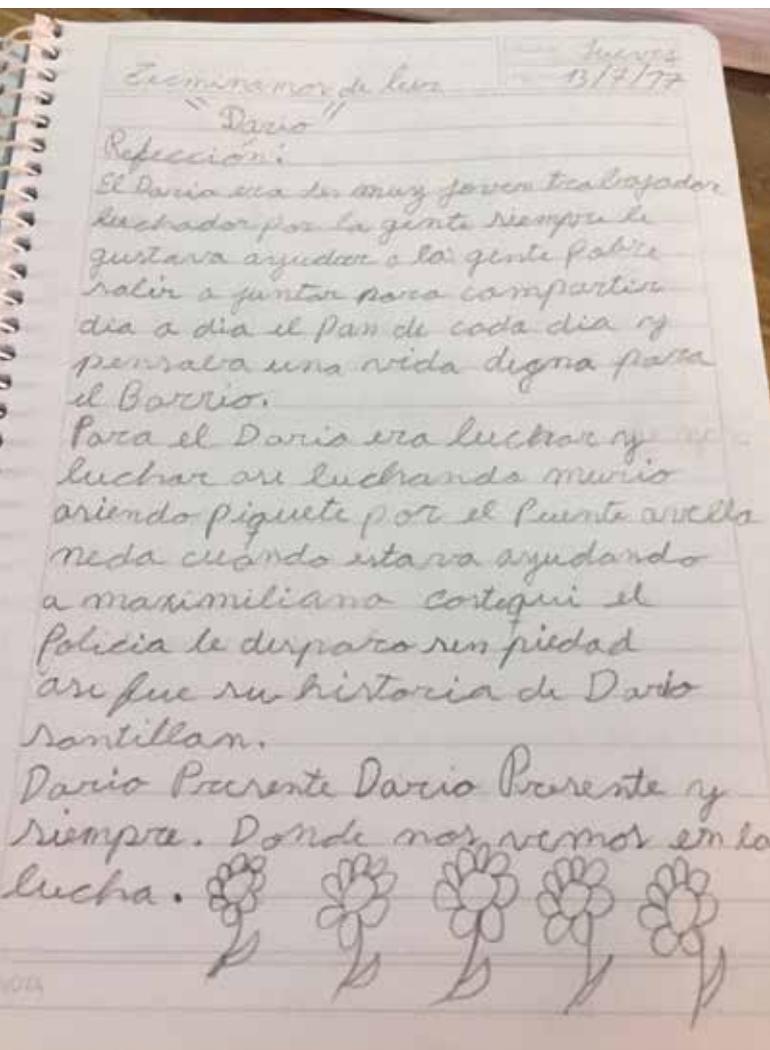
entra, pero si alguien te lee es otra cosa, se entiende”.

El trabajo con el libro de Darío ha permitido conocer una nueva puerta de ingreso al género literario, desde un texto biográfico que ha abierto a formas diversas del lenguaje que se escribe, desplegando emociones de rabia, admiración, angustia, orgullo, emoción; constituyéndose como espejo en el que mirarse, desde la lucha por los derechos y la construcción de dignidad:

“ Está interesante el libro, porque me hace reflexionar sobre cosas que vivimos nosotros”, comenta Juan.

La vida de Darío se entrelaza con las propias vidas, el propio barrio, las propias violencias sufridas, las propias resistencias y posibilidades. “Escuchen esta frase”, resalta el maestro: “*Que las palabras y la lectura sean para todos, como el pan*”.

Y las palabras y la lectura se inscriben en nuevas escrituras, ya propias:



## Las Mesas de libros como situación de lectura por sí mismos: “Cuando los libros nos hablan”

La ‘Mesa de libros’ es un dispositivo didáctico que se ha comenzado a implementar

desde hace algunos años en los centros educativos pertenecientes al PAEByT. El mismo se vincula con la formación de jóvenes en torno a la literatura, entrelazada con el arte para el fortalecimiento de la subjetividad. Dicho dispositivo constituye un espacio de exploración e intercambio entre lectores,

que habilita el encontrarse, el mirarse las caras, el escucharse, el instalar en los cuerpos desde el espacio nuevas posibilidades para compartir el mundo interno de cada uno de los participantes. Favorece la ampliación del camino lector de cada quién (aunque las personas hayan transitado sólo algunos peñaños de la escolaridad o nunca antes hayan ido a la escuela,) desde la experiencia con los múltiples textos, compartiendo la palabra y el silencio.

Una mesa de libros es un dispositivo de implementación frecuente que se propone profundizar el camino lector de una comunidad y de los individuos que la forman haciendo que conozcan nuevos textos y que los compartan entre sí instalando una escena de lectura colectiva (SIRO y MAIDANA, 2014). Para estos autores, quienes han sido mis maestros en esta experiencia didáctica, toda mesa de libros funciona a través de la oferta de un número importante —pero accesible— y preseleccionado de libros, que se despliegan cual ‘banquete gastronómico’ para el desarrollo de dos etapas: la exploración y el intercambio. Dicho banquete deberá ofrecer variedad de géneros, autores, formatos de textos, para promover la curiosidad de los participantes. Es importante habilitar un espacio en el que se pueda circular explorando los libros en silencio en un primer momento y crear un clima de intimidad entre los lectores durante el espacio de intercambio colectivo posterior. Para esto último, la ronda habilita un espacio público, compartido, que hace posible escucharse y mirarse las caras, instalándose, desde los cuerpos y el espacio, nuevas posibilidades para compartir el mundo interno de cada uno (SIRO y MAIDANA, 2014). Estos autores enseñan que la exploración plantea un primer momento en el cual cada participante puede recorrer la oferta de libros de distintas maneras: por

textos que ya conoce, por recomendaciones, por la curiosidad que le despiertan tapas o contratapas. Cada quién tiene la posibilidad de leer, durante un tiempo acotado, uno o varios fragmentos de libros, como momento clave del trabajo en el que se puede estar en silencio con las palabras propias y las de los textos. Sin tiempos predeterminados, sino estando profundamente conectados con el clima que se va logrando, para saber cuándo pasar al siguiente momento. En este último se produce el intercambio colectivo, se comparte con los otros lo que impresionó la propia sensibilidad. Es un momento de puesta en común, de ronda, de conversación acerca de lo que se descubre en esas mesas servidas para saborear. Las entradas a este intercambio pueden ser muy variadas: alguna palabra que sorprendió, la forma del texto, su humor, el desconcierto que provoca, la temática que aborda, la forma en que está escrito, entre tantas.

*“En el complejo terreno de lo que leímos para nosotros, de lo que queremos compartir, de lo que preferimos silenciar, de lo que escuchamos de los otros, se va armando esta lectura comunitaria, compartida. Durante el intercambio, cada uno cuenta lo que encontró, lo que le gustó o sorprendió, y así se va armando un entramado de lecturas. Éstas siempre aparecen en intertexto con lecturas anteriores, lo que favorece la ampliación del propio camino lector.” (Siro y Maidana, 2014: 34)*

Al conocer este maravilloso dispositivo varios años atrás, me pregunté cómo funcionaría en espacios de alfabetización de personas jóvenes y adultas, cuyos procesos de escritura y lectura fueran diversos y en muchos casos, alejados aún de lo convencional. A continuación compartiremos algunas escenas de la experiencia que hemos comenzado a transitar en dichos espacios, en centros que me invitan a armar la mesa de

libros, a los que voy con mi enorme mochila de tesoros a cuestas, textos internos que resguardan mi propia historia y que resuenan en tantas otras:

## Jueves 21 de agosto de 2014

Llego a un centro de la Villa 15 de Buenos Aires y ya están Raquel, Emanuel, Rosa, Mercedes, Nicole, Hortensia y tres alumnos más cuyos nombres no recuerdo.

Me presento, cuento la propuesta del día, la mesa de libros. “Ah, si es de leer yo no...”, dice una de las mujeres. Le cuento que cada quién puede acercarse a los libros como quiera, que es una exploración libre, un encuentro en el silencio, un banquete de libros al que se puede acceder para probar y quedarse con lo que llame la atención, mirar un rato, cambiar, moverse de lugar...

“Yo no sé leer”, dice Raquel. Le contesto que para participar de la mesa no hace falta ya saber leer como el resto, que ella puede leer desde donde sepa, que puede hojear y ojear según qué le interese, tanto por las imágenes, como por el formato o por las palabras que sí pueda leer...

Se arma la mesa, se abre el silencio. Varias personas se acercan de afuera del centro y quedan sorprendidas por el mismo: “Ah! Están leyendo, disculpas!” y se van...el clima es sagrado.

Todos participan con mucha concentración.

A los 20 minutos se abre la palabra. Nicole eligió un poema de Verónica Gelman, pide copiarlo en su cuaderno, para poder llevarlo ella misma. Lo leo para todos. Cuento acerca de la historia de Vero, que somos amigas, que vive en Santiago del Estero, que estuvo en un centro en Soldati, en donde también gustó su poesía y como justo viajaba a Buenos Aires, la invitamos y le hicieron una entrevista. Las maestras cuentan que

Nicole también escribe. Quedamos en que la próxima vez que Vero venga a Buenos Aires, la podemos invitar.

A Agustina, la maestra, también le gustó un poema de Vero y lo lee para todos. Es de amor. “*Está enamorada la seño*”, dicen. Ella se pone colorada y se ríe.

Mercedes se anima a leer un pedacito del libro ‘Ay no!’, de Federico Fernandez. Dice que el libro le llamó la atención por el ‘no’, porque ella es muy negativa. Y que el libro ‘le habló’. Que hablaba de ella, por eso le gustó. “*Yo no fui nunca a la escuela, y no leo nunca, sólo delecto los diarios cuando mis hijos los dejan en el baño, pero esta vez me gustó leer porque sentí que el libro me hablaba*”.

“Los libros nos hablan, claro!”, digo, “eso es lo hermoso de los libros”...

Cuento que conocí a Federico Fernandez, autor del libro ‘Ay no!’ en una feria del libro independiente, esas que organizan las editoriales pequeñas y los editores independientes en las plazas, y que ese libro tiene algo a descubrir. Copio algunas palabras en el pizarrón a ver si se dan cuenta:

ay  
no  
sí  
con  
aun  
sos  
soy

“*Son todas cortitas*”, aventura alguien.

“*Sí, son de una sola sílaba*”, decimos, “*cuando las leemos no las podemos separar*”. El libro es de poesías de palabras monosílabas, nomas. Leo algunas para todos. Se ríen.

Cuento que el mismo autor siempre juega en sus libros, y propongo leer un pedacito

del otro que también es de él, el colorado. Una maestra lo hace:

fiesta fúnebre fulera fausta flores fin.

Las risas aparecen tras descubrir la letra ‘f’ en cada comienzo de palabra como regla de la poesía.

Minutos más tarde, se anima Rosita, quien nunca se anima y dice que ‘no sabe nada’, a leer sólo algunas de las palabras que va reconociendo en otro poema de Vero Gelman:

lluvia  
calor  
sol

Palabras que le gustaron. Nunca se animaba a leer en voz alta pero hoy sí.

Y Hortensia, quien no escribe por sí misma aún, muestra un libro de fábulas que le llamó la atención por las imágenes. Hablamos acerca de que algunos libros tienen textos escritos por una persona e imágenes elaboradas por un ilustrador. La maestra lee un pedacito del libro que muestra Hortensia y nos quedamos saboreando la frase:

corazón de arroz

¿Qué querrá decir?, pregunto.

*“Que es un corazón muy bueno, muy noble, porque el arroz es una comida que está en todito, todito y siempre es bueno. En Bolivia todo es con arroz y es bueno, bueno, hace bien el alimento”, dice Hortensia.*

Observamos las ilustraciones y conversamos sobre los libros álbum. La maestra cuenta que ella también es ilustradora y está aprendiendo sobre los libros álbum, libros que cuentan con la imagen también, en los que la imagen es tan importante como el

texto, porque se complementan, o contradicen, según.

Una de las estudiantes dice que a ella no le gustó ninguno de estos, pero que sí se acordó del cuento que le contaba la otra maestra de otro año, de una princesa, un carruaje y un príncipe. Ese sí le gustaba.

Cerramos la mesa con una lectura para todos: ‘Cyrano’. Más risas, suspiros y murmullos invaden la sala, acompañando la historia.

Nos vamos despidiendo...

Mercedes se acerca a una de las maestras y le pide perdón por haberle contestado mal un día de esos, el libro la hizo pensar que no tiene que ser tan negativa. Pide llevarlo a su casa como préstamo y seguir leyéndolo.

Varios piden repetir la experiencia. Les digo que cuando quieran la pueden armar ellos, que no hace falta que yo vaya para eso.

Hortensia me abraza y me despide:

*“Adiós, corazón de arroz”*

## Martes 23 de septiembre de 2014

Esta vez me recibe otro Centro de la Villa 15 de la Ciudad de Buenos Aires. Ya está el círculo de mujeres y algunos hombres esperando, mientras otros tantos van llegando a medida que el tiempo pasa.

Tras el saludo, algunas señoras cuentan qué hacen en el centro. *“Nosotras estamos leyendo a Neruda”, dice la Tere. Y Rosalba agrega: “Sí, en computación, copiamos las poesías que nos gustan. Y las de Borges también”.*

*“A mí me gusta leer”,* vuelve a comentar la Tere. *“Sí, las revistas de Avon sobre todo”,* agrega Rufina y varias se ríen.

*“Todo vale”,* digo, *“leer las revistas de Avon también es leer, y siempre es impor-*

*tante leer algo que realmente nos interese”.* La Tere asiente, sintiéndose resguardada.

Nos sumergimos entonces en la Mesa de Libros.

*“¿Qué es una mesa de libros? Es como cuando nos invitan a comer y la mesa está llena de comida, y podemos probar de todo o quedarnos sólo con algo que nos gustó, podemos probar lo que tenemos cerca o movernos para buscar algo que nos tienta y está más lejos. La mesa de libros es lo mismo, pero llena de libros para explorar y probar”,* cuento. *“Pero hay algo fundamental: el silencio. Vamos a estar un rato explorando en silencio, cada quién con los libros que quiera conocer, pero en silencio. Y no importa quién ya sabe leer o quién todavía está aprendiendo: todos podemos abordar los textos desde lo que conocemos, o mirar un libro porque nos llamó la atención una imagen, o porque leímos algunas palabras o frases...así que cada uno puede acercarse y elegir lo que le llame la atención.”*

Al silencio le cuesta llegar entre las risas, los empujones por alcanzar algún libro, los comentarios, los murmullos, las lecturas compartidas. *“Ese para vos”, “Pasáme ese”, “Este me gusta”, “¿A ver ese que está allá?”...*

Pero llega perezoso y se alarga, como descansando en la tarde.

Tras un tiempo sin tiempo, se abre la palabra, el compartir el recorrido que cada uno fue haciendo.

*“A mí me llamó la atención este del subcomandante Marcos, creo que era como el Che”.*

Una partecita de la historia del zapatismo ingresa al centro y se enlaza con la lucha del pueblo qom.

*“A mí me gustó este que tiene muchas imágenes de las luchas de las mujeres”,* comparte una compañera, mostrando un

libro de gráfica política. Cuento que conozco a la escritora, quien también escribió el libro ‘Darío’, sobre la vida de Darío Santillán. Cuento también que mi amiga Natalia Revale fue la ilustradora de ese libro. Gabi muestra algunas partes, escondiendo la cabeza con vergüenza tras las páginas.

*“Yo estuve viendo este que se llama ‘Me gusta jugar con los libros’, porque hay una nena que lee de todo: libros de estampillas, revistas, todo”,* comparte Lidia.

*“Ya mí me gustó este por el cerdito”.* Así entramos al mundo de los libros álbum, conociendo sus características y comparando varios, leyendo pedacitos, riéndonos al ver cómo el personaje de un libro le da órdenes al escritor y dibujante acerca de cómo tiene que crear el propio texto en el que está trabajando. *“Esos me los regalaron para mi cumpleaños de hace dos años, a mí me encantan los libros álbum”,* les digo en secreto.

Federico Fernandez invade el espacio con su poesía llena de ‘f’, mostrando una vez más la realidad de las ferias de libros independientes, lugar en el que lo conocí.

*“Rosalba, ¿qué te pasó con ‘El libro Tibetano de los Muertos’, el que tomaste al principio y dejaste caer enseguida en la mesa?”*, pregunto.

*“Es que ya tenemos bastante muerte, para qué más”,* responde con razón.

Y yo les cuento, entonces: *“Ese libro lo empecé hoy, lo venía leyendo en el colectivo. ¿Saben por qué? Me lo prestó una amiga, porque un amigo mío se está muriendo, y dicen que tenemos que aprender a vivir y también aprender a morir, ¿no? Entonces, me lo prestó para que el libro me acompañara en este momento, y ayudara a acompañar su muerte. ¿Quieren que leamos algo de la poesía de Ale? Alejandro Haddad se llama mi amigo”*

Los poemas sobre las mujeres kurdas iluminan el tiempo, mientras la lluvia empieza a caer. También nuestros ojos se hacen agua, compartiendo el dolor por la pronta partida de Ale. Tere llora conmigo, diciéndome que el libro le hizo acordar a sus sobrinos. A Claudia no le alcanzan los dedos de una mano para señalar todas las poesías que quiere que le copie para una próxima vez.

La mesa se cierra con la lectura por parte del maestro Diego de un nuevo capítulo de la novela que ya se viene siguiendo en el centro, semana a semana, desde la actividad habitual de ‘Lectura por entregas’.

Al rato, ya en el viaje de regreso a casa, recibo la noticia de que mi amigo emprendió el viaje. Y necesito escribir al maestro que hoy me recibió: *“Diego, me acaban de avisar que mi amigo falleció. Fue un honor haber compartido sus poesías esta tarde, celebrando su vida. Gracias.”*

Y enseguida la respuesta: *“Gracias a vos, por tus lágrimas, por transmitirnos ese mundo maravilloso. Seguramente él estuvo aquí con su amor en palabras”.*

Claro que sí, así fue.

Buen camino Ale.

Y gracias por tu vida.

Cada Mesa de libros es un universo diverso, que se despliega desde los recorridos transitados por quienes habitamos el espacio. Nunca podemos predecir qué sucederá en una Mesa de libros, lo que sí sabemos es que la mesa posibilita el ‘ser hablados por los libros’. Como enseñan Siro y Maidana, toda persona puede hablar de su experiencia con un texto, ya que conversar es distinto de contestar correcta o incorrectamente a una pregunta: es generar un espacio de libertad para las ideas de todos.

*“Se trata de convertir el intercambio en momentos vivos de la palabra. El intercam-*

*bio se hace de palabras y también de silencios. Al encontrarnos con textos que recorren nuestros caminos internos, hay cosas que no pueden o no quieren ser dichas. O momentos donde hacen falta suspiros, miradas, gestos. Por otro lado, hay personas que demoran un poco en compartir su palabra, que precisan que madure en silencio antes de salir a la luz.”* (SIRO y MAIDANA, 2014, p. 34)

En el intertexto del silencio y la palabra habitamos los mundos literarios que desafían las marcas de la exclusión, y también tantas marcas escolares que han convencido a tantos: “Ese mundo no es para mí”, “Yo no sé leer”, “Tengo la cabeza más dura que una mesa”. Marcas dolientes que aún sangran en medio de poemas kurdos, corazones de arroz, exploraciones en silencio y palabras que brillan en medio de mares desconocidos. Marcas que pueden sanar de a poco con las melodías de textos que invitan a ser transitados, que abren la puerta, que proponen jugar, que abrazan fuerte para que se quiera volver a explorar, a hacer la experiencia.

## Los círculos de lectores: una apertura a otros mundos posibles

Gladys, una mujer de 50 años, tras una mesa de libros se dispone a escribir la propia historia de su vida, fragmentos que hace rato viene anudando y que desea hilvanar como autobiografía.

Priscilla, joven de 26 años, pide que le envíe digitalizado el libro ‘Amores’ de Brigitte Vasallo, porque está interesada en seguir debatiendo sobre el amor en la sociedad patriarcal.

Filomena, quien para el mundo es considerada ‘analfabeta pura’, lee para el resto del grupo en el momento de intercambio, el

libro ilustrado ‘La Ola’, desde una enorme riqueza literaria oral.

Reina, Vilma, Angélica y tantos otros y otras, escriben su propia biografía tras leer ‘Darío’ a través del docente.

Algunos educadores dicen que ellos no saben cómo coordinar un círculo de lectores, que ‘no les sale así’. Otros confiesan que desconfiaban pero que probaron y que ‘salieron cosas lindas’, que ‘van a seguir probando’. Otros tantos trabajan la Lectura delegada y la Mesa de libros como actividades semanales, preparando el espacio, buscando nuevos libros, pensando en el proceso del grupo, poniendo en juego la propia pasión por el mundo lector. El grupo, por su parte, espera ansioso el banquete literario de cada semana.

Decimos que leer y escribir es ingresar a Otros mundos posibles, a otros mundos detrás del Mundo. La construcción de círculos de lectores en la alfabetización de personas jóvenes y adultas posibilita el tránsito de procesos de lectura y escritura por nuevos rumbos cargados de sentido, de misterio, de palabras, de silencios, de inscripciones subjetivas, de historias, de juego, de derecho a la apropiación de la cultura escrita a lo largo de toda la vida.

## Bibliografía citada

BAUTIER, Élisabeth; Bucheton, Dominique. Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? (¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos?) *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25, 1997. Traducción Flora Perelman.

DEFAGO, Alejandra y DA RÉ, Viviana. Las prácticas del lenguaje en el diseño curricular de jó-

venes y adultos de la Provincia de Buenos Aires. *Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, N° 37, 3-10, 2014.

KURLAT, Marcela. Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2, 33, 69-95, 2011.

KURLAT, Marcela; PERELMAN, Flora. Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 32, 55-72, 2012

KURLAT, Marcela. Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas: caminos hacia otros mundos posibles. *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, n° 37, 3-10, 2014.

\_\_\_\_\_. Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. Veras, *Revista Acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz, São Paulo*, v. 6, n. 1, 69-86, 2016. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258.

KURLAT, Marcela; CHICHIZOLA, Diego. Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 39, n° 2, 99-126, 2017.

PAGLIETA, Silvia (textos); ANDREONE, Alejandra; REVALE, Natalia y VESPIGIANI, Florencia (ilustraciones). *Darío*. Editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2012.

SIRO, Ana; MAIDANA, Javier. Jóvenes, adultos y literatura: la construcción de un puente posible. *Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, N° 37, 3-10, 2014.

Recebido em: 14/11/2018  
Aprovado em: 10/12/2018

# ASPECTOS SOCIAIS DA MOTIVAÇÃO PARA LEITURA ENTRE JOVENS E ADULTOS<sup>1</sup>

*Jorge Teles (UFF)\**

## RESUMO

Este artigo objetiva analisar dois aspectos sociais da prática de leitura entre jovens e adultos no Brasil contemporâneo, a partir dos argumentos elencados como motivação para essa prática pelos sujeitos entrevistados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Diante da persistência histórica do analfabetismo e do baixo nível de leitura no país, cabe atentar criticamente para as motivações que levam jovens e adultos a lerem, buscando entender a dinâmica social deste fenômeno. No mundo contemporâneo, não ter domínio da leitura se tornou um mecanismo estrutural de exclusão de direitos. A análise do acesso à cultura escrita se torna, assim, uma forma de avaliar o sistema de garantia de direitos da sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Práticas de leitura. Motivação para ler. Educação de jovens e adultos.

## ABSTRACT

### SOCIAL ASPECTS OF MOTIVATION FOR READING AMONG YOUTH AND ADULTS

This article aims to analyze two social aspects of reading practice among youngsters and adults in contemporary Brazil, based on the arguments listed as motivation for this practice by the subjects interviewed in the Portraits of Reading research in Brazil. Given the historical persistence of illiteracy and the low level of reading in the country, it is critical to criticize the motivations that lead young people and adults to read, trying to understand the social dynamics of this phenomenon. In the contemporary world, not mastering reading has become a structural mechanism of exclusion of rights. The analysis of access to written culture thus becomes a way of evaluating the rights guarantee system of Brazilian society.

**Keywords:** Reading practices. Motivation to read. Youth and adult education.

---

1 Este artigo é parte de uma pesquisa maior sobre dimensões sociais das motivações para práticas de leitura de jovens e adultos no Brasil.

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atua no Centro de Pesquisa e Editoração da Fundação Biblioteca Nacional. E-mail: jl.teles@yahoo.com.br

## RESUMEN

### ASPECTOS SOCIALES DE LA MOTIVACIÓN PARA LECTURA ENTRE JÓVENES Y ADULTOS

Este artículo objetiva analizar dos aspectos sociales de la práctica de lectura entre jóvenes y adultos en el Brasil contemporáneo, a partir de los argumentos enumerados como motivación para esa práctica por los sujetos entrevistados en la investigación Retratos de la Lectura en Brasil. Ante la persistencia histórica del analfabetismo y del bajo nivel de lectura en el país, cabe atender críticamente para las motivaciones que llevan a jóvenes y adultos a leer, buscando entender la dinámica social de este fenómeno. En el mundo contemporáneo, no tener dominio de la lectura se ha convertido en un mecanismo estructural de exclusión de derechos. El análisis del acceso a la cultura escrita se convierte así en una forma de evaluar el sistema de garantía de derechos de la sociedad brasileña.

**Palabras clave:** Prácticas de lectura. Motivación para leer. Educación de jóvenes y adultos.

## Um problema resiliente

A leitura tem sido uma questão muito discutida no Brasil há muito tempo. O alto grau de analfabetismo de sua população tem sido denunciado desde o império. O país tem passado por diversas políticas educacionais e culturais desde o século XIX, porém a questão ainda não foi solucionada (FERRARO, 1985 e 2009; FERRARO e KREIDLLOW, 2004). A afirmativa de que os brasileiros leem pouco tem sido repetida por décadas, sem, todavia, uma resposta à altura. O caso inclusive ganha visibilidade de tempos em tempos. Campanhas de alfabetização são montadas em tom emergencial, visando a “erradicação” do analfabetismo. Por vezes lembram-se dos adultos, mas, na maioria das ocasiões, pretende-se focar nas novas gerações, sob o pretexto de construir um “novo futuro”, ou assumindo a perspectiva de que a geração adulta já “se perdeu”, do ponto de vista da leitura.

As pesquisas apontam para a persistência do analfabetismo no Brasil. Ainda que decrescendo, as taxas continuam altas para

o nível de oferta educacional alcançado pelo país – fato que se confirma normalmente comparando os indicadores educacionais brasileiros com aqueles apresentados por outros países. Além disto, os números absolutos são muito altos. Isto quer dizer que persiste um número muito elevado de sujeitos jovens e adultos que ainda não são considerados alfabetizados, colocando o Brasil dentre os oito países do mundo com o maior número de analfabetos com 15 anos ou mais de idade.

Segundo dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos chega a 9,6% no Brasil em 2010. Isto representa 13,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade. Ferraro (2009) demonstra que esta taxa tem se movido muito lentamente nos últimos anos, persistindo grande diferença entre os totais de pessoas analfabetas por grupos etários em 2010. Apesar da redução na taxa de analfabetismo nas últimas décadas, ainda há um gran-

de número de pessoas que estão excluídas de seu direito à educação, apontando para a importância de se elaborar políticas públicas de alfabetização para pessoas com 15 anos ou mais de idade.

Outras dimensões também apontam para as disparidades nas taxas de analfabetismo, contemplando as questões de raça, por exemplo (*idem*). O analfabetismo é maior entre negros, demonstrando que historicamente a abolição da escravatura não significou uma alteração radical da posição do negro na sociedade brasileira. Apesar de “livre” de submissão ao trabalho escravo, os negros ainda são discriminados socialmente, preteridos no acesso à escolarização e mantidos subalternizados por outros mecanismos que não mais os grilhões e a senzala. O acesso à leitura e à escrita também se constitui enquanto forma de exclusão social.

Quando se observa as taxas em termos territoriais, percebe-se que a distribuição não é uniforme, com concentração nas regiões Norte e Nordeste. Conforme apontam Ferraro e Kreidlow (2004), existem muitas disparidades entre as Unidades da Federação. O Estado com maior nível de analfabetismo é Alagoas, enquanto o menor é o Distrito Federal, representando uma diferença de quase 20 pontos percentuais entre eles. Em termos gerais, existem 12 Estados com taxas acima da média nacional. Estes Estados estão concentrados nas Regiões Norte e Nordeste do país, apontando para uma concentração territorial das disparidades.

Quando se pensa em território, apesar do Brasil ser considerado um país urbanizado, a parcela de população que vive em meio rural ainda é representativa. Deste total, uma grande quantidade ainda permanece no analfabetismo absoluto. No meio rural ainda há territórios onde mais de dois terços da população adulta não sabe ler nem escrever.

Em relação à questão de gênero, a abordagem geral esconde alguns problemas específicos. Por exemplo, o analfabetismo permanece alto entre as mulheres mais velhas, normalmente negras e habitantes de área rural, principalmente no Nordeste e no Norte. Isto demonstra que a situação da mulher avançou para umas, mas atualmente ainda há violação do direito à educação e à cultura para muitas delas.

As discrepâncias nessas dimensões consideradas se tornam mais patentes quando se observa a questão pelo ângulo municipal. Ainda havia 1.304 municípios com taxas de analfabetismo entre jovens e adultos iguais ou superiores a 25% em 2010, segundo o IBGE. Esta abertura dos dados também torna evidente a existência de bolsões de analfabetismo mesmo em Estados com baixo grau médio de analfabetismo. Por exemplo, a cidade de São Paulo, com seus altos indicadores educacionais, tem o maior número de jovens e adultos analfabetos do Brasil.

O número de analfabetos funcionais é muito elevado no país, segundo o IBGE. Quando se observa a evolução das taxas de analfabetismo absoluto e funcional, percebe-se que ocorre um deslocamento da população de uma para a outra. Isto significa que, ao longo dos anos, o fenômeno do analfabetismo foi ganhando outra configuração, mas permaneceu com sua intensidade total muito representativa em todo este tempo.

## As práticas de leitura

Recentemente, as preocupações com a leitura literária impulsionaram a realização da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (AMORIM, 2008; FAILLA, 2012, 2016). Esta pesquisa visa identificar o comportamento dos brasileiros em termos de leitura de livros e, mais especificamente, sobre frequência dessa leitura. Ela considera leitor

aquela pessoa que declarou que “leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”. Em 2015, 56% da população brasileira se declarou leitora.

Quando se abre a resposta sobre o que lê por tipo de material, há um destaque para jornais e revistas. Dentre os livros, os didáticos sobressaem. Cabe também frisar a frequência dos textos escolares e de trabalho. Portanto, pode-se inferir que a leitura está muito relacionada com atividades escolares e profissionais. Somando-se ao realce dado à motivação religiosa, começa-se a delinear melhor as bases do que aparece como “gosto pela leitura”. Cabe aprofundar a análise, para entender melhor o peso desses mecanismos escolares, trabalhistas e religiosos nas motivações para a prática de leitura.

Se forem considerados os avanços tecnológicos e analisados mais pormenorizadamente os usos do tempo livre, percebe-se que quem lê também está envolvido com o meio digital em proporção muito maior que o não-leitor: Usa a Internet (60% dos leitores usam sempre contra 32% dos não-leitores); Usa WhatsApp (53% dos leitores usam sempre contra 30% dos não-leitores); Usa Facebook, Twitter ou Instagram (44% dos leitores usam sempre contra 24% dos não-leitores); Joga games ou videogames (15% dos leitores jogam sempre contra 9% dos não-leitores).

Dentre os que responderam que não liam, 28% disseram que não o faziam porque “não gostam de ler”, mas 9% responderam “Porque tem dificuldades para ler” e 20% assumiram que “Não sabem ler”. Se forem somadas com outras respostas que podem estar ocultando a dificuldade de leitura ou não alfabetização, tais como “Porque não tem paciência para ler” e “Porque se sente muito cansado para ler”, ou mesmo as questões de dizer que não gosta ou não tem

tempo, pode-se perceber o impacto do analfabetismo sobre a prática de leitura.

A pesquisa também perguntou se a pessoa tinha alguma dificuldade para ler: 67% respondeu que sim. Este fenômeno não está relacionado apenas ao analfabetismo absoluto, mas também aponta para os desdobramentos do analfabetismo funcional e para os modos como as gerações são formadas nas escolas e nos espaços não-formais de educação.

Esta pesquisa traz informações sobre as motivações para ler declaradas pelo público entrevistado. Dentre as respostas dadas, a categoria que mais se destacou foi “Gosto”, com 25% (FAILLA, 2016). Seria a leitura uma questão de “gosto”? Como se constrói socialmente o “gosto pela leitura”? Quais os impactos das dimensões sociais sobre a formação desses “gostos”? Neste artigo, compreende-se a leitura como uma prática social<sup>2</sup>. A discussão sobre práticas é problematizada a partir dos conceitos de agência e estrutura. Tomando a primeira como a capacidade do indivíduo de tomar decisões por si próprio e a segunda como as influências externas e internas (externas internalizadas) que atuam sobre essa capacidade de tomar decisões. Neste contexto, destaca-se o debate sobre *habitus* na teoria sociológica referenciada em Bourdieu (1983, 2007, 2008, 2012; BOURDIEU e PASSERON, 2008, 2013; SETTON, 2002; WACQUANT, 2007). Por *habitus* se entende:

2 Entendendo “prática social” como atividades e comportamentos exercidos com certa regularidade em um grupo de indivíduos; são formas de fazer, de falar, de se comportar em conformidade com normas e regras explícitas ou implícitas de determinado grupo, compondo certo ordenamento da vida deste grupo – entendendo vida como as ações de ser e estar no mundo. Estas práticas são concretas, ou seja, podem ser observadas. Como apresentam padronização, regularidade e reprodutibilidade, podem ser tipificadas.

(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...) (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Para enriquecer este debate, será acrescentado o conceito de “motivação”. De acordo com Takaloo e Ahmadi (2017, p. 11), a motivação pode ser compreendida como uma força propulsora que atua sobre ou dentro de um organismo para estabelecer e gerenciar o seu comportamento. Estes autores apontam para a relação importante entre motivação e compreensão leitora. A discussão sobre as motivações será aprofundada, explorando as diferenciações entre o que seria impulsionado pela própria pessoa e o que viria de indução externa (RYAN *and* DECI, 2000).

Explorar o que é leitura para jovens e adultos envolve entender como os sujeitos lidam com a leitura em seu cotidiano e como a experiência escolar influencia as práticas de leitura para além do período escolar obrigatório. Por exemplo, dentre as motivações para leitura, não se pode esquecer que esta pode funcionar como uma ferramenta para alteração da posição social do sujeito. Neste sentido, há de se compreender estas práticas dentro da dinâmica do campo da leitura (BOURDIEU, 1983, 2014; WACQUANT, 2005). Os grupos sociais, em sua luta por manutenção do *status quo*, também produzem e reproduzem compreensões sobre determinadas práticas de leitura. As disputas sobre o que seria um leitor, um bom leitor, uma pessoa letrada não são apenas semânticas, mas refletem disputas sociais por manutenção ou tensionamentos por mudanças nos papéis indivi-

duais nas estruturas sociais – não apenas economicamente falando, mas também de poder, prestígio e conhecimento<sup>3</sup>.

O campo da leitura não está apenas baseado em divisão por grupos sociais. Intragrupos também há disputas. Há diferentes interesses em jogo, quando se fala de leitura. As práticas de leitura não se dão no etéreo. Elas têm uma concretude. Há de se ter material para leitura. Os materiais considerados como “de leitura” e aceitos nos meios educacionais e sociais pressupõem um papel social da leitura e determinadas motivações para ler. Existem tensionamentos para classificação do que é leitura, e há grupos que disputam esta classificação. Por exemplo, muito da literatura sobre leitura está voltada para crianças. Muitos já desacreditam que pode ser mudada uma postura de um adulto em relação à leitura. Esta visão está baseada em argumentos de “hábito” e de “gosto”, em uma concepção evolutiva do ser humano onde a mudança tem idade para acontecer, em termos de práticas sociais.

## Dimensões sociais e práticas de leitura

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) colhe informações sobre o comportamento leitor baseado em questões de gênero, geracionais e educacionais. Esta pesquisa não capta informações sobre as relações raciais e seu impacto sobre este comportamento leitor. Entendendo estas limitações, buscou-se maior compreensão sobre as relações entre as práticas sociais de leitura e as razões para tal apontada pelos entrevista-

3 As diferentes formas que os capitais são obtidos e acumulados definem formas de apropriação de saber, poder, prestígio e riqueza, as quais contribuem decisivamente para manutenção de determinada forma de composição dos papéis e lugares sociais dos grupos e dos sujeitos.

dos, tendo como pano de fundo os conceitos de capitais cultural<sup>4</sup> e social<sup>5</sup> de Bourdieu (2012; BOURDIEU e PASSERON, 2008, 2013). A reprodução desse capital social através da troca e da manutenção de relações tem como objetivo consciente ou inconsciente manter e aperfeiçoar os limites do grupo e as vantagens de seus integrantes, sejam elas materiais ou simbólicas. A busca de aquisição e maior acúmulo de capitais cultural e social fazem parte do jogo da sociedade à qual a pessoa pertence, mas também aos campos sociais pelos quais ela transita. Estas interações entre regras maiores e regulamentos mais específicos produzem tipos de interação com a leitura que fazem variar as razões e desdobramentos de sua prática.

As questões geracional e educacional foram as principais variáveis destacadas pela pesquisa em foco. Elas estão na base das forças que diferenciam as formações das práticas de leitura, mas também existem as questões econômicas, relacionadas às dinâmicas de classe. Estas dimensões afetam decisivamente a relação dos sujeitos com a cultura escrita (KALMAN, 2003a e 2003b).

As principais motivações apontadas como resposta para a pergunta “Qual é a principal razão para o(a) sr(a) ler?” foram: gosto; atualização cultural ou conhecimento geral; distração; crescimento pessoal; motivos religiosos; exigência escolar ou da faculdade; e, atualização profissional ou exigência do trabalho (FAILLA, 2016).

**Figura 1** – Principal motivação para ler um livro.



**Fonte:** Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. FAILLA (2016).

4 O capital cultural é entendido por Bourdieu (2012) como a aquisição e acúmulo de conhecimentos, formalizados de algum modo específico. Esta formalização pode se dar pela trajetória escolar, consubstanciada em um diploma ou certificado, mas também pode se dar pelo acesso à informação e conhecimento formatados nos suportes de livros, impressos em geral e, atualmente, também de publicações virtuais que tenham algum tipo de reconhecimento social. Ou seja, é a aquisição de conhecimento significativo e socialmente validado, por meio de sistemas tradicionais de creditação, como o escolar, o universitário, o profissional etc.

5 “O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma

Dentre estas respostas, a mais recorrente (“gosto”) pode ser associada a uma prática social internalizada ou, pelo menos, percebida pelo sujeito como de seu interesse. A terceira e a quarta mais frequentes (“distração” e “crescimento pessoal”) também podem ser associadas aos mesmos tipos de motivações que a primeira. Isto se dá pelo fato de não ser destacada explicitamente nenhuma re-

rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter-conhecimento e de inter-reconhecimento (...)” (BOURDIEU, 2012, p. 67).

ferência a recompensa externa à pessoa. Os retornos esperados são relacionados a questões da própria pessoa, e não medidos por algum tipo de diploma, promoção, ganho financeiro etc.

A resposta “atualização cultural ou conhecimento geral” pode tanto ser associada às motivações internalizadas, quanto pode estar refletindo motivações externas. Tal fato ocorre pela simples razão de que atualizar e obter informação tanto podem se referir à satisfação de interesses da própria pessoa, independentemente do meio onde vive, estuda ou trabalha. Mas também pode ser uma forma de introjetar uma cobrança real ou imaginária, sentida explícita ou implicitamente pela pessoa, frente ao meio em que vive, estuda ou trabalha. A perspectiva pragmática de obtenção de capitais cultural e social se manifesta nesta linha.

As respostas “exigência escolar ou da faculdade” e “atualização profissional ou exigência do trabalho” refletem motivações externas ainda reguladas por recompensas ou ausência de punição. O retorno está relacionado à forma como a instituição de ensino ou profissional irá reconhecer esta prática de leitura. Este é o tipo de motivação que não se sustenta, caso a regulação externa deixe de existir. Sair da escola ou da faculdade, ou mudar para outro emprego ou área que deixe de demandar as atualizações terão um impacto negativo sobre a prática de leitura, podendo até ocasionar sua eliminação.

A resposta “motivos religiosos” permanece dúbia. Há práticas de leitura religiosas que são impostas pelo grupo. Logo, para alcançar a recompensa da aceitação e do reconhecimento pelo grupo, a pessoa realiza a leitura demandada. Isto lhe dá um sentimento de pertencimento que vai ao encontro de sua necessidade básica de relacionamento. Este tipo de motivação externa dura enquanto

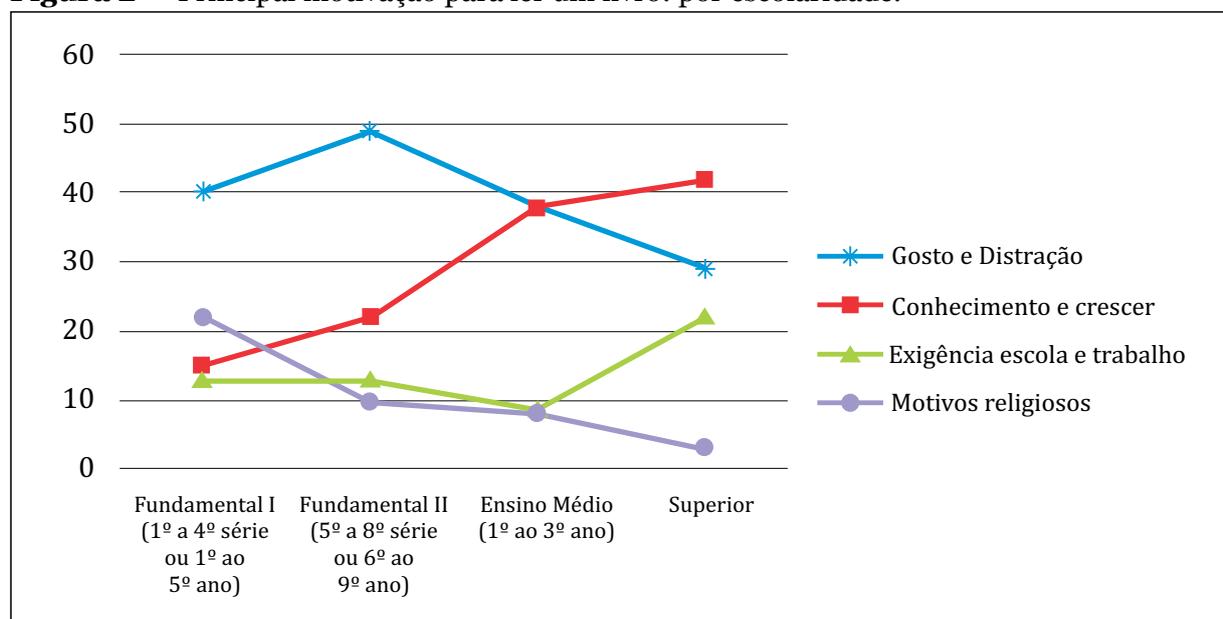
o interesse na manutenção do vínculo com determinado grupo religioso perdurar. Por outro lado, há algumas religiões que incentivam a internalização do estímulo pela leitura, de tal forma que a progressão da pessoa nas práticas religiosas irá propiciar uma internalização progressiva da motivação para leitura. Ou seja, há casos desde motivação por regulação externa até casos de motivação internalizada. Ao citar como razão para a leitura os “motivos religiosos” a pessoa normalmente não está se referindo à motivação internalizada, devido ao fato de necessitar destacar este tipo de leitura, vinculando-o a determinada instância social que o legitima: a religião. A pessoa não lê porque sente algum tipo de satisfação pela própria leitura em si, mas porque é religiosamente impelida para tal. A satisfação está no cumprimento do rito e no atendimento do esperado pelo grupo religioso. Portanto, trata-se de uma motivação externa para leitura.

O relatório da pesquisa destaca que estas respostas variam com o nível de escolaridade, sendo mais recorrente a referência a “atualização cultural ou conhecimento geral” quanto mais escolarizada era a pessoa entrevistada. Enquanto as respostas referentes a “motivos religiosos” tiveram comportamento inverso, pois se reduziam com a elevação do grau de escolaridade. Isto demonstra a influência do meio sobre a prática de leitura. A elevação da escolaridade neste contexto não significa apenas maior acesso à informação e capacidade crítica, mas o pertencimento a outros grupos sociais, que significam e valoram as práticas de forma diferente dos grupos com menor escolaridade, principalmente no que se refere às práticas religiosas. Portanto, a convivência com os pares irá afetar a auto-regulação da motivação para ler, fazendo-a variar em algum grau com relação à valoração desta comunidade a respeito das práticas de leitura religiosa.

É interessante constatar que os sujeitos entrevistados que apontavam o “gosto” e a “distração” como principais razões para ler eram maioria dentre os menos escolarizados. Enquanto para os mais escolarizados, as pressões do mercado de trabalho exercem uma indução para a leitura quase tão forte quanto à relativa a “gosto” e “distração”. Vale destacar que a importância de regulação externa para a leitura por conta de exigência escolar, acadêmica e profissional é uma resposta que se mantém relativamente estável ao longo da escolaridade, mas que aumenta significativamente dentre aquelas pessoas com ensino superior. Esta motivação externa, portanto, está muito mais relacionada a determinado segmento social do que poderia se supor, caso esta variável apresentasse um comportamento linear quanto à escolaridade, crescendo proporcionalmente com sua elevação. Por outro lado, a superação das razões relacionadas à necessidade de conhecimento e crescimento pessoal frente às outras razões dentre os mais escolarizados pode ser reflexo da internalização da motivação para ler. As pessoas assumiram como suas as regulações externas sobre a importância de ler.

O peso da principal razão para ler apontada como motivos religiosos só é forte entre as pessoas equivalentes ao segmento considerado pelo IBGE como de analfabetos funcionais. Isto demonstra a importância deste tipo de regulação externa para a motivação para a leitura neste grupo. Isto demonstra o pouco peso desta razão dentre as motivações gerais, porém, quando se pensa em quais as motivações para ler por parte deste grupo e se observa, ao mesmo tempo, que o livro mais lido pela população brasileira permanece sendo a Bíblia, percebe-se a força indutora desta regulação externa sobre a geração de uma prática que não é usual nestes segmentos sociais. Ou seja, a regulação externa causada pela religião é capaz de motivar um grupo significativo de pessoas para a leitura, a despeito de seu *habitus* não contemplar este tipo de prática, tampouco de estimulá-lo ou até legitimá-lo – cabe aqui recordar as pesquisas que apontam para a reprovação de membros de um grupo quando “perdem” tempo com leitura, quando poderiam estar fazendo algo mais “produtivo” para o grupo (PETIT, 2008, 2009 e 2013).

**Figura 2** – Principal motivação para ler um livro: por escolaridade.

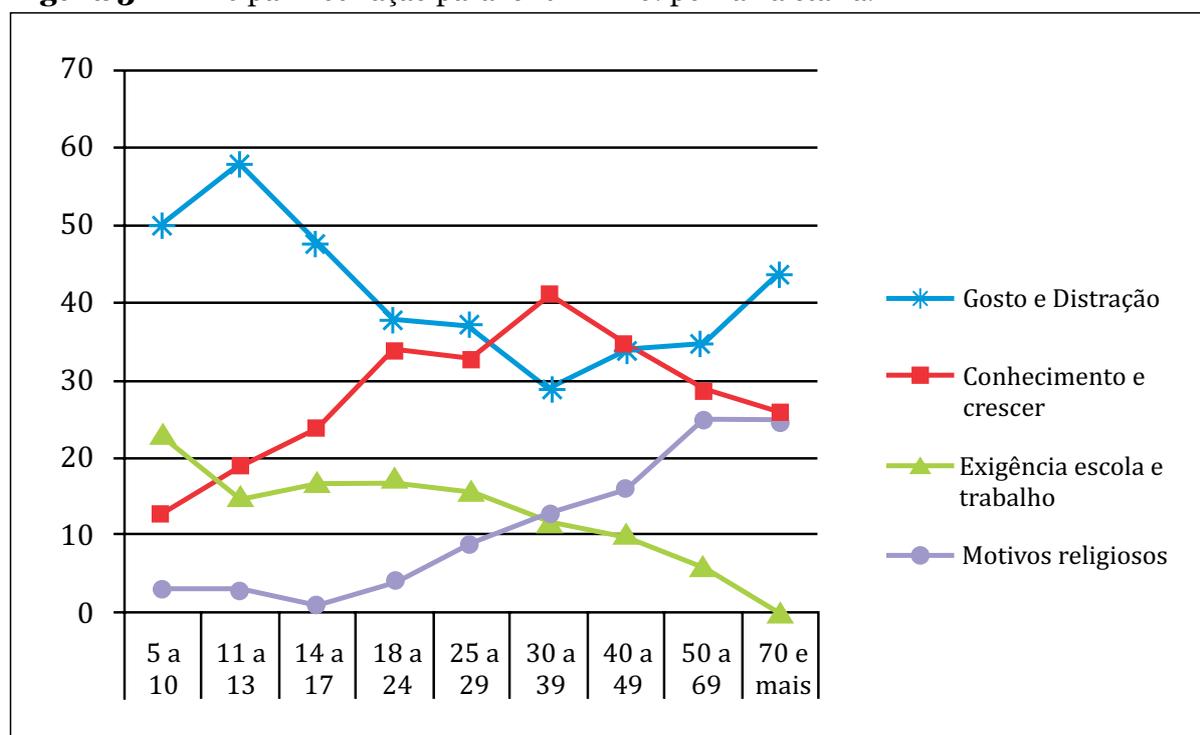


**Fonte:** Elaboração própria a partir da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. FAILLA (2016).

Em termos de relação com a faixa etária, as motivações internalizadas relativas a gosto e distração decrescem com a idade, voltando a crescer após a faixa de 30 a 39 anos. O comportamento inverso ocorre com aquelas relacionadas à aquisição de conhecimento e crescimento pessoal. Isto pode estar relacionado a pressões do mercado de trabalho, dado que a faixa etária onde ocorre a inflexão é exatamente a de 30 a 39 anos – o ápice da participação do indivíduo no mercado de trabalho. Antes desta faixa etária normalmente a pessoa está se qualificando e buscando posição no mercado de trabalho. Após esta faixa etária normalmente a pessoa já se estabilizou no mercado de trabalho,

tanto no sentido de alcançou determinada posição quanto no referente a algum tipo de acomodação ou adaptação à realidade que enfrenta neste mercado. Isto é corroborado pelas respostas ligadas a exigência da escola e do trabalho, as quais são relativamente constantes até a faixa etária de 30 a 39 anos. Após esta faixa o decréscimo é evidente. Portanto, as pessoas percebem a necessidade da leitura para a educação e o trabalho, reagindo de forma positiva, quando afirmam ser este tipo de leitura para “atualização e crescimento”, ou de forma negativa, ao associar esta demanda pela leitura como uma “exigência” institucional – da escola, universidade ou do trabalho.

**Figura 3** – Principal motivação para ler um livro: por faixa etária.



**Fonte:** Elaboração própria a partir da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. FAILLA (2016).

Diferentemente de todas as outras, a resposta de leitura por motivos religiosos aumenta de uma forma constante desde a adolescência. Ela passa de menor frequência, para emparelhar com a segunda mais frequente na última faixa etária considerada. Isto pode indicar a instrumentalidade da

leitura religiosa ao longo do ciclo da vida das pessoas. Quanto mais a idade avança, mais haveria estímulos externos para a prática da leitura por razões religiosas. A proximidade com o fim da vida poderia explicar isto. Todavia, o comportamento desta variável é muito linear e sua tendência tem uma infle-

xão para cima na faixa etária entre 40 a 49 anos. Quando se atinge a faixa dos 50 a 69 anos há uma estabilização. O que demonstra que a preocupação com a questão religiosa, do ponto de vista da leitura, vai se elevando gradativamente ao longo da vida da pessoa, tomando maior impulso na meia idade e depois se estabilizando.

Caso se analise comparativamente as variáveis escolaridade e idade, percebe-se que a leitura por motivo religioso é significativamente maior entre os idosos do que entre as crianças e adolescentes. Considerando que a baixa escolaridade se concentra nestas faixas etárias, pode-se inferir que a leitura por motivos religiosos provavelmente seja maior dentre os idosos com baixa escolaridade. Este é o público tipicamente considerado pelo IBGE como analfabeto funcional. Fica facultada, então, a hipótese de que os analfabetos funcionais têm uma regulação externa que os motiva para a leitura. Considerando que os espaços religiosos são espaços de convivência e acolhida, bem como considerando o uso do tempo por parte dos idosos, seria possível verificar que a motivação para leitura neste caso estaria certamente relacionada à necessidade básica de relacionamento, a qual seria satisfeita pela relação de pertencimento ao grupo religioso e de aceitação pela identificação com a prática da leitura dos textos religiosos. Considerando que 25% de pessoas tanto entre 50 e 69 anos quanto com 70 anos ou mais responderam como principal razão para ler o motivo religioso e que apenas 41% e 27%, respectivamente, são leitores, a motivação externa pela religião se torna um fator indutor importante para a leitura nestas faixas etárias.

## Considerações finais

O presente artigo avança na compreensão do comportamento leitor de jovens e adultos

no Brasil a partir dos aspectos sociais disponíveis na pesquisa de campo considerada, mais especificamente, a escolaridade e a faixa etária. Atinar para as variações entre os grupos sociais importa, mas entender como se dão as diferenças intragrupos também se mostra relevante. As disposições dentro de cada segmento social podem ser alteradas por exposição a estímulos externos, os quais podem provocar variações nas atitudes já disseminadas no grupo. O *habitus* é construído dinamicamente pelas relações entre os partícipes do grupo, sendo que estas mesmas relações podem alterar sua configuração ao longo do ciclo de vida dos sujeitos.

Logo, compreender como as dimensões sociais afetam a formatação das práticas de leitura envolve também entender como as influências externas ao grupo afetam a relação do sujeito com a cultura escrita. As próprias dimensões sociais não se dão no vácuo, elas interagem e se relacionam de tal forma que colocam em xeque análises estereotipadas de perfis de leitor e de não-leitor no Brasil. Estas interações não são estanques, mas variam ao longo da vida do próprio sujeito, ou seja, a localização social desse sujeito pode dar pistas sobre sua relação com a leitura, mas não define *a priori* tampouco irrevogavelmente a forma como ele se relaciona com a cultura escrita. A leitura não está dada, ela se (re)configura durante o ciclo de vida, dinamicamente.

Em uma sociedade dita do conhecimento, onde o acesso à informação se dá prioritariamente por meio da escrita/leitura, a base das relações apresenta um viés contratualista e as transações se tornam cada vez mais mecanizadas, virtuais e mediadas por máquinas, não ter domínio da leitura se torna um mecanismo estrutural de exclusão de direitos. Entender a dinâmica das motivações para leitura se torna, en-

tão, estratégico para garantia de direitos, não apenas educacionais, mas culturais e outros cuja fruição passa igualmente por uma determinada relação com a cultura escrita. O acesso a estes direitos deve ser garantido pelo Estado, o que demandará políticas de promoção do letramento como mecanismo estruturante de um sistema de garantia de direitos que seja realmente republicano e democrático. O analfabetismo não pode mais ser tido como um ranço que irá acabar com a universalização da escola e com a mudança geracional. O problema tem se reconfigurado, colocando em outro patamar a exclusão social pelas barreiras à entrada ou pela qualidade regulada do acesso à cultura escrita.

Neste contexto, a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil se revela uma rica fonte de informações para investigações que aprofundem as análises sobre as dimensões sociais da motivação para leitura de jovens e adultos, atentando para as interações entre as variáveis consideradas. A exploração sobre como as construções sociais das motivações para leitura são internalizadas pelos sujeitos e tomadas como “naturais” precisa avançar, a fim de que se tenha maior clareza sobre a dinâmica social do alfabetismo e, em especial, da relação com a cultura escrita por parte dos jovens e adultos no Brasil do século XXI.

## Referências

AMORIM, G. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **A institucionalização da anomia**.

In: \_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2014.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs). Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Renato Ortiz (org.). São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

\_\_\_\_\_.; e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_.; e \_\_\_\_\_. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

FAILLA, Z. (Org). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERRARO (FERRARI), A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, fev.1985, p. 35-49.

FERRARO, A. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação & Realidade*, v. 29, 2, jul./dez. 2004. p. 179-200.

FLEURY, L. **Sociologia da cultura e das práticas culturais**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

KALMAN, J. Cultura escrita – e la prendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. *Decisio*. Invierno, 2003a.p. 3-9.

\_\_\_\_\_. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, v. VIII, n. 17, enero-abril, 2003b. p. 37-66.

PEREIRA, M. H. F.; e SARTI, F. M. A leitura entre táticas e estratégias? Consumo cultural e práticas epistolares. *História da Educação*, AS-

PHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 31. mai/ago 2010. p. 195-217.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os Jovens e a Leitura** – uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

RYAN, R. M.; and DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, 2000. p. 54-67.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20. maio/jun/jul/ago, 2002. p. 60-70.

TAKALOO, N. M., e AHMADI, M. R. The effect of learners' motivation on their reading comprehension skill: a literature review. *Internatio-*

*nal Journal of Research in English Education*. Online Published: September 20, 2017. p. 10-21. Disponível em: [http://ijreeonline.com/files/site1/user\\_files\\_68bcd6/m\\_ammadrezahmadi-A-10-25-2-efae737.pdf](http://ijreeonline.com/files/site1/user_files_68bcd6/m_ammadrezahmadi-A-10-25-2-efae737.pdf). Acesso em 04 dez 2017.

VARGAS, P. G., e GOMES, M. F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, abr./jun. 2013. p. 449-463.

WACQUANT, L. Esclarecer o *Habitus*. *Educação & Linguagem*, Ano 10, nº 16. jul-dez, 2007. p. 63-71.

\_\_\_\_\_. Mapear o campo artístico. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 48, 2005. p. 117-123.

*Recebido em: 11/11/2018*

*Aprovado em: 13/12/2018*

# LA ESCRITURA EN UN CENTRO EDUCATIVO DE ADULTOS COMO EXPRESIÓN DE TRAYECTORIAS VIVIDAS

*Dra. Maria del Carmen Lorenzatti (UNC)\**

## RESUMEN

En este artículo se analiza un cuento escrito por un grupo de mujeres mayores en un centro educativo de adultos de la ciudad de Córdoba (Argentina). Se realizó de manera colectiva integrando la actividad con la música y el canto. Su escritura permitió que las señoras compartan sus preocupaciones y sus opiniones sobre la importancia de la escuela en sus vidas. Desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad/letramento que entiende a la cultura escrita como práctica social se observan de qué manera este cuento remite a situaciones personales de las participantes, a sus recuerdos familiares e infantiles y a sus conocimientos sobre la estructura de poder en el que se inserta la escuela. Se intenta mostrar las potencialidades de los conocimientos que las personas tienen de la lengua escrita acerca de las consecuencias de la misma. Se pretende compartir este análisis con el objeto de confrontar con las realidades de varios centros educativos visitados, donde la lengua escrita se enseña como objeto disciplinar y se produce un proceso de olvido del uso social que tiene la lengua fuera de la institución escolar. Esto tiene consecuencias negativas especialmente en los grupos de estudiantes adultos porque la escisión es grande y terminan repitiendo las letras y las sílabas de manera aislada y sin sentido. En primer lugar, se presenta el abordaje conceptual sobre cultura escrita desde los nuevos estudios de literacidad o letramento; en segundo lugar, se analiza el cuento, escrito en el marco de un proyecto de extensión universitaria con un grupo de profesionales junto a una maestra de nivel primario de jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba, Argentina. Finalmente, se consideran algunos puntos relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura con jóvenes y adultos.

**Palabras claves:** Literacidad/letramento. Cultura escrita. Jóvenes y adultos. Trabajo. Escuelas de jóvenes y adultos.

---

\* Docente da Facultad de Filosofía y Humanidades da Universidad nacional de Córdoba- Argentina.  
E-mail: [marieta.lorenzatti@gmail.com](mailto:marieta.lorenzatti@gmail.com)

## ABSTRACT

### THE WRITING IN AN ADULT EDUCATION CENTER AS AN EXPRESSION OF LIVED TRAJECTORIES

This article deals with a short story written by a group of aged women in an adult school of Córdoba (Argentina). It was written collectively, and the activity integrated also music and singing. The writing activity enabled the participating women to share their worries and their opinions about the importance of school in their lives. From the perspective of the new studies in literacy that considers the written culture as a social practice, it can be noted how this short story refers to the personal experience of the participants, their family and childhood remembrances as well as their knowledge of the power structure in which school is inserted. The intention is to show the potentiality of the knowledge people have of written language and the consequences of it. The idea is to share this analysis with the aim of bringing face to face the reality of the several schools visited, where the written language is taught as a curricular subject and where the social use of the language outside school is frequently forgotten. This provokes negative consequences specially in groups of adult students because the split is deep, and they just repeat cut off letters and syllables without making sense. First, the conceptual approach on written culture from the point of view of the new studies on literacy are explained; then the short story, written in the frame of a project of a university project with a group of professors together with a primary school teacher of young people and adults of Córdoba Argentina, is analyzed. Finally, some aspects related to the teaching of reading and writing to young people and adults are considered.

**Keywords:** Literacy/letramento. Written culture. Young people and adults. Work. Schools for young people and adults.

## RESUMO

### A ESCRITA EM UM CENTRO EDUCATIVO DE ADULTOS COMO EXPRESSÃO DE TRAJETÓRIAS VIVIDAS

Neste artigo analisa-se um conto escrito por um grupo de mulheres idosas em um centro educativo de adultos da cidade de Córdoba (Argentina). Realizou-se de maneira coletiva integrando a atividade com a música e o canto. Sua escrita permitiu que as senhoras compartilhassem suas preocupações e suas opiniões sobre a importância da escola em suas vidas. A partir da perspectiva dos novos estudos de literacidade/letramento que entende a cultura escrita como prática social se observam de que maneira este conto remete a situações pessoais das participantes, suas lembranças familiares e infantis e a seus conhecimentos sobre a estrutura de poder em que se insere a escola. Tenta-se mostrar as potencialidades dos conhecimentos que as pessoas têm da língua escrita em relação às consequências da mesma. Pretende-se compartilhar esta análise com o objetivo de confrontar com as realidades de vários centros educativos visitados, onde a língua escrita é ensinada como objeto disciplinar

e se produz um processo de esquecimento do uso social que possui a língua fora da instituição escolar. Isto tem consequências negativas especialmente nos grupos de estudantes adultos porque a cisão é grande e acabam repetindo as letras e as sílabas de maneira isoladas e sem sentido. Em primeiro lugar, se apresenta a abordagem conceitual sobre cultura escrita a partir dos novos estudos sobre literacidade ou letramento; em segundo lugar, se analisa o conto, escrito no marco de um projeto de extensão universitária com um grupo de profissionais junto a uma professora do nível primário de jovens e adultos da cidade de Córdoba, Argentina. Finalmente, se consideram alguns pontos relacionados ao ensino da leitura e escrita com jovens e adultos.

**Palavras chave:** Literacidade/letramento. Cultura escrita. Jovens e adultos. Trabalho. Escolas de jovens e adultos.

La discusión sobre el problema del analfabetismo tiene diversas aristas. Los organismos internacionales, los gobiernos nacionales y locales tienen preocupaciones y se ocupan de promover acciones puntuales en el intento de dar una respuesta a la problemática. Desde distintas investigaciones puedo decir que las personas que tienen baja escolaridad construyen una relación con la lengua escrita desde acciones y propósitos concretos. Sin embargo, cuando ingresan a las escuelas de adultos, la lengua escrita se presenta como objeto disciplinar y se produce un proceso de olvido del uso social que tiene la lengua fuera de la institución escolar. Esto tiene consecuencias negativas especialmente en los grupos de estudiantes adultos porque la escisión es grande y terminan repitiendo las letras y las sílabas de manera aislada y sin sentido. Frente a personas que trabajan, realizan distintos tipos de trámites administrativos, acompañan las tareas escolares de sus hijos (aún sin escribir y leer de manera convencional) las prácticas docentes en la modalidad de jóvenes y adultos muestran, en ocasiones estudiadas, que el acceso a la cultura escrita se traduce en reproducciones de fonemas y grafemas, identificación letras o sílabas sueltas y en algunos casos, la enseñanza descontextualizada de la gramática.

Estas situaciones me preocupan tanto en términos de estudio e investigación como en términos de asesoramiento específico a los maestros de jóvenes y adultos, que permanentemente se preguntan ¿cómo hacer con la lectura y escritura en el aula?.

En este artículo me interesa presentarla complejidad que significa la enseñanza en espacios educativos con personas de baja escolaridad. De manera particular analizaré un cuento que fue escrito por un grupo de mujeres mayores, de manera colectiva, en un centro educativo de adultos.

En primer lugar presentaré un breve abordaje conceptual sobre cultura escrita desde los nuevos estudios de literacidad o letramento; en segundo lugar, presento el cuento, escrito en el marco de un proyecto de extensión universitaria con un grupo de profesionales junto a una maestra de nivel primario de jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba, Argentina.<sup>1</sup> Finalmente, esbozaré algunos puntos relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura con jóvenes y adultos.

1 Se complejiza el análisis del cuento que se encuentra publicado en el libro "Saberes y conocimientos acerca de la lengua escrita. Un trabajo con maestros de jóvenes y adultos (Lorenzatti, 2005).

## La cultura escrita como práctica social

Desde mediados del siglo XX, UNESCO promueve el desarrollo de planes y programas de alfabetización en distintas partes del mundo y de manera particular, en América Latina y el Caribe. En un trabajo reciente (Kalman, Lorenzatti, Mendez, Hernández, Blazich, 2018) sostengo que lo que emerge de las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos y de los documentos de UNESCO y OEI es una visión lineal que relaciona el acceso a la cultura escrita con el progreso social; que los planes que se desarrollan plantean un trabajo acotado a la transposición del fonema al grafema; que existe una mirada que desliga la problemática de la alfabetización con otras esferas de la vida cotidiana, aunque en lo discursivo se pretenda articular los conocimientos con lo que los alumnos saben y con ello es necesario “partir de lo que los jóvenes y adultos conocen”. En los últimos encuentros desarrollados por UNESCO se insiste en conceptualizar a la alfabetización como destreza y como competencia (Suwon, 2017)

De manera paralela a estas definiciones, en el mundo académico se construyen, desde la década del '60, otras maneras de entender a la alfabetización o cultura escrita. En este apartado nos detendremos en la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (NEL o New Literacy Studies-NLS en inglés) o letramento como se lo conoce en Brasil. Zavala, et. al. (2004, p. 10) proponen el término literacidad como traducción de literacy porque entienden que “constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no sólo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural”.

Kalman y Knobel (2017) sostienen que literacidad, si bien ayuda a ampliar el concepto de alfabetización no ayuda a los lectores que no conocen el concepto de Literacy en inglés porque no aporta sobre los significados profundos que tiene este término. Las autoras hablan de prácticas del lenguaje porque incluye lo oral, lo escrito y lo multimodal. En este trabajo vamos a hablar de literacidad o cultura escrita. La literacidad no puede pensarse por fuera de lo que la gente hace con ella. No es una destreza ni competencia sino que se trata de usos con el lenguaje o prácticas discursivas particulares. En este sentido sus consecuencias serán múltiples de acuerdo con las formas en que ésta es usada por los diversos actores. (Zavala, 2005; Kalman, 2003, 2004; Baton y Hamilton, 1998)

Estos desarrollos teórico-metodológicos permiten comprender qué significa la lectura y la escritura en la vida de las personas que no tuvieron o sólo tienen un corto recorrido por la escolaridad en su infancia. Entender la cultura escrita como práctica social conduce a indagar como se entreteje la lectura y la escritura en otras prácticas. Street (1984) propone la construcción de modelos analíticos, el modelo autónomo y el modelo ideológico. El primero, analiza la literacidad como una variable independiente del contexto social, una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y para la cognición pueden derivarse de su carácter intrínseco. El modelo ideológico analiza estas prácticas como prácticas sociales por su relación con otros aspectos de vida social, ligadas no sólo a la cultura sino también a las estructuras de poder. Se incorpora a esta definición el reconocimiento de los saberes que los sujetos, en este caso, jóvenes y adultos, tienen de las consecuencias sociales de la cultura escrita.

Kalman (2003) complejiza el concepto de prácticas letradas y analiza el conocimiento social implícito puesto en juego en las prácticas de lengua escrita desarrolladas entre los escribanos de la Plaza de Santo Domingo (México) y sus clientes. La investigadora observó en los “eventos documentales” las interacciones de los sujetos mediadas por la cultura escrita, los contextos de uso y los propósitos de quienes escribían, dejando de lado el dominio individual de habilidades y destrezas de lectura y escritura. Observó los procesos que producían ciertos tipos de textos y de qué manera emergían relaciones de poder, tanto por parte de los escribanos (cuando se negaban a considerar las ideas del cliente) como por parte de los clientes (cuando decidían qué tenía que escribir y cómo tenía que escribirse). “En este sentido el alfabetismo es doblemente un fenómeno social: los eventos de lengua escrita tienen lugar en el mundo social y, para formar parte de ellos, los participantes deben introducir en su lectura y su escritura su conocimiento de ese mundo” (Kalman, 2003, pág. 203).

Un concepto que se enmarca en esta perspectiva de los NEL es el de Multimodalidad (Kress, 2003) porque ofrece herramientas para analizar los múltiples modos de referencia que las personas usan para otorgar sentido a sus haceres. No sólo a los modos representacionales como la imagen visual, la música, los gestos, la oralidad y la escritura sino también los medios de diseminación de los mensajes. Estos modos y medios acompañan y orientan las actividades de las personas que no se apropiaron del sistema de escritura de manera convencional.

Una mirada histórica a la institución escolar permite comprender que, en Argentina, tiene un origen ligado a la enseñanza de la lengua escrita. Es su mandato fundacional y en el caso de muchas personas que

sabiendo leer y escribir, aún sin haber ido a la escuela, muchas veces no se autorizan a hacerlo por no tener o no contar con la acreditación que legitima estos saberes escolares (Arrieta, 2016; Dichiara, 2017).

## Canto y escritura

Quiero compartir en este apartado una experiencia de taller de escritura colectiva desarrollada en el marco de un proyecto de transferencia de investigaciones al aula (Lorenzatti, 2005). Se trató de talleres mensuales con un grupo de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos y de otros espacios educativos no formales con el objetivo de analizar la práctica docente en relación con la lectura y escritura en grupos de baja escolaridad. Tomaré especialmente un grupo de mujeres de más de 50 años que, como producto de la escritura de un texto individual, identificaron varios momentos comunes a lo largo de su vida: nacieron y crecieron en el campo, fueron apenas uno o dos grados a la escuela, todas leen y escriben convencionalmente, en la etapa de la juventud se mudaron a vivir a la ciudad, criaron solas a sus hijos, trabajan y ahora cuidan a los nietos. Se destaca que se trata de mujeres que se conocen porque hace cuatro años que asisten al centro educativo, son amigas, y perciben a este espacio como un lugar de encuentro. Ellas sostienen que “... cualquier acontecimiento es bueno para estar juntas y si se llegan a enfermar, expresan ¡aha!.... yo pensaba y decía ah... ¡cómo puede ser que no pueda ir! [...] (Registro taller)

La maestra decidió abordar el tema “trabajo” y realizó un abordaje articulado con la maestra de música porque el grupo de mujeres participaba del coro. Esta integración con el género musical se produjo porque se quiso intensificar la mirada en el trabajo femenino y de esta manera, se propuso la lec-

tura de la letra de canciones que remiten al trabajo. Se seleccionaron y cantaron dos temas que hacen referencia al trabajo: “Duerme negrito”, recopilada por Atahualpa Yupanqui que trata del trabajo de una madre que realiza tareas diversas en el campo para traerle codornices, carne de cerdo y otras cosas al niño. Destaca la canción que la señora trabaja duramente y no le pagan. El segundo tema fue “Trabajo quiero Trabajo” de Yupanqui y Razzano que simboliza la ausencia de trabajo en el campo.

Ambos temas musicales despertaron comentarios de las mujeres acerca de situaciones de explotación manifestaron críticas acerca del asistencialismo del estado ya que consideran que no ayuda a cambiar la historia de las familias. También recordaron escenas de sus vidas, de sus infancias ligadas al trabajo con los animales, del trabajo de sus padres (“por el que seguramente le pagaban muy poco”), de la ausencia de escolaridad que sufrieron por tener que trabajar. Las mujeres caracterizaron a la gente de campo y mencionaron el silencio como cómplice de situaciones de explotación que vivieron sus familias y ligaron estas situaciones a la soledad vivida.

En el desarrollo de estas actividades se enfatizó la expresión oral de las estudiantes. Luego la maestra decidió solicitar la escritura de un cuento sobre la posible historia laboral de una persona imaginaria. Sugirió que escribieran tres párrafos, respetando los tres grandes momentos de la estructura narrativa: el primero presentando al personaje, lugar y tiempo de la historia. El segundo párrafo, que aborde la historia de los trabajos de ese personaje. Finalmente, pidió la historia con una valoración acerca de lo narrado. Todas escribieron larguísimos relatos autobiográficos, que tuvieron un comienzo ficcional pero

pronto se convirtieron en la narración de la realidad de sus historias como trabajadoras. De todos modos, los protagonistas tuvieron otros nombres. En el momento de compartir con sus compañeras a través de la lectura de sus producciones, algunas de ellas no lo pudieron hacer pero sí tuvieron participación en la complementación desde la oralidad, cuando la maestra leía. Posteriormente las mujeres del grupo mencionaron momentos de su vida comunes en las historias contadas: infancia pobre, escuela interrumpida para irse a la ciudad a trabajar o para cuidar hermanos, maltrato de los patrones, entre otras cuestiones.

En el trabajo realizado en los talleres con los docentes se consideró importante que se pudiera promover una escritura colectiva que reuniera, desde el plano de la ficción, lo que las mujeres expresaron sobre su propia historia desde la oralidad. En este sentido, el equipo coordinador del proyecto junto a la docente del centro educativo y la maestra de música llevamos a cabo un taller con la intención de propiciar la escritura colectiva de un cuento.

Cabe señalar que ese espacio contó con la participación de todas las señoras adultas y fue dificultoso, en un primer momento, encontrar un problema que desencadene una narración. Se recuperaron las historias personales que cada estudiante había escrito y se orientó la identificación de hechos comunes en estas narraciones. Para poder superar el propio relato autobiográfico se presentó al grupo la noción de ficción, en términos de “vamos a imaginar” “vamos a hacer como si...”. Y luego de un tiempo, dado que las mujeres no podían iniciar o consensuar un relato, el equipo coordinador propuso abordar un tema sentido en sus vidas. Se planteó un hipotético conflicto en torno a la continuidad de la escuela de adultos.

A partir de esta posibilidad ficticia, cada una de ellas fue manifestando sus sentimientos en torno a la institución escolar. Las declaraciones de las mujeres evidenciaron el lugar primordial que la escuela tiene en sus vidas y se fueron entretejiendo anticipaciones de sentido en torno a lo que sería sus vidas sin la posibilidad de encontrarse en el espacio educativo.

La escritura de la narración se realizó de manera colectiva, a partir de la coordinación de la maestra y el equipo de investigadores. Se filmó la actividad, se revisaron nuevamente los videos y a partir de allí, la maestra recuperó cada momento del taller y junto a las señoras se escribió conjuntamente la narración.

A continuación, se presenta el relato escrito entre todas las estudiantes y luego se analiza su producción.

### **El cuento colectivo: Escuela ¡quiero una escuela! "Para ahorrar todas las amarguras que hemos tenido que aguantar".**

El título elegido por el grupo de alumnas homologa la canción de Atahualpa Yupanqui, que las mujeres cantaron en los talleres de Coro. El contexto donde se desarrollan las distintas actividades educativas se constituye en parte de la escritura colectiva. Este contexto remite a un plano multidimensional que no sólo atiende a las situaciones específicas sino también a las historias sociales e individuales que coadyuvan en la construcción de esas situaciones. (Kalman, 1998). Las mujeres apelan a lo que conocen referido al trabajo, que forma parte de sus actividades del coro, en grupo con sus compañeras. Es así que la música y la poesía que porta esa canción les permiten a las señoras imaginar una trama textual pidiendo por la

continuidad de la propuesta educativa que se ofrece en ese espacio. El título de la narración colectiva se inspira en el título de la canción.

Luego de la escritura del cuento se publicó y desarrollamos un encuentro donde se le entregó una separata a cada autora. Ese momento fue muy emotivo porque cada una de ellas expresó algún decir en torno a la importancia de la escritura, de ver plasmado en un papel la producción de todas ellas y recordaron las negociaciones realizadas entre ellas y la maestra para lograr un texto coherente.



Esta foto se encuentra en la tapa del libro y muestra a dos de las mujeres en el momento en que ellas leyeron entre todas el cuento.

A continuación se transcribe el cuento.

Escuela ¡quiero una escuela! *"Para ahorrar todas las amarguras que hemos tenido que aguantar"*<sup>2</sup>

“Érase una vez un martes lluvioso del mes de noviembre, el barrio estaba tranquilo pero oscuro, como presagiando una mala noticia. La señorita Clara, maestra de adultos de ese lugar desde hacía unos años, se acerca a paso lento al portón y se sorprende al encontrar en ese horario al pastor.

— ¡Buenas tardes! — lo saluda.

2 Las autoras del escrito son las siguientes: Autoras: Astrada Graciela, Luna Olga, Nieto Margarita, Núñez Encarnación, Cano Maria Adela, Peralta Jesús, Toranzo Ignacia, Corbalan Irma, Villarroel Tomasa, González Haidee. Luna Dora, Baigorria Mary, Contreras Teresa, Andueza Ave-lina, Silvina Cuello Gloria Ramos, Ester Aichino, Medina Antonia.

— No tan buenas — dice tristemente el pastor Juan Carlos — Vengo a comunicarle que esto se cierra — y agrega apresuradamente — lo necesitamos para usarlo como guardería para los niños de madres que trabajan.

El cielo se puso más negro y Clara pensó... ¡cómo se lo digo a mis alumnas!

En eso llega sonriendo como siempre Juanita y a medida que se acerca va transformando la sonrisa en una mueca.

— ¿Qué pasa? pregunta.

La maestra la abraza y le cuenta en pocas palabras.

— ¡No lo puedo creer! — dice — ¡justo ahora que vengo a aprender! Tantos años esperando... ¡Desde que mis padres en el campo me sacaron de 3° grado para ir a trabajar! Mandé a mis hijos, después a mis nietos... y ahora que me tocaba a mí.

Poco a poco todas se fueron enterando.

— ¿Qué vamos a hacer? Ah ino! ¡Llamemos a la tele para que nos defienda — dice María Rosa!

— No nos vamos a ver más con el grupo. ¡Y nos habíamos hecho tan amigas!!! El ratito que venía acá, yo me olvidaba de todos los problemas y volvía a mi casa contenta, ¡con ganas de seguir luchando!

— No nos demos por vencidas — dice Juanita — busquemos otro lugar, la escuela de acá a la vuelta, por ejemplo.

— Sí, pero de día no hay lugar.

— Bueno, qué importa el horario lo importante es que podamos seguir.

De golpe, como en un suspiro, se sintió la voz de Estela Maris diciendo:

— Y yo que tenía una excusa para escaparme un poquito de mi casa y pensar por fin en mí.

— A la vuelta de mi casa vive un puntero político<sup>3</sup> que nos puede dar una mano, qué

se yo, puede hablar con el gobernador, con el intendente — dice María Rosa

— ¡Mandemos una carta al Presidente! interrumpió Sonia.

— ¿Y si nos reunimos en una casa de familia? acotó María con los ojos llenos de luz como encontrando la solución definitiva.

— ¡Hagamos una manifestación! —dijo la más revolucionaria.

Una a una fue opinando y decidieron tender hilos por todas partes.

— ¡Una persona sola no hace nada...pero juntas! - agregó ilusionada Jacinta.

Así comenzó una semana de idas y venidas, llamadas y súplicas, desvelos y añoranzas, trámites y más trámites pero pocas respuestas.

Finalmente, el martes siguiente las encontró reunidas, tristes y sin solución, la única diferencia era que el sol esta vez calentaba fuerte, porfiado, como exclamando ¡acá estoy!

... y en eso aparece el pastor diciendo:

— ¡Chicas! ¡Encontré otro lugar para la guardería! ¡Quédense tranquilas!!

Ni bombos ni tambores podrían haber hecho tanto ruido. Abrazos, risas, lágrimas y un final con mate cocido y facturitas recién hechas fueron el broche final de una semana de tanta confusión y unión”.

## Elementos a considerar en la escritura del cuento

En este apartado me interesa analizar, desde los nuevos estudios de literacidad, los conocimientos compartidos que van configurando el lugar de la cultura escrita en esa experiencia narrativa. El inicio de la narración toma los elementos de la realidad de las señoras, porque el centro educativo donde

---

las personas líderes en cuanto a poder territorial en barrios populares que tienen relaciones con autoridades de un partido político.

3 En Argentina se conoce como puntero político a

ellas asisten tres días a la semana funciona en una iglesia evangélica.

La narración sigue anclada en las historias de cada una de las mujeres: la añoranza de finalizar su escolaridad primaria en la infancia, la necesidad de ir a trabajar y finalmente la decisión tomada en la adultez: “... me tocaba a mí”. Se explicita en este párrafo las trayectorias de vida, en la palabra de Juanita, de muchas mujeres que se acercan a los centros educativos: primero crían a sus hijos, viven la escolaridad a través de ellos, luego realizan lo mismo con sus nietos.

Emerge la escuela como un lugar de encuentro, de construcción de lazos de amistad. En diferentes investigaciones (Kalman, 2011; Arrieta, 2017; Andini y Paolasso, 2012) se observa que el centro educativo o escuela se constituye en un espacio para encontrarse con vecinas y compañeras con quienes comparten sus alegrías, sus tristezas, sus temores y sus logros.

En el cuento ingresa el contexto de vida de las señoras porque se evidencia el apego a las actividades escolares. En su vida cotidiana muchas veces la lectura y escritura no forma parte sistemática de sus acciones. Y esperan el día de clases para realizar estas prácticas junto a sus compañeras.

Las mujeres muestran conocimientos para derivar demandas y realizar solicitudes, en este caso para defender la escuela y ver la posibilidad de encontrar otro espacio para la guardería de niños. Estas manifestaciones muestran relaciones de poder en un doble sentido: por un lado, en torno a las decisiones que se toman sobre la clausura de la escuela, y por otro lado, ellas proponen participar desde la escritura de una carta como un instrumento que posiciona a todo el grupo frente a las autoridades. La carta legitima por escrito una demanda concreta y las señoras conocen el valor de esta acción. Por

eso enuncian la presencia de autoridades de diferentes instancias, tales como el presidente, el gobernador y el intendente porque ellas saben que son ellos a quien tienen que reclamar por la efectivización del derecho a la educación.

La escritura de una carta es una estrategia que se utiliza en varias campañas de alfabetización como el elemento central que acredita la finalización de la etapa alfabetizadora. En este caso, la carta es un texto que les permitirá a las mujeres expresar sus sentimientos en torno a la escuela como espacio importante en su historia de vida. La carta que se pretende escribir explicará los motivos por los cuales las mujeres defienden la escuela y pedirán su permanencia. Este texto, como modo de expresión, muestra un grupo de mujeres que solicita al estado, en el nombre de los gobernantes, que cumplan con la ley y propicien la finalización de la escolaridad de quienes no pudieron hacerlo en la edad correspondiente. También saben que la movilización puede tener resultados positivos. O al menos, lo intentan, lo esperan.

Este texto ficcional escrito por las mujeres muestra que la lectura y escritura son prácticas sociales situadas (Street, 1984). No sólo son actividades que se realizan sino lo que se piensan acerca de ellas, lo que se conoce acerca de las consecuencias que esa escritura tiene.

Se incorpora también en la narrativa el conocimiento que las señoras tienen acerca de la incidencia de los medios de comunicación. Según Kress (2003) estos son los medios de diseminación, aquellos que la cultura hace disponibles para distribuir los significados como mensajes (el libro, la pantalla de la computadora, la revista, el video, la película, la radio, la charla,). En este caso se apela a la “tele” (televisor) y más precisa-

mente, los noticieros locales, identificando el lugar de los periodistas y la posibilidad de realizar una denuncia social sobre el cierre de la escuela de jóvenes y adultos donde las señoras concurren. El concepto de multimodalidad permite identificar los modos y los medios a través de los cuales las personas de baja o nula escolaridad se apropian de conocimientos y participan en la vida social. Y también ofrece herramientas para derribar ciertas apreciaciones que, desde distintos sectores, se manifiestan en torno a los sujetos que no leen y escriben de manera convencional como que son los que no saben, no opinan, no pueden realizar abstracciones por su escaso nivel de escolaridad.

El cuento narrado por las señoras muestra la posición de mujeres luchadoras, que conocen y pelean por sus derechos. Son personas letradas, pueden argumentar, hipotetizar y recurrir a otras personas que tienen otros saberes y que son pertinentes para sus demandas puntuales de continuidad de la escuela.

## Reflexiones finales

A lo largo del artículo intenté poner de relieve el lugar de la cultura escrita en un centro educativo jóvenes y adultos. Lejos de recurrir a la separación en sílabas y en letras, cosa habitual en los espacios educativos de alfabetización, en este caso la lectura y escritura se relaciona con la realidad de las señoras. Se intenta reflejar una situación conflictiva que remite a un deseo de las mujeres: queremos la escuela. Y esta situación desata una serie de comentarios, que pertenecen a una ficción pero que podría ser realidad para ellas. La historia de las estadísticas que muestran que la educación de personas jóvenes y adultos son presas de las políticas de ajuste. Entonces frente a esa situación se ponen en juego las percepciones y valoraciones

que las mujeres tienen del espacio escolar. La escritura es el vehículo que permite difundir la situación, objetivar las posibilidades de acción de las señoras y se constituye en la lente que objetiva sus apreciaciones.

La escritura del cuento muestra las dimensiones sociales de la cultura escrita (Kalman, 2003); es decir, muestra cómo intervienen distintos actores: la maestra, el pastor, las señoras. Todos están preocupados y ocupados por solucionar el conflicto, todos dicen algo al respecto, opinan, se manifiestan e intentan buscar soluciones. El cierre del cuento tiene un final feliz, las señoras continuarán asistiendo a la escuela y la guardería funcionará en otro lugar.

Mi experiencia en trabajos con maestros de jóvenes y adultos evidencia que son muy pocos los textos que circulan en estos espacios. Se encuentran textos cortos generalmente fotocopiados y en varias ocasiones se trata de textos escolares de niños; muchas veces son textos expositivos e instructivos, como recetas de cocina; recortes de periódicos, comics pero existe escasa producción de los estudiantes y menos aún escritura colectiva.

Por eso es necesario que en los espacios educativos se trabaje con una variedad de textos y representativos de la cultura escrita de nuestro tiempo, para que los estudiantes puedan interactuar con ellos.

Entender que la cultura escrita es una práctica social demanda a los maestros-alfabetizadores que tengan en cuenta qué saben los jóvenes y adultos de la cultura escrita, cuáles son los usos que ellos hacen con ella (Barton y Hamilton, 1998), en qué momentos de su vida cotidiana hacen uso de la lengua escrita, cómo la lengua escrita forman parte de prácticas globales más amplias.

Para finalizar, quisiera enfatizar que la apropiación de la cultura escrita tiene un

origen social. En el caso particular de los jóvenes y adultos de nula o baja de escolaridad sabemos que arrastran historias de desvalorización porque no han ido o no han finalizado la escolaridad obligatoria. Aún en los casos de acceder a planes a distancia se les hace difícil la apropiación de la cultura escrita, porque estos programas están pensados para personas con algún trayecto de escolaridad.

Por esta razón se hace imprescindible reconocer sus conocimientos sobre la cultura escrita, validar los modos de escritura que cada uno puede tener, generar espacios y momentos de interacción con distintas personas atravesados por diferentes tipos de textos, orales, escritos, gráficos.

Es necesario trabajar de manera gradual generando situaciones que les permitan aumentar la confianza en sí mismos frente a la lectura y escritura en un trabajo colectivo y con pares. El dolor que representa no haber ido a la escuela en la edad correspondiente, aun cuando las personas, como el caso de las señoras que escribieron el cuento, sepan leer y escribir es intenso. Y se manifiesta a partir del temor a expresarse, a leer en voz alta, a compartir escrituras, entre otras maneras.

De este modo se podrá recuperar el sentido de la cultura escrita como práctica social y se caminará hacia la superación de la dicotomía alfabetizado-analfabeto que sólo aumenta el estigma hacia aquellos que no pudieron, por cuestiones sociales, acceder a la lectura y escritura de modo convencional.

## Referencias

ANDINI, S. Y PAOLASSO, Y. *¿YO, SÍ PUEDO-leer y escribir? Una aproximación a espacios de alfabetización de Jóvenes y Adultos*. Tesis (Licenciatura en Ciencias de la Educación) Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 2010

ARRIETA, R. Entre la escuela y la familia: relaciones en torno al conocimiento escolar en la educación de jóvenes y adultos. En publicación con acceso on-line <https://educacion-economia-trabajo-peet.org/2016jornadasjovenesyadultos/>-En *Jornadas: "Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos"*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA Recuperado de <https://educacion-economia-trabajo-peet.org/2016jornadasjovenesyadultos/>-2016

BARTON D. Y HAMILTON, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. London y New York, Routledge. , 1998

Declaración de Suwon-Osansobre la revisión a medio término de la CONFINTEA VI. El poder del aprendizaje y la educación de adultos: una visión hacia el 2030. Instituto de de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), Hamburgo. 2017

DICHIARA, B. "Estudiar: una trama compleja de jóvenes y adultos", Tesis (Licenciatura en Ciencias de la Educación). Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 2017

KALMAN J., LORENZATTI M. DEL C., MENDEZ A.M., HERNÁNDEZ G. BLAZICH, G.) *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. Centro Regional de educación de adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL). Pátzcuaro. México. 2018

KALMAN, J. Dile que haga la comida él. En Lorenzatti, M. del C. *Procesos de literacidad y educación básica de jóvenes y adultos*. Narvaja editor. Córdoba 2011

\_\_\_\_\_ *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica. 2003

\_\_\_\_\_ *Saber lo que es la letra. Una experiencia de la lectoescritura con las mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI. 2004

KNOBEL M. Y KALMAN J. *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. Biblioteca Innovación Educativa. SM de Ediciones. México. 2017

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge. 2003

LORENZATTI, M. DEL C. “*Saberes y conocimientos sobre cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*”. Ferreyra Editor. Córdoba. 2005

LORENZATTI, M. DEL C., (2018). *Conocimientos prácticos sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Pátzcuaro, México: CREFAL

STREET, B., *Literacy and theory practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984

ZAVALA, V., MURCIA, M., AMES P. (Ed) *Escri-*

*tura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (p 437-459) Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 2004

ZAVALA, V. Un Perú que LEE, ¿un país que cambia? una mirada a los mitos de la lectoescritura, (Vol. 6). 2005

<http://www.foroeducativo.org.pe/comunicaciones/revista6/zavala.htm>

*Recebido em: 19/11/2018*

*Aprovado em: 18/12/2018*

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: “...VOU APRENDER A LER PRA ENSINAR MEUS CAMARADAS!”<sup>1</sup>

*Terezinha Oliveira Santos (UFOB)\**

## RESUMO

De que maneira a prática de uma educação bancária (Freire, 1987) pode veicular os preconceitos que a sociedade brasileira ainda mantém em relação aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Neste artigo, apresento uma (re)visão crítica da minha prática docente quando atuava nessa modalidade educacional, uma prática eivada pelo mito da democracia racial latente em mim. Diante dessa constatação, dei início a questionamentos que me levaram à busca por aprendizagens que resultaram noutras cosmo percepções acerca de quem sou e do meu papel individual e coletivo no contexto educacional e para além, agência que resultou na dissertação de Mestrado: “Configurações Identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das margens, defendida em 2007. Neste artigo, a partir dos conceitos acadêmicos de alfabetização, escolarização e letramentos busco estabelecer um diálogo com cursos de licenciaturas, gestores educacionais e todos aqueles envolvidos na promoção de uma Educação de Jovens e Adultos “desmitologizada” conforme objetivos preconizados na Lei 10.639/03 que melhor possamos compreender e aniquilar os estratagemas semânticos e ideológicos com os quais a linguagem eurocêntrica, secularmente, tem manipulado a nossa maneira de ser e estar no mundo.

**Palavras chave:** Educação de Jovens e Adultos. Alteridade. Letramentos.

## ABSTRACT

### YOUTH AND ADULT EDUCATION AND TEACHER TRAINING: “...I’M GOING TO LEARN HOW TO READ TO TEACH MY PEEPS!

How can the practice of banking education (Freire, 1987) be able to guard against the prejudices that brazilian society still has in relation to the subjects of Youth and Adult Education? In this article, I present a critical (re) view of my teaching practice when I was involved in this educational modal-

1 Trecho da letra da música “Massemba”, de Roberto Mendes. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/roberto-mendes/1144687/>. Acesso em: 10 out.2018.

\* Professora Adjunta da Universidade Federal do Oeste da Bahia/Centro Multidisciplinar Campus Barra. Doutora em Letras/Membro do Grupo de Pesquisa Corpus Possíveis: Educação, Culturas e Diferenças/UFOB. E-mail: [telurica43@hotmail.com](mailto:telurica43@hotmail.com).

ity, a practice influenced by the myth of racial democracy latent in me. Faced with this, I started questioning that led me to the search for learning that resulted in other cosmoperceptions about who I am and my individual and collective role in the educational context and beyond, which resulted in the dissertation: "Identity Settings in a class of the EJA: a reading beyond the margins", defended in 2007. In this article, from the academic concepts of illiteracy, schooling and literacy, I seek to establish a dialogue with undergraduate courses, educational managers and all those involved in the promotion of a "demythologized" Youth and Adult Education, in accordance with the objectives of Law 10.639 / 03 for what we can better understand and annihilate the semantic and ideological stratagems with which eurocentric language, secularly, has manipulated our way of being and being in the world.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Otherness. Literacies.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y FORMACIÓN DOCENTE: "...VOY A APRENDER A LEER PARA ENSEÑAR A MIS CAMARADAS!"

¿De qué manera la práctica de una educación bancaria (Freire, 1987) puede velar los prejuicios que la sociedad brasileña aún mantiene en relación a los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos? En este artículo, presento una (re)visión crítica de mi práctica docente cuando actuaba en esa modalidad educacional, una práctica contagiada por el mito de la democracia racial latente en mí. Delante de esa constatación, dé inicio a cuestionamientos que me llevaron a la búsqueda por aprendizajes que resultaron en otras cosmopercepciones en relación a quien soy y mi papel individual y colectivo en el contexto educacional y para más allá, agencia que resultó en la disertación de Maestría: "*Configurações Identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das margens*", defendida en 2007. En este artículo, a partir de los conceptos académicos de alfabetización, escolarización y letramentos busco establecer un diálogo con cursos de licenciaturas, gestores educacionales y todos aquellos envueltos en la promoción de una Educación de Jóvenes y Adultos "desmitologizada" conforme objetivos preconizados en la Ley 10.639/03 para que mejor podamos comprender y aniquilar las estrategias semánticas e ideológicas con las cuales el lenguaje eurocéntrico, secularmente, tiene manipulado nuestra manera de ser y estar en el mundo.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos. Alteridad. Letramentos.

## 1. Introdução

“O racismo que existe,  
O racismo que não existe.  
O sim que é não,  
O não que é sim.  
É assim o Brasil  
Ou não?”

(Oliveira Silveira/Ser e não ser.)

Este artigo pretende estabelecer um diálogo com cursos de licenciaturas, docentes em processo de formação inicial e continuada, gestores educacionais, enfim, com todos os agentes que tenham interesse no fortalecimento das práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>2</sup>. Com esse objetivo, tomarei como referência a minha dissertação de Mestrado, intitulada “Configurações Identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das margens”, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2007. Apesar de ser um trabalho realizado no final da década passada, ele se atualiza no propósito de, naquele diálogo, refletirmos sobre os preconceitos docentes circulantes na sala de aula daquela modalidade educacional, e não só.

A alienação, muitas vezes, leva professoras e professores a assumirem posturas e produzir discursos calcados em estereó-

tipos. A palavra alienação é aqui utilizada no sentido do “encarceramento mental” (Wade Nobles, apud MAZAMA, 2009, p.112) que pode nos conduzir aos mitos que historicamente têm embasado ideologias e tensionado as relações de alteridade, trazendo sérios prejuízos às subalternidades injuriadas, caracterizando essas como aquelas que estão nas franjas da sociedade pelas imbricações de suas identidades étnico-racial, de classe, de gênero, etária, religião, local de moradia, frágil escolarização etc., já que essas categorias podem ser acionadas de maneira individual ou sobrepostas, a depender do que esteja em jogo nas interações. Para uma melhor compreensão do propósito delineado, primeiramente, precisarei fazer um breve *backup* daquela atividade investigativa como um fio condutor desse devir reflexivo.

Após a trama inicial, temos o subtópico intitulado “*Recuperando arquivos: um breve backup*”, no qual, de maneira crítica, retraço percursos subjetivos e pedagógicos em relação à minha prática docente e a qualidade dessa interação com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA. Na sequência, temos o tópico: *Educação de Jovens e Adultos: ecos do passado*, no folhear de algumas páginas da História para melhor compreender o hoje; Esse caminho se abre em acolhimento ao subtópico: *Por essas mal traçadas linhas: escravidão, alfabetização e letramentos no século XIX*, com vozes de homens e mulheres de um tempo distante e, tão perto, considerando as dimensões das desigualdades sociais, nesses 130 anos de abolição. Os tópicos finais: *E por falar em cartas e Para (não) concluir* representam os fios de uma circularidade, não como um desenho que se fecha, mas que se alarga na receptividade às vozes que com esse texto queiram dialogar.

2 “A Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei (...)”. (Gomes, 2011). Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 10 out.2018.

### 1.1. Recuperando arquivos: um breve “backup”.

Sou professora de Língua Portuguesa, língua materna e, à época do Mestrado, atuava na Educação de Jovens e Adultos, nas turmas da Aceleração II- Estágio II, equivalentes ao 8º e 9º ano do ensino fundamental, atualmente, numa escola pública estadual situada no bairro de Cajazeiras X, periferia de Salvador – Bahia. Passar a dar aulas no turno noturno, geralmente, faz parte dos ajustes complementares de carga horária para aqueles docentes com 40 horas sendo assim, eles atuam no turno diurno, na educação regular, e transitam para o turno noturno, seguindo o fluxo temporal, mas na contramão de uma formação específica para um ensino-aprendizagem significativos. Eu fazia parte daquele grupo. Assim, quando o sinal de ir para sala era acionado, confesso que muitas vezes dali queria estar distante, em casa, não só pelo cansaço físico, mas pelo cansaço mental que aquela jornada prenunciava. Tudo me incomodava, não somente a atuação numa modalidade educativa desvalorizada pelos próprios estudantes que a ela se referiam como um “faz de conta”, como também por sentir que deveria haver outra forma de ensinar que não fosse aquela, inócua, alienada a modelos padronizados e distanciada da realidade daqueles estudantes excluídos da escola regular.

Para não ficar só na queixa estéril, em 2002, fiz parte da turma de Especialização na Educação de Jovens e Adultos, numa ação particular em busca de respostas. Assim, passei a frequentar, semanalmente, essa pós-graduação oferecida pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. O curso foi proveitoso, pelas leituras e discussões realizadas acerca da problemática histórica da Educação de Jovens e Adultos e por passar a conhecer a vida e a ação educacional

de Paulo Freire. Paradoxalmente, em relação ao curso, em si, não posso negar o sentimento de decepção justificado pelo que nos move quando procuramos essas formações “em serviço”. Geralmente, buscamos por receitas, modelos do “como fazer”.

Em 2005, voltei à academia, agora, como pesquisadora. No Mestrado, a área da Linguística Aplicada acolheu as minhas indagações pelo viés da pesquisa sobre o ensino de português, como língua materna, numa sala da EJA. A leitura do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire levou-me a questionar a minha prática, a partir do que ele dizia acerca da educação bancária e esse qualificador, por si só, significava o quanto eu estava distante de uma educação dialógica, termo registrado nos planejamentos pedagógicos, mas, no fundo, não passava de mais uma retórica discursiva com as quais vamos preenchendo os formulários cobrados pela escola naquele “planejar”.

O instante em que essa consciência de si<sup>3</sup> aconteceu tem a ver com a correção dos textos produzidos pelos estudantes. Naquele momento, enquanto eu os avaliava, ia me deparando com os “erros” e dizia muitas vezes no desabafo com outras colegas: “*Esses alunos não querem nada. Não vão a lugar algum!*”. Isso dito na força que emana das relações de poder, na redução do Outro, na profecia determinista e perversa. As narrativas adquiriam a circularidade na voz de cada uma docente, o que fortalecia os sentimentos mencionados. Entretanto, no decorrer do tempo fui tomada pelas reflexões acerca daquelas palavras e da minha condição de mulher negra, migrante da cidade de Itapetinga, sudoeste da Bahia, moradora da mesma periferia onde a escola estava locali-

3 “Noção de consciência: representação mental da realidade exterior, do objeto, do mundo, e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência” (VIEIRA, 1997, p.59).

zada, filha de pais analfabetos. “Quais eram os quereres daquelas pessoas?”, “O que significava: ir a algum lugar?”, “Qual o direito que eu tinha de verbalizar aquelas palavras, levando em consideração as minhas identidades acima mencionadas?”, “Em que lugar eu havia chegado com todo aquele suposto conhecimento?”, “Qual era o meu papel sociopolítico naquela sala de aula da EJA?”.

Essas questões também me afetaram quando percebi as dificuldades que, no meu deslocamento periferia/centro, eu levava para a sala das disciplinas do Mestrado, na tentativa de entender aquela linguagem acadêmica, as exigências das leituras e produções textuais distanciadas da minha experiência cotidiana como docente. Estava diante de outras demandas para as quais eu deveria mobilizar esforços físicos e cognitivos no intuito de sentir-me inserida naquele contexto que, historicamente, também não foi idealizado pensando nas pessoas das camadas populares. De certo modo, pude entender melhor o que deveria sentir aqueles estudantes da EJA, para quem a escola/academia podem ser lidas através dos rituais e obstáculos semânticos, institucionais, estruturais representados pelo enigma da esfinge de Tebas: “Decifra-me, ou te devoro”. Essa outra forma de olhar levava-me a interrogar o universo dos discentes, sujeitos cujos nomes registrados no diário de classe, na distinção alfabética das turmas A, B e C, pouco me diziam acerca dos corpos enfileirados nas carteiras escolares; semblantes cansados. Quem eram aquelas pessoas? Quais foram as rotas dos seus percursos formativos educacionais? De que forma aconteceram? Por que foram interrompidos? Com essas perguntas e com as mudanças que as reflexões iam acrescentando à minha prática, passei, aos poucos, a ter outra relação com os educandos.

E assim, o foco da discussão naquela pesquisa foi direcionado para as configurações identitárias que se constituem na interação em sala de aula e que nosso olhar gasto pela rotina as tornam imperceptíveis, dissolvidas numa ilusória homogeneização de corpos, processo denominado por Stoer e Cortesão (1999 apud MOREIRA, 2002, p.25) de “daltonismo cultural”. Para discutir esses construtos, a etnografia escolar constituiu-se como o recurso teórico e metodológico convergente àquele propósito. Em relação ao *corpus*, objeto de análise, em 2006, a sala de aula tornou-se o espaço lúdico para a circularidade dos corpos, na adaptação de uma dinâmica denominada: Entrevista comigo mesmo (a) daqui a 10 anos (Serrão; Baleeiro, 1999) como um exercício de projeção temporal para a confecção dos sonhos, dos projetos de vida, depois, de acordo com o desejo do(a) sonhador(a), compartilhados numa roda de conversa, risos e esperanças. A tarefa seguinte compreendeu o registro dos desejos através da escrita de cartas, a mim destinadas, fazendo cumprir a função daquele gênero discursivo. Assim, nas cartas, após o nome do local de onde falavam, o tempo foi registrado como o ano de 2016, Como aparato teórico, na análise do resultado dessa atividade, utilizei a perspectiva fenomenológica do futuro como tempo vivido, de Eugene Minkowski, através do texto de Queluz (1995).

Mais adiante, retomarei com as considerações acerca dessa ação. No próximo tópico, vamos folhear algumas páginas da História para melhor conhecer a EJA, assim endereçada no discurso jurídico do Art.37, Seção V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996).

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental

e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996,p.30).

## 2. Educação de Jovens e Adultos: ecos do passado

Um olhar por sobre os ombros nos leva a localizar a EJA na história educacional<sup>4</sup> do país para que possamos, de maneira sucinta, compreender quais as motivações que embasaram a sua oferta, bem como qual a concepção acerca das identidades dos sujeitos da aprendizagem naquele contexto sociopolítico. Nesse olhar para o passado não podemos perder de vista uma análise crítica em relação à situação educacional dos sujeitos contemporâneos. De uma maneira discutível, a palavra alfabetizar está presente na história da educação brasileira, nos tempos coloniais, com as ações pedagógicas da Companhia de Jesus (Strelhow, 2010). Os jesuítas ensinavam as crianças indígenas a ler em língua portuguesa. Os adultos indígenas também estavam envolvidos nesse processo de aculturação, como aprendizes daquela língua e dos ensinamentos cristãos, através da inculcação da fé católica.

Ainda de acordo com esse autor, nos meados do século XVIII, em 1759, com as reformas educacionais promovidas pelo Império, coube ao Marquês de Pombal<sup>5</sup> a

4 Para ampliar conhecimentos acerca das políticas públicas em relação à EJA, recomendo o texto "Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas" (Friedric et al, 2010). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>. Acesso em: 09 out.2018.

5 Com a finalidade de tirar Portugal do atraso para que ele pudesse adentrar com recursos culturais e econômicos na industrialização capitalista, o primeiro-ministro de D. José I, Sebastião José e Carvalho e Melo, Conde de Oeiras, que depois passou a ser conhecido como Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas, desestruturando a organização escolar jesuítica e confiscando-lhes

expulsão dos jesuítas e a implantação de aulas régias de latim, grego, filosofia e retórica, para os filhos dos colonizadores portugueses. Nas primeiras décadas do século XIX, os passos da história levam à percepção imperial de que o progresso nacional não seria possível se a população das camadas populares, compreendida como "homens e mulheres pobres e negros e negras escravos livres e libertos" (p.51), não fosse inserida nos processos formais de educação. Para resolver essa situação, o Ato Constitucional de 1834 torna a educação de jovens e adultos uma responsabilidade das províncias no seu compromisso de promover a educação primária e secundária, especialmente daqueles indivíduos. Vale ressaltar que "O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas" (STRELHOW, 2010, p 51).

Entretanto, a situação de acesso à educação formal para a população não se resolveu com um ato jurídico. Fonseca (2016), em seu artigo *A população negra no ensino e na pesquisa da História da Educação no Brasil*, nos fala do livro *História da educação brasileira*, de José Antônio Tobias. Nesse manual, com mais de quinhentas páginas, três delas trazem como tema a educação dos negros. Assim, ficamos sabendo que no período colonial, os jesuítas eram contra a escravidão, mas nada puderam fazer para que a população negra tivesse acesso à alfabetização. Aquele corpo era destinado ao labor, estava a serviço da economia, logo, seu lugar era na lavoura. No século XIX, "mesmo depois da proclamação da independência e mesmo com negros libertos, não lhes será, muitas vezes em mais de uma província, per-

os bens. Vale ressaltar que a função da Companhia de Jesus não foi exclusivamente a religiosa e pedagógica, era econômica, também (FREIRE, 1993).

mitido frequentar a escola” ( Tobias,1972, p. 97 apud FONSECA, 2016, p.27 ).

Os analfabetos são vistos como pessoas perigosas, degeneradas, dependentes e incompetentes, assim, não podem participar das decisões importantes do país, conforme a Lei Saraiva, em 1881, De acordo com essa lei, só as pessoas alfabetizadas poderiam votar. Em 1882, na opinião de Rui Barbosa, analfabetos e crianças eram seres iguais, pois ambos não tinham a capacidade de pensar por si próprios (Strelhow, 2010). Se a população negra é narrada, desde tempos imemoriais como seres inferiores, a condição de analfabetismo vem colmatar mais uma depreciação àquela identidade.

A herança da cosmovisão africana altera a discussão sobre a identidade brasileira. Com efeito, os afrodescendentes foram alijados de sua terra de origem, por um lado, e menos-prezados em suas terras de ocupação, por outro. Negados ontologicamente em qualquer parte do mundo, suas culturas foram rotuladas como atrasadas, animistas, folclóricas, bárbaras, primitivas, o que evidencia o racismo a que foram historicamente submetidas a população africana e seus descendentes (Oliveira,2006, apud MACHADO 2012, p.5).

O Brasil sai do século XIX com o analfabetismo constituindo-se um mal que precisava ser banido da sociedade. No primeiro período republicano, notadamente no cenário sociopolítico de 1915, temos a formalização da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo cuja meta era erradicar a “a praga negra” em sete anos. Freire (1993) chama a atenção para a força da ideológica da Liga Contra o Analfabetismo. No balanço final dessa campanha, os resultados numéricos foram inferiores aos resultados qualitativos no sentido de fermentar e difundir os discursos de ufanismo patriótico e intolerância ao analfabetismo e ao analfabeto. Freire (1993), ao analisar essa ideologia, observa que ela é contraditória. A

Liga Brasileira Contra o Analfabetismo não vê a exclusão secular dos indivíduos analfabetos como o resultado sociopolítico e econômico dos meios de produção que promoveram aquela ação. No ponto de vista dos seus idealizadores e seguidores, a culpa pelo “mais funesto de todos os males”, do “cancro social da nossa Pátria” é do analfabeto.

A ideologia da inferioridade intrínseca do analfabeto é filha da interdição de corpo. A associação entre a inferioridade intrínseca do analfabeto e a cor negra, feita pela ideologia dominante, revela o preconceito, o desprezo e a tentativa do aniquilamento do negro enquanto ser. Este, que na maior parte da história brasileira foi escravo sem nenhum direito, peça de engrenagem de gerar riquezas, interditado, legalmente e de fato, de alfabetizar-se, foi estigmatizado mais uma vez, agora nos discursos dos educadores, de então

(FREIRE, 1993, p. 205-206)

A ideologia da inferioridade, infelizmente, ainda tem alimentado o mito da democracia racial, corrente ideológica que, nas palavras de Gomes (1995, p.61) surgiu com o objetivo de “distorcer a percepção da realidade racial brasileira”. Uma distorção que implica na eliminação das distinções entre os povos que formam a sociedade brasileira, isto é, os indígenas, brancos e negros. Naquela ideologia, todos têm as mesmas oportunidades de ascensão social e, se os negros não a conseguem, isso se deve ao fato de serem preguiçosos e incapazes.

Se seguirmos a lógica da democracia racial, seremos levados a pensar que essa maioria da população é portadora de uma incapacidade congênita, que não é somente social, antes, é racista. O pensamento racista brasileiro se oculta sob o manto da democracia racial. Termina ocultando como estamos longe de ser uma sociedade democrática (GOMES, 1995, p.62)

Por outro lado, a historiografia da educação do Brasil, com seus manuais e livros de referências com os quais a disciplina História da Educação tem formado docentes, por um bom tempo, não nos ajudou a elaborar outra representação para o negro que não fosse pelo sinônimo do negro/escravo, objetificado, adestrado sob a violência das relações escravistas, e sem nenhum acesso aos processos de escolarização, levando em consideração a insistente associação do negro à sua condição de escravo, deixando de fora os negros livres e suas movimentações na afirmação da sua liberdade. Em Minas Gerais, os dados censitários de 1831 registravam uma população de 70% de estudantes negros, representados pelos pretos, pardos, crioulos e cabras (FONSECA, 2016).

De acordo com o autor, esse protagonismo negro em relação à sua busca pela educação como “um elemento de formação e afirmação no espaço social” (p.48) necessita de maiores atenções, para divulgação dos conhecimentos, especialmente nos espaços de formação de educadores. “O problema da ausência de abordagens históricas sobre o percurso educacional do negro no Brasil desvela a perspectiva eurocêntrica da nossa historiografia oficial” (Ferraz; Barral, 2017, p. 76). Nesse sentido, no próximo tópico, a partir dos estudos de Oliveira (2004), vamos refletir acerca de práticas de letramentos com as quais escravizados manifestaram suas subjetividades, plasticidade cognitiva e estratégias de liberdade mesmo com o corpo em situação de cárcere.

### 2.1 Por essas mal traçadas linhas: escravidão, alfabetização e letramentos no século XIX.

Oliveira (2004) aponta que, depois de 1850 com a abolição oficial do tráfico de escravos, as demandas econômicas aumentavam e

eram os braços negros que sustentavam os pilares da nação. As insurgências podiam levá-los para as prisões, ou para geografias desconhecidas dentro do território nacional, advindas das mudanças de dono. Essas situações os afastavam dos seus pares, representados pela família, os amigos, padrinhos. A volta aos seus só poderia ser possível com a liberdade, portanto era preciso trabalhar muito para um dia poder comprar a alforria, no entanto, já que esse regresso, naquele momento, não era possível, a saída era mobilizar esforços “entre os seus e entre os outros, para ter notícias dos seus pares, para deles ficarem próximos, para eles mandarem notícias suas” ( p. 141). Aquele autor acrescenta que

A vida dos escravos, por si só, já justificaria o seu impedimento ao grupo seletíssimo de indivíduos que sabiam ler e escrever. Mas sempre contamos, ainda bem, com as contradições da história. Se as circunstâncias em que sobreviveram obstaram, via de regra, o acesso de escravos à leitura, por outro lado, vetando-lhes possibilidades de comunicação oral, fizeram com que recorressem a códigos alternativos para atingir os seus objetivos de indivíduos sociais e que, por conseguinte, sentem necessidade de interagir. A escrita foi um deles (OLIVEIRA, 2004, p.142)

Ao apresentar a escrita como um dos “códigos alternativos” com finalidades específicas, Oliveira (2004) nos leva a Vieira (1997, p. 101) que nos diz “Uma e outra atividade são aspectos da mesma função intelectual de simbolização, que é própria do homem”. Marcuschi (2001) ratifica que oralidade e escrita são duas práticas sociais interativas e complementares, “(...) são práticas e usos da língua com características próprias, mas não são suficientes opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (p.17). Sendo assim, cai por terra o mito da “supremacia cognitiva da escrita”

que só reforça as ideologias vigentes nas relações de poder constituídas com base na escrita como sinônimo de civilização. Em relação a essas práticas e usos da língua, após um trabalho arqueológico e com o objetivo de “esboçar algumas questões referentes à leitura e à escrita entre esses indivíduos”, Oliveira (2004, p.142) debruça-se sobre 14 documentos escritos por escravos<sup>6</sup> “ou como expressão da sua vontade”, cujas vozes atravessaram tempo e espaço alcançando a nossa recepção.

Tratam-se de 13 cartas e 01 procuração. Nesta pesquisa sobre letramento<sup>7</sup>, o autor contou com o apoio de historiadores como Maria Inês Côrtes de Oliveira, João José Reis, Jackson Ferreira, Maria Cristina Cortez Wissenbach, Isabel Cristina Ferreira dos Reis, Luiz Mott, na localização e/ou publicação desses textos- encontrados nos Arquivos Público do Estado de São Paulo, Arquivo Público do Estado da Bahia e Arquivo Público do Piauí- passamos a saber que em diversos pontos do Brasil, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Piauí e Bahia, alguns escravos fizeram uso da escrita. Na sua agência, Oliveira (2004) nos ajuda ainda a melhor compreender Bakhtin (1997), em relação aos multiformes usos da língua como uma atividade humana.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo

6 Termo utilizado conforme o texto original.

7 “As pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (...), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre letramento”. (SOARES, 2001, p.24).

verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (p. 279).

A alfabetização dos escravos era possível e de interesse dos senhores. Um escravo que soubesse ler, escrever e contar e que tivesse um ofício especializado, a exemplo de carpinteiro, caixeiro de trapiche, alfaiate, barbeiro-cirurgião, etc., poderia render lucros aos seus donos devida a valorização das suas habilidades. Ainda segundo Oliveira (2004), 13 daqueles textos são provenientes de indivíduos que vivenciavam a escravidão em contextos urbanos ou deles aproximados, logo ter o domínio das letras poderia significar, “a obtenção de um ganho melhor, o acesso e a ascensão aos cargos da irmandade religiosa, a falsificação de carta de alforrias e a prestação de serviços para outros cativos iletrados” (Silva, 2001, p.111-112, apud OLIVEIRA, 2004, p.143). Aliás, em relação às missivas, apenas 12 podem ser consideradas cartas, uma delas, pela reduzida quantidade de linhas, passou ao gênero discursivo bilhete, no qual Timóteo, brasileiro, escreve na Salvador de 1861, com a finalidade de esclarecer as razões porque praticaria o suicídio. Claro Antônio dos Santos, brasileiro, carpinteiro, escreveu a procuração em 21 de fevereiro de 1867, “paço eta **pe cu ração**<sup>8</sup> para Senhor Francisco Berne di to de a Sil pela or dem minha”(Oliveira, 2004, p. 142). Claro também é o escriba das cartas de Teodora,

8 Grifo do autor.

escrava, brasileira, apartada do seu marido e busca, incansavelmente, passar-lhe informações acerca do seu paradeiro bem como conseguir o capital necessário para comprar a sua alforria. Claro e Teodora encontram-se em São Paulo em situação de cárcere. Aquele sob a acusação de ter roubado a casa do dono de Teodora e essa, talvez, por conhecer Claro, conforme seu depoimento:

“uma vez vindo de um armazém, na Rua de São Gonçalo, em uma casa dos fundos dos Remédios, a qual estava sendo assoalhada por Claro, viu que ele escrevia e por isso dando seis vinténs, a respondente pediu-lhe que escrevesse uma carta...” Wissenbach (1988,p.185, apud OLIVEIRA, 2004, p. 185).

Diante do exposto, podemos afirmar que é um equívoco generalizar o analfabetismo como uma condição peculiar a todos os escravizados, se considerarmos o conceito de letramento, alfabetização e escolarização nas suas distinções semânticas e nos seus alcances sociopolíticos. De acordo com Marcuschi (2001, p. 21), “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas”. Com base em Street (1995), o autor nos fala em “letramentos” pois podem ser distribuídos em patamares que vão do mínimo ao máximo. Em relação à alfabetização, esse autor nos diz que ela pode acontecer fora da escola, no entanto suas características são preservadas, ou seja, alguém ensina a alguém que deverá adquirir a habilidade de ler e escrever. A escolarização, “é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola.” (Marcuschi, 2001, p.22). Mais que alfabetizados, alguns escravizados eram letrados, fizeram uso da competência alfabética na tentativa

de resolver os problemas que a vida se lhes apresentava.

Retomando ao texto de Oliveira (2004, p. 155), Claro, o escriba, além de fazer uma procuração outorgando direitos a Francisco Benedito de Assis, conforme já ficamos sabendo, ratifica essa agência em missiva destinada a Gertrudes de Jesus que deve repassar àquele seu dinheiro, no final do ano. Vejamos:

São Paulo 1 de Maço de 1867

Ilustríssima Senhora Dona Jetude de Jeus Maria da Comceição noto bem para Vossa Mercê filca Sabendo que eu paso a minha ordem para Senhor meu amigo Francisco Be nedito de a Sis a quantia de Sem mireis com to do pur isso no fim do anno tem elle de areceber a di quantia tem a minha Senhora mi faça o este favor no mais Sou de de Vossa Mercê

esiCravo Criado o brigado

Claro Antonio do Santos

Juqui ri

Nesse caso, considerando os usos da língua, independente da convenção gráfica ou aspectos morfossintáticos dessa, podemos afirmar que Claro é alfabetizado e letrado. Recuperando o protagonismo de Teodora, a escrava que lhe ditava as cartas para serem escritas, aquela também era letrada. Soares (2000) afirma que são letradas as pessoas que, mesmo vivendo na condição de analfabetas, estão envolvidas em práticas lectográficas: ouvem a leitura de jornais, recebem cartas, mesmo que outros a leiam, assim como são letradas as pessoas que ditam a carta para que alguém as escrevam, por exemplo.

### 3. E por falar em cartas...

Retomando o cenário da pesquisa mencionada na Introdução deste artigo, numa breve

análise, o futuro como tempo vivido (2016) constituiu-se, para os estudantes, o tempo/ espaço para os deslocamentos geopolíticos configurados como sair do contexto urbano/ capital e se mudar para uma cidade do interior do Estado, ou atravessar as fronteiras e encontrar seu El dourado em terras estrangeiras, a exemplo

“estou morando na Suíça-Europa parte alemão aqui é muito bom [...] eu já tenho 2 filhos e sou casada com um suíço quando eu tinha 16 anos eu sonhava em conhecer todos os pais e com agração de Deus foi tudo realizado porque eu coloquei meus sonhos para se tornar realidade, viver aqui é muito bom. Sou é diferente do Brasil todas as profissões aqui tem valor e a Educação daqui é muito boa e eles são bem rígidos. Eu adoro viver aqui já ajudei a minha família [...] aqui bábá ganha 10 x o salário de uns professores, aqui tudo que faz é bem reconhecido eles dão valor as profissões porque, lá as pessoas são mais valorizadas. AP: s.f; 16 anos. (SANTOS, 2007, p.58 )

Os valores morais, representados pela honestidade, a dignidade constituíram-se conquistas diárias, já que, na linguagem eurocêntrica esses valores pertencem ao colonizador. É possível inferir que a discutível ascensão social está representada pela aquisição de bens simbólicos: um carro, uma casa num bairro nobre de Salvador. Esse bairro “nobre” também requer uma análise crítica, pois a maioria desses espaços está rasurada pelas “invasões”. No entanto, quando fizemos a roda de conversa para a leitura do tempo presente (2006), a realidade circundante, essa se interpôs sombria e limitadora. A luta pela sobrevivência, a busca pelo emprego no mercado de trabalho atrelado às exigências cada vez maiores, principalmente no que se refere aos conhecimentos de Informática, o que leva a estudante B1;s.f, 41 anos concluir que: “Essa experiência que eu tenho não serve para esse sistema”.

#### 4. Para (não) concluir...

Diante do exposto e das condições de acesso à EJA, na atualidade, de que maneira esses educandos têm-se apropriado da oralidade/ escrita para resolver situações nas quais a realidade fora dos muros da escola se lhes impõe? De que maneira as práticas docentes na sala de aula da EJA têm sido pautadas na desconstrução das linguagens eurocêntricas epistemicidas? Aqui, chamo a atenção para a necessidade de potencialização de conhecimento e reflexões acerca de protagonismos de ativistas, antecipadores do olhar sensível para as injustiças e descasos em relação às subalternizações, que em muito colaboraram para uma educação afrocentrada, a partir da afirmação da identidade negra como um direito. Dentre muitas e muitos, destaco os nomes de Pretextato dos Passos e Silva, professor negro fundador da primeira escola primária particular para meninos “negros e pardos”, em 1853 (Silva, 2016; Benedicto, 2017). No século XX, temos Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, a exemplo. Qual a contribuição do Quilombismo, de Abdias Nascimento, para a educação popular, na década de 40? (Ferraz; Barral, 2017), O que Lélia González queria nos dizer com seu ativismo pioneiro na luta negra e feminina dentro e fora do país? (Gonzalez; Hasenbalg, 1982).

São perguntas provocadoras de leituras que em muito podem nos ajudar na produção de outras narrativas que venham desartilhar a “violência epistêmica” (Mignolo, 2005, apud OLIVEIRA; CANDAU, 2014, p.21) com a qual a colonialidade (Quijano, 2009) tem tentado eliminar os saberes e conhecimentos dos povos colonizados, especialmente indígenas e africanos. Aquela agência também é letramento, representado pela consciência de si e pela reflexão crítica

do nosso papel social e do nosso interesse em compreender a complexidade do racismo, em suas mais diversas formas e linguagens. Nas salas de aula da EJA, o letramento pode estar no reorganizar da metodologia, para que a nossa fala, quando pronunciada, seja mais significação que som, coibindo a "irrefreada ânsia" peculiar à educação bancária (Freire, 1987, p.57). Letramento, na escuta sensível. Cosmo-sensações. Encantamento no ser e fazer. Nesse sentido, Freire (1979) nos diz

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicalização utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso, mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "desvela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1979, p. 16-17).

Com as palavras de Freire, arrematarei esse percurso discursivo, neste texto/teia de aranha<sup>9</sup>, com fios sequenciais para que outras e outros Anances possam colaborar com suas narrativas/tessituras do fazer docente portadoras de experiências pedagógicas descolonizadoras, para que os sujeitos do

9 Ananse ntontan: a teia de aranha- símbolo da sabedoria, criatividade, engenho e complexidades da vida. Ananse, a aranha, é um personagem bem conhecido em contos populares africanos. Disponível em <http://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/ananse-ntontan-simbologia-adinkra.html>. Acesso em: 13 out.2018.

ensino e da aprendizagem, na mão dupla do caminhar, possam tecer novas teias...novos saberes <sup>10</sup>.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira.. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro**. 2016. 219 fls.. Tese – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

FERRAZ, Bruna Rocha; BARRAL, Gilberto Luiz Lima. A contribuição dos coletivos Teatros Experimentais do Negro e Frente Negra Brasileira para a Educação Popular e EJA. **Pontos de Interrogação**, v.7, n.2, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php>. Acesso em 10 out.2018.

FONSECA, Marcus Vinicius. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In: \_\_\_\_\_: BARROS, Surya Aarovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. EDUFF:Niterói, 2016. p. 23-50.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia do corpo à ideologia nacionalista**, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas(Paraguaçu), Filipas, Madalenaas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos (1534-1930). 2.ed. Cortez:São Paulo, 1993.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e consciência. In: \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes., 1979, p.15-30.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

10 Símbolo adinkra Aya que significa resistência e perseverança. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-adinkra/>. Acesso em: 13 out.2018.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza, 1995

\_\_\_\_\_. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo>. Acesso em 10 out.2018.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro; Marco Zero,1982.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ananse**: educação, sociedade e práxis pedagógica. 2012. Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_02/PDF/131.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/131.pdf). Acesso em: 10 out.2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3.ed. Cortez:São Paulo, 2001.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa (Org.).**Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-127.

MOREIRA, Antônio Flavio B. Currículo, diferença cultura e diálogo. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 79, 2002. p. 15-38,

OLIVEIRA, Klebson. E agora com a escrita, os escravos! In: COSTA, Sônia Bastos Borba; MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes (Orgs.). **Do português arcaico ao português brasileiro**. EDUFBA: Salvador, 2004. p.140-162.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**,Belo Horizonte, v.26, n.1, p 15-40. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em 07 out.2018.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10.ed. Cortez:São Paulo, 1997.

QUELUZ, Ana Gracinda. A questão da temporalidade na educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papiros, 1995. p.86-97.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, p.73-117, 2009.

SANTOS, Terezinha Oliveira. **Configurações identitárias numa turma da EJA**: uma leitura para além das margens.2007.78 fls. Dissertação de Mestrado/Linguística Aplicada. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. EDUFF:Niterói, 2016. p.141-162.

SILVEIRA, Oliveira. **Ser e não ser**. Disponível em: <http://manmessias.blogspot.com/2015>. Acesso em: 10 out.2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Autêntica:Belo Horizonte, 2000.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Histedbr** (online). Campinas, v.10, n.38, p.49-59, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/>. Acesso em: 21 set. 2018.

*Recebido em: 16/11/2018  
Aprovado em: 13/12/2018*



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

# ESTUDOS



# O PROFESSOR SUJEITO DA EJA: UMA ESCUTA PSICANALÍTICA

*Maria de Lourdes Ornellas (UNEB)\**

- Titia, diga-me alguma coisa, estou com medo porque está muito escuro.  
— O que isso adiantaria, já que você não pode me ver?  
— Não faz mal: quando alguém fala fica claro.  
(FREUD, 1905)

## RESUMO

Este estudo revela a necessidade de engendrar a formação do professor sujeito da Educação de Jovens e Adultos de maneira que afeto e saber estejam amalgamados para que o aprender desse aluno se presentifique em ato. Este professor se constitui na falta, lugar não preenchido. Para engatar uma conversa sobre o que esse título dessa escritura sugere, faz-se relevante dizer que não se é professor, mas torna-se professor sujeito da EJA, práxis que se principia tal como o grafite e o papiro nas mãos da criança quase adulta: começa com as garatujas, em seguida estas dão lugar a rabiscos em que se observam algumas formas e, depois, imagens, que são representadas. Constitui-se de uma pesquisa em andamento e após a análise, os resultados serão revelados, na tentativa de socializar as contribuições dessa pesquisa com vistas à melhoria da educação e de modo singular o processo de formação do professor sujeito da EJA, que tem demandado novas reflexões. Penso que esse estudo não poderá dizer tudo, mas seu registro autentica o que escapa, o que tropeça no Real do professor-sujeito, posto que onde havia o escuro, a fala faz advir o claro, e este se esconde no significante professor sujeito da EJA.

**Palavras-chaves:** Professor. EJA. Aluno. Ensinar e aprender.

## ABSTRACT

### THE SUBJECT TEACHER OF ADULT EDUCATION: A PSYCHOANALYTIC READING

This study reveals the need to engender the subject of teacher training and adult education in ways that affect and are amalgamated to know that student learning presents in this act. This constitutes the teacher shortage, a place not filled. To engage a conversation about what the title suggests this scripture, it is important to say that there is a teacher, but becomes the subject of adult education teacher, who begins practice such as graphite and papyrus in the hands of almost-adult children: begins with the scribbles then give rise to

\* Doutorado em Psicologia da Educação – PUC-SP. Professora de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Líder de Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais. Pesquisadora do campo da subjetividade na Formação Docente no CIERS-Ed da Fundação Carlos Chagas. Psicanalista. Autora de diversos livros na área de educação e psicanálise. E-mail: [ornellas1@terra.com.br](mailto:ornellas1@terra.com.br)

these scribbles some notes on it and then forms images that are represented. It consists of an ongoing study and after analysis, the results will be revealed in the attempt to socialize the contributions of this research in order to better education and a unique way the process of forming the subject of adult education teacher, who has demanded new thinking. I think that this study can't say everything, but her record authenticates the leaking, which stumbles in Real-subject teacher, since where there was dark talk is the clear result and this hides the significant subject teacher of adult education.

**Keywords:** Teacher. EJA. Student. Teaching and learning.

## RESUMEN

### EL PROFESOR SUJETO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA ESCUCHA PSICANALÍTICA

Este estudio revela la necesidad de engendrar la formación del profesor sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos de manera que afecto y saber estén amalgamados para que el aprender de ese alumno se haga presente en acto. Este profesor se constituye en la falta, lugar no ocupado. Para comenzar una conversa sobre lo que ese título de esa escritura sugiere, es relevante decir que no se es profesor, pero se torna profesor sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos, praxis que se principia tal como el grafito y el papiro en manos del niño casi adulto: empieza con los garabatos, enseguida éstos dan lugar a trazos en que se observan algunas formas y, después, imágenes, que son representadas. Se constituye de una pesquisa en andamio y tras el análisis, los resultados serán revelados, en la tentativa de socializar las contribuciones de esa pesquisa con el fin de promover la mejoría de la educación y de modo singular el proceso de formación del profesor sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos, que demanda nuevas reflexiones. Pienso que ese estudio no podrá decir todo, pero su registro autentica lo que escapa, lo que tropieza en lo Real del profesor-sujeto, ya que donde había el oscuro, el habla hace advenir el claro, y éste se esconde en el significante profesor sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos.

**Palabras clave:** Profesor. EJA. Alumno. Enseñar y aprender.

Este estudo revela a necessidade de engendrar a formação do professor sujeito da educação de jovens e adultos (EJA) de maneira que afeto e saber estejam amalgamados para que o aprender desse aluno se presentifique em ato. Este professor, na travessia de ser sujeito, se constitui na falta, lugar não preenchido. Por ser faltante, esse professor é um sujeito falante. Kupfer (2000) diz:

“antes, o professor parecia saber o que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um

objeto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para este suposto objeto.” Descartes inaugura o cogito *penso, logo existo* e Lacan o subverte: *Penso aonde não sou e existo aonde não sou pensado*. Parafraseando Descartes, é possível pensar que o professor-sujeito de EJA é aquele que *pen-sa, sente, logo ensina* e seu saber é não-todo posto que pensa que seja fácil dar conta de alunos que principiam seu aprender após o tempo estabelecido (há um tempo afixado) pelos parâmetros desenvolvimentistas. É na matriz simbólica da fala que o professor-su-

jeito nomeará seus afetos na relação transfe-rencial com o aluno-sujeito que é nomeado de EJA. Lacan (1978) diz que essa relação enoda “aquele a quem o sujeito endereça sua fala (...)”. Esse estudo principia uma pesquisa que pretende escutar o que diz o professor sobre seu desejo de professor-sujeito, duas posições que precisa ocupar na sala de aula sustentada noagalma, letra grega definida por Lacan (1971) como “objeto de desejo, brilhante, galante (...)”, brilho em que reluz o claro e o escuro do professor sujeito da Educação de Jovens e Adultos.

## A constituição do professor sujeito da EJA

Com vistas a tomar conhecimento dos objetivos que regem a EJA, encontro com a letra da autora e corroboro com sua construção teórica. Assim posto a autora discorre:

Para ser professor sujeito da Educação de Jovens e adultos (EJA) necessita-se ter como marco fundante três objetivos básicos: Ajudar o aluno a enfrentar as novas demandas educativas que as mudanças acarretam; Favorecer o entendimento do mundo em que vivem para transformá-lo; Possibilitar aprendizagens a partir das experiências concretas, promovendo a construção de valores e a conquista da autoestima dos sujeitos alfabetizando. (MATOS OLIVEIRA, 2007, p.33).

A fala da autora reveste-se de sentido na medida em que o professor sujeito da EJA mostra demandas educativas para que este aluno avance, em busca de delinear o entorno em que vivem na contemporaneidade e, por conseguinte, mediar o aprender, considerando que este aluno precisará do seu engendramento no exercício laboral. Por outro lado, o professor é um sujeito socio-cultural carregado de subjetividades múltiplas (DAYRELL, 2001; NÓVOA, 1995), que vive no espaço sócio cultural da escola (DAYRELL, 2001). A omissão das políticas

públicas desconsidera, por outro lado, que os sujeitos da EJA (professores e alunos) são protagonistas de um processo (BRANDÃO, 2008), portanto merecedores de uma atenção no ensinar e aprender. No entanto, em nome de uma suposta igualdade o modelo hegemônico de cultura escolar desconsidera a diferença e produz mais exclusão e desigualdade.

A perspectiva interdisciplinar propõe que o ensino cartesiano seja rechaçado na dimensão de que o aluno no processo de alfabetização deve ser reconhecido na condição de trabalhador, indagando: quais as competências e saberes que a escola precisa dominar para a EJA? Talvez essa questão seja pensada no esforço de exercitar de que maneira nasceu o significante professor sujeito.

Precisamos também indagar: que competências, conhecimentos, saberes e habilidades deve ter um professor sujeito da EJA? Dantas (2016, p.141) compartilha que “os conhecimentos dos professores são originados a partir de sua visão pessoal, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo e de sociedade, da troca de informações e das interlocuções com os demais colegas de profissão”. Para Arroyo (2006) ainda não temos parâmetros para delinear um perfil do educador de jovens e adultos, e poder definir com clareza como deveria ser a sua formação, isso porque o campo da EJA está em permanente construção e estabelecer características rígidas e parâmetros oficiais para esse educador seria engessar esse professor sujeito.

É pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes revelados no aluno sujeito da EJA presente no mal-estar na escola, que se faz preciso olhar a sala de aula, o pátio, a cantina, o banheiro, a entrada e a saída do aluno, para que se possa escutar o que o aluno fala, o que incomoda, o silêncio o ruído, o prazer

e o desprazer do seu processo de aprender. Esse mundo desejante, que habita diferentemente em cada sujeito, estará sempre preservado cada vez que um professor renuncie ao controle e aos efeitos de seu poder sobre o aluno.

## Como Lacan se tornou lacaniano na formulação da sua teoria sobre o sujeito?

Lacan nasceu em 1901, época em que pelo menos três gênios Freud, Marx e Nietzsche transformaram os destinos do pensamento moderno. Nasceu em Paris, Cidade Luz, um dos braços da cultura ocidental, frequentou o colégio Stanislaw, reduto dos filhos da burguesia francesa, trilhou a carreira médica, que o conduziu ao Sainre-Anne e ao encontro dos médicos como Clérambault, Pichon, Henry Ey e Lagache. E, como se não bastasse, um círculo de intelectuais e artistas o acolheu: em 1932, os Surrealistas, sobretudo Crevel e Dalí, e a amizade que os uniu ao hegelianismo francês, ao encontro de Heidegger e, assim lembra Roudinesco, Lacan foi marcado pela leitura da obra deste amigo, pela participação em suas atividades, o que lhe permitiu enriquecer as próprias investigações, e através dele, conseguiu fazer uma nova leitura de Nietzsche, superpondo-a à da adolescência, sendo assim orientado pelo amigo na compreensão dos textos de Sade, fato que interferiu, posteriormente, na sua formulação não freudiana sobre o gozo. A partir das reflexões de Bataille, chegou ao conceito de Real como resto e como impossível. Como se não fosse suficiente, entre 1933 e 1939, abriram-se luzes de sabedoria advindas de Sartre, Simone de Beauvoir, Picasso, Merleau Ponty e do encontro com Lévi Strauss.

Percebo, assim, que, quando esboço algumas inscrições do sujeito Lacan, identifi-

co seu ponto de partida, seu ponto original para daí principiar a falar do sujeito da psicanálise, e aqui nesse escrito, de professor sujeito da Educação de Jovens e Adultos.

## Conceito de sujeito e o discurso do professor sujeito

Essa relação de desconhecimento é constituinte do sujeito e permite articular várias rotas possíveis para se pensar a cultura e a civilização, seja na arte, na ciência, na educação, na política ou nas relações professor-aluno. A noção do inconsciente ainda é estranha à educação, pois é difícil conviver com a ideia de que possa existir um saber do qual nada se sabe.

As bases filosóficas da contemporaneidade estão assentadas em indagações permanentes, que envolvem o professor sujeito e o enigma essencial desse sujeito é a pergunta: quem sou eu? Essa pergunta se estrutura simbolizada em um nó e isso nos remete ao conceito do Nó Borromeu<sup>1</sup>, em que os registros do real, do simbólico e do imaginário se enodam e estruturam o sujeito, dando sustentação ao desejo e à falta. Para que a escuta do Nó Borromeu se presentifique nesse estudo, vale pontuar esses construtos, enredando o Real como o elo que não se pode simbolizar, escapa, existe e faz furo no sentido. O Simbólico é o registro da fala, é o que pode ser nomeado, e sua singularidade é que não se pode dizer tudo, enquanto que o Imaginário é especular, é fantasia, tem a ver com a imagem. É na educação que o docente se vê enodado pela representação desses

1 Nó borromeu - Lacan utilizou esses conceitos em 1953, constituídos do real, simbólico e imaginário. São três elos enodados de tal forma que se um se rompe, os demais se soltam. O nome borromeu ele espelhou-se no brasão das famílias borromeas da Itália. No seu Seminário RSI conclui dizendo que o sujeito é estruturado nessa tríade.

três elos, mesmo sabendo que algo precisa ser mudado, referenciado frente às demandas da sociedade contemporânea.

O discurso do professor sujeito não é mais vazio, mas empregnado de sentidos. Em certa medida, alguns professores se apropriam do conhecimento e quantos alunos se alimentam e bebem desse processo de transmissão quando não comem e gozam desse prazer intelectual e da angústia do aprender. O real, o simbólico e o imaginário docente expressam o discurso e a estrutura do sujeito no processo de ensinar e aprender, revelam que esse processo tem as marcas fundantes das figuras parentais, as quais contribuíram para a relação transferencial entre professor aluno. A topologia (Real, Simbólico e Imaginário) expressa o enodamento de cada elo aqui neste escrito explicitado.

Para falar de EJA é preciso discorrer sobre a naturalização de um discurso da desigualdade que sempre caracterizou esse segmento. Para falar de EJA é preciso criticar a inadequada atuação das políticas educacionais que não consideram a necessidade de investimento de recursos humanos e materiais, bem como o atendimento às necessidades dos alunos. Para falar do sujeito professor de EJA é preciso refletir sobre a pálida atuação da universidade que não quer sair da sua pesquisa exclusivamente diagnóstica para alcançar o patamar de pesquisa propositiva e, desta forma, instalar caminhos para a reorganização curricular nessa modalidade de ensino, mais coerente com a realidade cultural dos alunos (MOTA; OLIVEIRA, 2009).

Para falar de EJA é preciso abordá-lo numa perspectiva psicanalítica, a partir do conceito de castração. Lajonquière (1992, p.215) diz que o conceito da castração pode ser articulado da seguinte maneira: “A castração coloca a criança na posição de sujeito

do desejo, desejante de (re)encontrar o objeto perdido e, portanto, condenado a buscar aquilo que (lhe) falta (no Outro)”. Deste modo, a castração implica a permanência do circuito do desejo em que o sujeito busca o objeto de sua completude, o qual está irremediavelmente perdido. Para ele, o ser humano não nasce sujeito. É por meio da imagem do eu corporal como unidade que o sujeito vai se constituir. A função do espelho é referida à constituição da imagem no sentido de estabelecer uma relação do organismo com sua realidade.

Implica a ideia da aquisição de uma imagem corporal que advém da relação com um outro semelhante. O contexto do reconhecimento pela criança de sua própria imagem é estruturante para a identidade do sujeito e esta vivida em uma relação narcísica e imaginária com o outro, que coincide com a entrada no Complexo de Édipo, o qual estrutura o acesso do sujeito ao simbólico e o inscreve no lugar de ser desejante. Essa experiência é vivida de modo singular para cada sujeito e implica um corte, uma separação na relação dual, cuja consequência é um sujeito marcado pelo enigma do desejo. Essa conceituação de sujeito faz com que Lacan fale em sujeito como essencialmente dividido, o sujeito que possui um semi-dizer, ou seja, seu dizer não é todo, posto que restará sempre o que dizer. Esse sujeito dividido é o que não corresponde ao estabelecido pelo cogito cartesiano, e como fala Ornellas (2005): “o sujeito se estrutura na lógica do sujeito barrado, ou seja, ele é assujeitado pela lei fálica para suportar a angústia da falta.

Sabemos que o *sujeito*, para a psicanálise, é o *sujeito do desejo* e que se manifesta nas formações do inconsciente, ou seja, através dos sonhos, sintomas, enganos, esquecimentos, lapsos, atos falhos etc. O saber do inconsciente escapa ao sujeito, quando

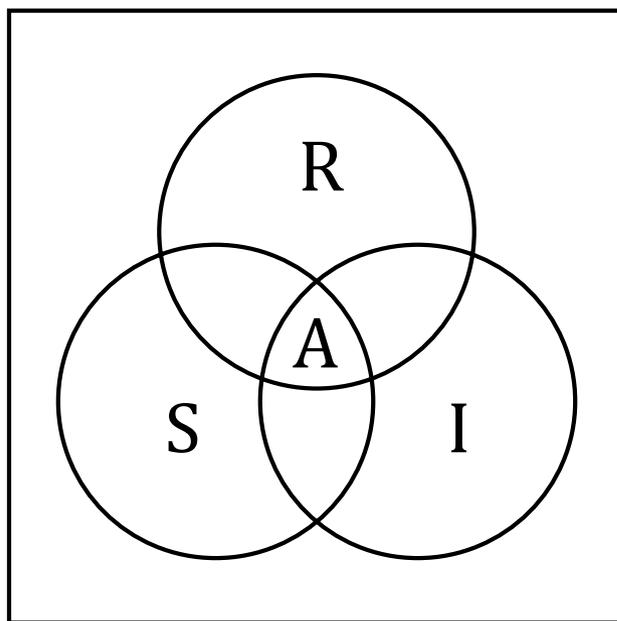
ele fala. O inconsciente é também, o discurso do Outro. O objeto do desejo é o objeto do desejo do Outro, e o desejo é sempre desejo de outra coisa, que é o que falta ao objeto primordialmente perdido e que, portanto, não pode ser preenchido por nenhum objeto. Este registro da *castração*, que mantém professor e aluno em busca do saber sobre seu desejo, acontece junto com a *transfêrência*, uma das condições presentes para que a educação cumpra seu papel (ORNELAS, 2005).

A vida escolar, como uma extensão da vida familiar, reforça a predisposição psíquica do aluno para essas reedições de afeto, estabelecidas na relação original, transferidas para a relação com o professor e que, se bem manejadas, podem servir de mediadoras do conhecimento. O reconhecimento de que, no domínio do saber, tal como no domínio do desejo, algo escapa ao sujeito, ao seu controle, pode ressignificar a prática educativa de forma criativa, pois temos a possibilidade de enfrentar o mal-estar da EJA com menos insatisfação. Saber que o ato educativo se instaura no vazio que o professor deixa nas brechas de seu ensino, ao que lhe escapa, pode apontar para articulações importantes do enlace entre a psicanálise e educação e provocar questões de aprofundamento a respeito do próprio processo educativo no mundo contemporâneo, reveladoras de complexos laços sociais estabelecidos entre os sujeitos. Isso não significa, entretanto, psicanalizar a educação, mas apreendê-la na perspectiva de uma fala e uma escuta, em busca de uma concepção mais profunda a respeito do próprio processo educativo.

A apreensão da noção de professor sujeito e dos demais conceitos implicados pode constituir-se em dificuldades para o professor, pois exige o entendimento de que, no ato educativo de ensinar e aprender há algo que

a subjetividade humana revela e que envolve mais do que o cognitivo: que somos seres incompletos, que há falhas em nossas relações, há furos em nosso saber e que estamos em incompletude. E isso, em certa medida, a pedagogia parece não querer ver, pois envolve o desejo de cada um, que é singular e que supõe o sujeito do inconsciente, constituído na trama da linguagem, que envolve o dizer e o não-dizer em que, tanto o professor como o aluno, se tecem sujeitos.

Kupfer (2000, p.129) coloca: “ser sujeito implica um jeito próprio de ser, marca de sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser”. Assim, a conexão da psicanálise com a educação, que leva em conta o sujeito na relação com o Outro, fornece um balizamento das ações do professor, modificando sua relação com o aluno, exercitando uma nova maneira de lidar com as situações do cotidiano da sala de aula, através de uma nova fala e de uma escuta.



O reconhecimento da realidade psíquica e das fontes libidinais do desejo de saber pode ampliar a intervenção mediadora do professor, ao criar, para o sujeito, a demanda de busca do conhecimento, mobilizando o desejo do aluno e levando em conta a in-

completude do sujeito, ajudando-o, assim, a encontrar sentido no que vê, ouve, fala ou lê, sem perder de vista que o sujeito do conhecimento é, também, o sujeito do desejo, que surge na falta e o impulsiona a aprender. Esse olhar psicanalítico, que desvela nas tramas do desejo o equívoco, o tropeço, pode constituir-se em novas possibilidades sobre as questões educacionais e o papel desempenhado pelas práticas educativas, na constituição e no devir do sujeito.

Tanto ensinar como aprender é um ato de desejo. Entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende na EJA há um movimento dinâmico que envolve fios reais, simbólicos e imaginários, por vezes (in)visíveis na trama relacional e que são próprios da constituição da subjetividade. Professor-sujeito pode ser um manejo realizado em sala de aula, ora é falta, ora é presença, ou seja, embaça e clareia o saber que transmite, pensa que sabe o que diz, porque tem a pretensão de saber sobre sua própria vida e a do outro, mas confessa que, quase não sabe e indaga: quem é esse sujeito que, marcado pela divisão não sabe o que diz, não ilumina, quando algo é dito pela palavra que faz gozo na falta? É possível responder a indagação pela via da pesquisa que ora se principia: O estudo do tema, no seu cenário natural, busca escutar o sujeito da falta na dimensão em que este tem um saber não sabido, ou seja, que se insere na incompletude, podendo-se dizer que a falta sustenta o desejo, e que somente se deseja aquilo que é falta.

## Tijolo por tijolo num desenho (i)magético

A investigação tem como locus uma Escola Pública Estadual de Ensino Médio que abriga jovens e adultos situada na região central da Cidade de Salvador-Bahia. É uma escola

de fácil acesso para uma boa parte dos pesquisadores do projeto, os quais parecem ter uma sensibilidade para receber propostas que façam avançar o ensinar e o aprender.

Constitui-se de uma pesquisa qualitativa que se tece na concepção de ANDRÉ, 1986). Os sujeitos da pesquisa serão em número de 30, sendo 15 do sexo masculino e 15 de sexo feminino, com idades que variam de 25 a 35 anos. Estes são professores de várias disciplinas, selecionados pelo critério do desejo em participar da pesquisa, o que não os dispensa de assinar o Termo de Consentimento. Esse critério do desejo torna-se relevante pela natureza do objeto em estudo, em que professor e aluno estão em inter-relação, enlaçados de forma cognitiva, afetiva e social.

Os instrumentos de coleta de dados aplicados serão: observação, entrevista e desenho. A observação em campo tentará obter informações sobre determinados aspectos da realidade, utilizando o caderno de campo com registros descritivos detalhados do que é manifesto e latente na fala dos sujeitos. Lakatos e Marconi (2008) pontua que se faz necessário: “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (p. 79). Pretende-se observar uma aula por semana de cada professor, num total de 10 horas por sujeito, na perspectiva de assinalar nos registros as diversas expressões de sua fala, de seu corpo, de seu olhar, de sua voz, através de seu jeito próprio de agir, que o distingue dos demais, nos locais onde se dão as ocorrências.

Segundo Ludke e André (2007, p. 26): “A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Na medida em que se acompanham as experiências do sujeito no cotidiano da sala de aula, torna-se possível a apreensão dos significados que eles atri-

buem às ações ligadas a essas experiências e os novos aspectos envolvidos nelas. Para tanto, será usado um caderno de registro das observações contendo na margem um espaço para anotações gerais ocorridas durante as observações.

Os pesquisadores ficarão na sala de aula em local previamente estabelecido com o(a) professor(a), fazendo suas anotações sobre o processo transferencial entre professor aluno, sem qualquer participação na dinâmica da aula. A entrevista é um instrumento fundante da coleta de dados, no que se refere à investigação científica. Gesta relatos de biografias, experiências, opiniões, valores, atitudes, afetos (ORNELLAS, 2008, p. 29). A entrevista permite uma interação entre entrevistador e entrevistado, favorece respostas espontâneas e, também, possibilidades de trocas afetivas, facilitadoras ou não. Além disso, permite ler, nas entrelinhas do di do discurso, lapsos, atos falhos, silêncios, pausas, reticências, possibilitando a captação imediata da informação desejada, através do fluxo natural da conversação, em que o sujeito se expressa em um clima de confiança, estabelecido ao longo da interação. O entrevistador deve fazer um esforço inicial para estabelecer um contato no qual o entrevistado sintá-se à vontade para falar livremente.

O desenho, enquanto atividade simbólica das imagens criativas, mostra-se um valioso canal de expressão e serve de suporte para os conteúdos representativos, possibilitando uma leitura deste universo onde se encontra subjacente o fenômeno estudado. O desenho, pode-se dizer, é uma produção significativa, cujo estatuto de imagem pede uma escuta, como a palavra. Para a Psicanálise, o desenho é uma escrita e tem, portanto, uma função de palavra, um caráter singular, único na história do sujeito.

Após a coleta, as categorias descritivas e interpretativas serão construídas as categorias de análise, a partir daí, será feita a análise dos dados com o suporte da Análise do Discurso inspirada na abordagem de (ORLANDI, 2005, p. 98), para trilhar o terreno escorregadio do uso da linguagem na expressão das ideias que devem ser decodificadas, para que o material advindo dos instrumentos de coleta de dados seja analisado, levando em consideração o direito e o avesso do texto, bem como o que está nas entrelinhas, no silêncio, nos atos falhos dos discursos dos depoentes.

Após a análise, os resultados serão revelados na tentativa de socializar as contribuições dessa pesquisa com vistas à melhoria da educação e, de modo singular, o processo de formação do professor sujeito, que tem demandado novas reflexões. No lugar de pesquisadora pergunto: não seria esse enlace do professor-sujeito que constituiria esse professor sujeito da EJA? Penso que esse estudo não poderá dizer tudo, mas seu registro autentica o que escapa, o que tropeça no Real do professor-sujeito, posto que onde havia o medo e o escuro a fala faz advir o claro e este se esconde no significante professor sujeito da EJA.

Para engatar uma conversa sobre o que esse título dessa escritura sugere, faz-se relevante dizer que não se é professor, mas torna-se professor sujeito da EJA, práxis que se principia tal como o grafite e o papiro nas mãos da criança quase adulta: começa com as garatujas, em seguida estas dão lugar a rabiscos em que se observam algumas formas e depois imagens que são representadas e simbolizadas. Lacan diz que cada sujeito constrói sua subjetivação em três tempos lógicos: tempo de ver, compreender e concluir; assim posto, peço licença ao mestre para parafraseá-lo, quando marco o tempo (i)lógico

do professor: o tempo de advir, tempo de decifrar e tempo de nomear. O primeiro tempo fala das primeiras inscrições do exercício, quando advém o desejo de experimentar, a sala de aula é a corda bamba, um véu, ainda não tem forma, tamanho e cor. No segundo tempo, o decifrar tem a conotação de que há algo que se insinua, há um desvelamento do seu lugar de professor, do seu processo laboral, da relação professor aluno. O terceiro tempo se presentifica pela relação pulsional de nomear. Nesse tempo, o professor faz um salto, porque se autoriza professor, registra na lousa sua nomeação e escuta ser chamado de professor por seus pares, e um número de alunos e, nesse momento, o seu endereço é o sujeito suposto saber. Essas letras falam da nomeação para explicar que o sujeito atribui um saber ao analista e para aqueles que estudam o enlace Psicanálise e Educação inscrevem que o aluno vê no professor um sujeito que acumulou um saber e que pode tirar todas as suas dúvidas.

Para se ter esse professor sujeito na EJA na ambiência da escola faz-se fundante pensar e sentir o que diz um professor sujeito: O cultivo da natureza pela arte humana, exige uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade. Esse dizer me faz pensar que ser professor parece que deve passar por esses três tempos: advir a terra fértil, decifrar a formação sustentada no investimento afetivo e intelectual, e nomear que o grão pode germinar. Freud, na sua obra não se dedicou de modo específico a educação, embora tenha sido um crítico severo das práticas exercidas nas escolas de sua época. Ele disse algo singular a esse respeito no seu escrito: O futuro de uma ilusão, ao pontuar a necessidade de uma educação enengendradora com a educação, a qual consistiria em revelar para a criança que a realidade externa é fundante, mas também se deve

levar em conta a realidade psíquica, ou seja, o desejo. Essa proposta de Freud foi nomeada por Lacan de Educação para o Real, esse Real faz parte da tríade borromeica: Real, Simbólico e Imaginário em que o Real escapa, o Simbólico é a linguagem e o Imaginário se encontra com a fantasia.

Enquanto dialogo com meus alunos na Universidade tanto a nível de graduação com na Pós-Graduação me interrogo na minha solidão se é possível fazer presentificar-se na EJA um outro nível de discurso, e que seja enlaçado com o desejo? É possível uma aprendizagem do inconsciente? Parece que essas questões desembocam no fenômeno da transferência comprometida com a ética. Na universidade o professor não deve deixar de desvelar novas práticas teóricas e epistemológicas. Mas não perder-se no intra e extra muros da Universidade para encontrar o que lá não está. Inspirado em Montaigne, Descartes constrói as bases da metafísica do sujeito no século XVII e este advento epistemológico deixou marcas fundantes na filosofia ocidental, nesse tempo a filosofia do sujeito foi inaugurada pelo significante razão até o século XIX. No momento em que Descartes anuncia o cogito penso logo existo cunhou essa inscrição no pensamento e na filosofia de Descartes, na medida em que estaria entre os pólos e entre o sujeito.

Enquanto pesquisadora indago: nessa época alguma coisa era dito que se aproximava do professor da EJA? Talvez esse fato tenha contribuído para principiar mecanismos de defesa que possam ajustar a denegação do desamparo do professor sujeito do EJA. Um passeio pela obra de Lacan e seus conceitos é que a definição de significante implica o termo sujeito e, pelo avesso, a definição de sujeito implica o termo significante. Os dois construtos só se definem de forma amalgamada. Nessa construção, o

novo sujeito de Lacan encontra-se seduzido a enlaçar seu próprio desejo mesmo sabendo que há uma barra que cifra o gozo na dissemetria libidinal entre fantasia e pulsão.

As últimas décadas do século XX foram marcadas pela falta de pulsão na palavra do outro, pode-se afirmar o anúncio de um certo desenho que tem forma e cor de ceticismo. A palavra utopia que foi enodada pelo real, simbólico e imaginário do contexto ocidental, desde a Revolução Francesa, saiu da letra escrita, da letra falada e da luta do sujeito no mal estar da civilização. O ideário de felicidade prometida pelo Iluminismo o qual o sujeito teria a condição de organizar uma sociedade próxima da igualitária desde quando pudesse ter o domínio da razão modelada na ciência, obscureceu e esse fato parece expressar o desamparo em que o sujeito se vê enredado.

Nessa lógica, Birman (2005) analisa que não é por acaso, certamente, que assistimos nos dias de hoje a um vigoroso processo de reenvangelização do mundo, através do qual se retorna à religião como busca de proteção face ao desamparo. Busca-se assim, uma visão de mundo reaseguradora que possibilite proteção ao sujeito frente ao medo do indeterminado e ao acaso. A concepção de sujeito defendida neste escrito é aquele marcado pela psicanálise: sujeito clivado, da falta, do desejo, dividido a falta o objeto a causa de desejo emerge o que perdeu. Tenta se aproximar desse objeto, o vê, mas esse objeto escapa. O sujeito deseja ter e no lugar da falta que se montam os andaimes da estrutura, da qual cada sujeito pode apossar-se. Há uma falta, indicada pela noção de Coisa que Freud nomeou de Das Ding, que Lacan retira do texto do Projeto (1895) e eleva à categoria de conceito, dando-lhe o estatuto de causa irreduzível do desejo. Este, tanto para Freud como para Lacan, esta articulada à

Lei. Lei aqui entendida não como uma prescrição moral, mas a Lei da castração, que nomeia o simbólico, fundada no real da satisfação plena do desejo. Lei e desejo são as duas faces da mesma moeda. Safouan (1996) diz: se o desejo é a carne, a lei é o osso. Pode-se acrescentar que das Ding opera como eixo em torno do qual se constitui o advento do sujeito como corpo e ser falante.

Portanto, a ciência pretende apreender o real do gozo, mas esse real que está no campo do impossível, escapa ao saber e sobre o gozo mantém-se o não saber. O discurso da ciência torna o sujeito mestre, na medida em que o desejo que lhe eleva ao mesmo tempo o decai. Vale aqui trazer o discurso do professor sujeito, este endereça e adereça uma inquietação ao aluno que tenta uma aproximação do saber que perpassa a Educação de Jovens e Adultos. É possível dizer que o sujeito endereça ao Outro o lugar e posição de mestre, para buscar nesse sujeito saber (Sss) o saber que ele não tem. O professor sujeito faz semblante que sabe e por estar nesse lugar de saber faz a transmissão do saber para os jovens e adultos.

O fato de que nesse escrito fala-se de forma recorrente em sujeito vale pontuar que o vocábulo latino *indivium*, pode ser pensado como indivisível. Do ponto de vista lógico, individuo é um ser representado por aquele que admite predicados. Do ponto de vista biológico individuo é um ser vivente. Quem atende pelo menos de sujeito? O vocábulo sujeito que vem do latim *subjectum*, cuja principal conceito foi cunhado por Aristóteles, se estrutura na subjetividade. Na busca de se escutar no espaço da sala de aula, parecidos com a fita de Möebius<sup>2</sup> em que o movi-

2 Fita de Moebius — Uma fita de Moebius é um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após efetuar mais-volta numa delas. Deve o seu nome à August Ferdinand Moebius, que a estudou em 1838. La-

mento de cara e coroa se desfaz, porque não há borda e sim uma continuidade na mesma superfície. O professor docente se vê perguntando: por que o aluno, quando tropeça na aquisição do saber, não confessa que algo precisa ser reiniciado? É uma queixa que se revela no campo do saber, na transferência, no sintoma e, assim, professor e aluno da EJA articulados na incompletude, buscam uma forma de encontrar uma saída para o mal-estar da contemporaneidade, no qual ambos podem se posicionar em dois atos: na superfície ou mergulhados no ato de ensinar e aprender.

## Discurso do professor sujeito da EJA ancoram o ato de ensinar e aprender

O discurso do professor sujeito faz ato com a palavra que faz laço com o ensinar, aprender que compõem o ato de aprender. No papel de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, o professor brinca de fort-da<sup>3</sup> porque há um desejo de que sua presença e sua ausência provoquem faltas e suas representações são costuradas tanto por conteúdos conscientes como por processos inconscientes.

O sujeito do conhecimento é também o sujeito do desejo, que surge na falta e o impulsiona a aprender. Esse olhar psicanalítico que desvela nas tramas do desejo o equívoco, o tropeço, pode constituir-se em novas possibilidades sobre as questões educacionais e o papel desempenhado pelas práticas educativas, na constituição e no devir do sujeito. Tanto ensinar como aprender é um ato de desejo. Entre o sujeito que ensina e

o sujeito que aprende há um movimento dinâmico que envolve fios reais, simbólicos e imaginários, por vezes (in)visíveis na trama relacional e que são próprios da constituição da subjetividade.

O analista escuta o enigma e professor-sujeito escuta o mal-estar ora é presença, ou seja, embaça e ora clareia o saber que transmite, pensa que sabe o que diz porque tem a pretensão de saber sobre sua própria vida e a do outro, mas confessa que quase não sabe e indaga: quem é esse sujeito que marcado pela divisão não sabe o que diz, o que é dito pela palavra que faz gozo na falta?

O discurso pedagógico do professor sujeito da EJA constrói uma noção de alunos que tiveram um corte no processo de desenvolvimento no processo de escolaridade. O que ocorre, todavia, é um transbordamento, um retorno de uma verdade na falha de um perceber que a mestria falha, como aliás, qualquer discurso, em sua pretensão totalizadora. Um transbordamento que só pode surgir como mal-estar, tanto advindo do professor sujeito como do aluno da EJA. Após o apanhado geral dos resultados da pesquisa, é possível que se aponte para resultados complementares. Em geral a escuta da formação docente não se revela de maneira linear, não são tão iguais, se diferenciam no tom, no tempo, na altura e no modo singular que cada um sabe escutar. Quando o docente se predispõe a escutar o aluno sobre essa temática ousa dizer que a temática não é tão nova para ele, e por saber que a escuta sobre sua formação docente se engendra em outras escutas de forma diferenciada e essa escuta se engendra na pesquisa na tentativa de escutar o professor e o aluno EJA que por sua vez observa-se outras formações discursivas que num dado momento as escutas dessa formação se encorpam e fazem na sala de aula, no mato e na parede da escola numa

can fez uma releitura dessa fita e a utilizou para falar do dentro e do fora na relação com o inconsciente.

3 Fort – da - Par simbólico que simboliza presença x ausência que Freud utilizou com uma criança de 18 meses para explicar noção apenas o princípio do prazer e do princípio da linguagem.

sinfonia que pode fazer eco. A condição do professor sujeito na escola pode acender uma luminária para os alunos com inibição da aprendizagem, fenômeno que ocorre no EJA. É uma luminária que expressa o claro e o escuro e ao mesmo tempo desvela o saber possível, este foi interdito num dado momento do seu desenvolvimento. Resgato o diálogo de um jovem e um adulto na epígrafe que principia esse artigo e convido EJA a não ter medo do escuro, posto que esta fala pode clarear o entre-lugar que limita o ensinar e o aprender, posto que quando alguém fala fica mesmo claro?

## Referências

- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, p. 17-32.
- ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: UPU, 1986.
- BIRMAN, J. **O mal estar na atualidade: a psicanálise a as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.
- BRANDÃO, Carlos. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p.17-56.
- DAYRELL, J. . A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. (org.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 136-161.
- DANTAS, Tânia Regina. Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social In DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio; LEITE, Gildeci de Oliveira (Orgs.) **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016, p.131-150.
- FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- KUPFER, M.C. **Educação para o futuro; psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.
- LACAN, J. **O Seminário 20. Mais ainda**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 6º Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MOTA, Kátia M. Santos; MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia de. **Inquietações, questionamentos e perspectivas na formação docente em Educação de Jovens e Adultos**. Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, oito de julho de 2009.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- MATOS OLIVEIRA, Maria Olivia Matos. **Educação de jovens e adultos. Pesquisa e realidade**. Salvador: Egba, 2007.
- ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2005.
- ORNELLAS, M.L.S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.
- SAFOUAN, Moustapha. **O mal estar na psicanálise**. Campinas: Papirus Editora, 1996.

*Recebido em: 19/11/2018  
Aprovado em: 15/12/2018*

# OS DESAFIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO: NARRATIVAS DE SUJEITOS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL

*Isaura Francisco de Oliveira (UNEB)\**

*André Ricardo Lucas Vieira (UNEB)\*\**

*Érica Valeria Alves (UNEB)\*\*\**

## RESUMO

Este artigo é produto de uma análise das narrativas dos estudantes do curso de graduação em Pedagogia de uma universidade pública estadual localizada na Bahia e pretende contribuir para o debate sobre a construção do conhecimento matemático por esses sujeitos. Reflete sobre os fundamentos legais da formação de professores e suas implicações na práxis educativa. Analisa aspectos curriculares do curso de Pedagogia oferecido pela referida universidade, a partir das narrativas de oito discentes do 4º ao 9º semestre do curso. Considerando-se que no referido curso é oferecida a disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática discute a necessidade de uma formação pedagógica para o graduando com base na ação-reflexão-ação de modo a favorecer a produção de novos conhecimentos que contribuam para ampliar o debate sobre a construção de saberes matemáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conhecimento Matemático. Narrativas Autobiográficas. Formação Inicial de Professores.

## ABSTRACT

### THE CHALLENGES OF THE PEDAGOGY COURSE AND THE CONSTRUCTION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE: NARRATIVES OF SUBJECTS IN INITIAL FORMATION PROCESSES

This article is a product of an analysis of the narratives of undergraduate students in Pedagogy of a public university located in Bahia and intends to con-

---

\* Mestre em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Educação Básica do Município de Riacho de Santana – BA. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: [isaufoliveira@yahoo.com.br](mailto:isaufoliveira@yahoo.com.br)

\*\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Mestre em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Faculdade Nobre de Feira de Santana (FAN). E-mail: [sistlin@uol.com.br](mailto:sistlin@uol.com.br)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: [evalves@uol.com.br](mailto:evalves@uol.com.br)

tribute to the debate about the construction of mathematical knowledge by these subjects. It reflects on the legal foundations of teacher education and its implications in educational practice. It analyzes curricular aspects of the Pedagogy course offered by the university, based on the narratives of eight students from the 4th to the 9th semester of the course. Considering that in this course the subject is offered Theoretical-Methodological Fundamentals of Mathematics Teaching discusses the need for a pedagogical formation for the graduate based on action-reflection-action in order to favor the production of new knowledge that contribute to expand the debate on the construction of mathematical knowledge.

**Keywords:** Mathematical Knowledge. Autobiographic Narratives. Initial Teacher Formation.

## RESUMEN

### LOS DESAFÍOS DEL CURSO DE PEDAGOGÍA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO: NARRATIVAS DE SUJETOS EN PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL

Este artículo es producto de un análisis de las narrativas de los estudiantes del curso de graduación en Pedagogía de una universidad pública ubicada en Bahía y pretende contribuir al debate sobre la construcción del conocimiento matemático por esos sujetos. Refleja sobre los fundamentos legales de la formación de profesores y sus implicaciones en la praxis educativa. Analiza aspectos curriculares del curso de Pedagogía ofrecido por la referida universidad, a partir de las narrativas de ocho discentes del 4º al 9º semestre del curso. Considerando que en el referido curso se ofrece la disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de la Enseñanza de las Matemáticas discute la necesidad de una formación pedagógica para el graduado con base en la acción-reflexión-acción de modo a favorecer la producción de nuevos conocimientos que contribuyan a ampliar el debate sobre la construcción de saberes matemáticos.

**Palabras clave:** Conocimiento Matemático. Narrativas Autobiográficas. Formación Inicial de Profesores.

## Introdução

Este trabalho apresenta elementos acerca da construção do conhecimento matemático na perspectiva da formação de professores a partir das reminiscências dos licenciandos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas, DCHT, Campus XVII, situado no município de Bom Jesus da Lapa, no interior do estado da Bahia. Para tanto,

optamos por definir enquanto sujeitos os estudantes que cursaram o componente curricular Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática.

O estudo nasce a partir das experiências vivenciadas enquanto professores do Curso de Pedagogia, ao analisar a percepção dos discentes, por meio de suas narrativas (auto) biográficas, acerca da construção dos

conhecimentos matemáticos, considerando-os enquanto conhecimentos imprescindíveis no exercício da docência.

As reflexões apresentadas neste artigo advêm da análise das narrativas de oito estudantes do curso de Pedagogia, todos cursando a primeira licenciatura. A questão problematizadora foi: quais as implicações do curso de Pedagogia para construção do conhecimento matemático? Esta questão geral proporcionou o desdobramento nas seguintes indagações: Que memórias esses estudantes guardam do ensino de matemática? Qual a relação do curso de Pedagogia com o ensino da Matemática?

O objetivo geral que direcionou o presente estudo foi compreender de que forma o curso de Pedagogia contribui para a formação dos professores para que estes possam desenvolver um trabalho voltado para a educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao trabalhar com as narrativas (auto) biográficas dos estudantes de Pedagogia foi possível apreender a compreensão dos sujeitos da pesquisa relacionada ao seu processo de formação. O estudo evidenciou que as reminiscências dos estudantes apontam memórias positivas e negativas acerca do processo formativo, e que o curso de Pedagogia exerce importante papel em possibilitar um novo olhar sobre a Matemática.

Buscando trilhar caminhos em busca de possíveis respostas, iniciamos um trabalho investigativo a partir das narrativas de oito acadêmicos do curso de Pedagogia. O trabalho foi desenvolvido através da abordagem qualitativa e foram utilizadas as memórias narrativas (auto) biográficas acerca do componente curricular Fundamentos do Ensino da Matemática. O material de análise foi coletado, por meio de gravação de áudio, no período de agosto e setembro de

2016 e teve como motivação os seguintes questionamentos: que memórias esses sujeitos guardam do ensino de Matemática; qual a relação do curso de Pedagogia com o ensino da Matemática. Estes questionamentos foram discutidos, e as reminiscências organizadas.

Consideramos neste estudo que a escuta e o registro das vozes nos processos formativos e de escolarização possibilitam rememorar e compartilhar experiências e potencializar práticas no campo pedagógico, ético e político, bem como instigar a análise do processo formativo, na perspectiva da educação matemática.

Em relação à oferta da disciplina Fundamentos do Ensino da Matemática, os dados que ora são apresentados resultam da análise do Projeto de Reconhecimento de Curso (2008), elaborado pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias DCHT, Campus XVII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Em nossas indagações consideramos que a experiência com o ensino da Matemática foi o elemento principal da narrativa, não no sentido da prática, mas daquilo que nos acontece, que nos toca (Larossa, 2002). De acordo com Larossa (2002, p. 25), experiência “é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imamente, contingente”. Assim, o ato de narrar está intrinsecamente ligado ao modo como cada um produz significado e expõe o modo como vivenciou o que foi vivenciado.

A abordagem autobiográfica parte das “narrativas de si e das experiências vividas [...], por que se ancoram nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em

processo de formação e desenvolvimento” (SOUZA, 2006, p. 136).

As narrativas (auto) biográficas são aqui entendidas como momentos privilegiados de reflexão por parte de sujeitos que nesse exercício escrito ou oral, experimentam a construção de uma nova percepção de si, dos sentidos da vida e do mundo. Neste sentido, considerando os alunos, enquanto sujeitos plurais, este estudo foi referenciado em pesquisadores como Gaston Pineau (2006), Marie-Cristine Josso (2004), Antônio Nóvoa (1988), Donald Schon (2000), Pierre Dominicé, (1988), Souza (2008) dentre outros.

## A construção do conhecimento matemático e o curso de pedagogia

Historicamente, no Brasil, o curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores. Nesse sentido, Nóvoa (1995), sinaliza que a identidade do pedagogo está atrelada à do processo de constituição da profissão docente e ao processo de produção de uma profissão - a docência - entendida atualmente como a base da formação profissional do pedagogo: esta ideia, explica a relação entre a discussão da formação de professores e, portanto, do curso de Pedagogia.

Para Libâneo (2010, p.38) “o curso de Pedagogia prepara o profissional especificamente para agir em diversas áreas educacionais, para suprir as necessidades do contexto social educativo, de forma planejada e organizada metodologicamente [...]” Dessa maneira o curso de licenciatura em Pedagogia forma o pedagogo, para atender as demandas da educação. No entanto, este sujeito, durante o processo formativo, assimila uma gama de conhecimentos teóricos, considerados essenciais para a sua atuação

profissional e, assim ao atuar como professor associa os conhecimentos teóricos à prática. No que se refere ao curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), assim o define,

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, DCN, 2006, p.2).

A formação de professores das séries iniciais a partir da atual Lei de Diretrizes e Base LDB 9394/96, no que se refere aos profissionais da educação, Capítulo VI, art. 62, é estabelecido que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Pimenta (2002, p.24) observa que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Na formação dos docentes, de acordo com a autora, a teoria tem importância fundamental, por permitir que os sujeitos sejam dotados de variados pontos de vista, ampliando a perspectiva de análise, de modo que os professores tenham uma compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Entre os princípios pedagógicos que estruturam as áreas de conhecimento destaca-se como principal, a interdisciplinaridade.

Para observância da interdisciplinaridade é preciso entender que as disciplinas escolares resultam de recortes e seleções arbitrários, historicamente constituídos, expressões de interesses e relações de poder que ressaltam, ocultam ou negam saberes (BRASIL, 2002, p. 88).

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista, “a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (BRASIL, 2002, p.34).

Assim, a interdisciplinaridade serve como um principal complemento no conhecimento escolar transmitindo como uma nova dinâmica na metodologia aplicada. Esse conceito fica mais claro quando se considera realmente de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos que pode ser de questionamento, de confirmação e de aplicação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2002, p. 35).

Desse modo, a formação em Pedagogia é essencial para que o futuro professor adquira conhecimento e relacione a teoria com a prática para construir sua identidade profissional e aprender a profissão. Para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental o professor em formação no curso de Pedagogia precisa adentrar as concepções teóricas das diversas áreas do conhecimento, dentre elas a Matemática, contudo,

[...] é necessário que a formação dos professores esteja estreitamente relacionada à prática real da sala de aula. No fundo, ensinar implica dominar habilidades, técnicas e estratégias de ensino, isto é, o domínio de procedimentos. Do mesmo modo que se aprende a dançar dançando, aprende-se a ensinar ensinando. Ao contrário, a maioria dos cursos de formação de professores está ligada ao discurso teórico, e, como sabemos, este tem muito pouca valia se não estiver relacionado, antes de tudo, a exemplo, ou seja, a modelos. (ZABALA, 1998, p. 65)

Desta forma, é necessário que estudante de Pedagogia tenha contato com a sala de aula antes mesmo de iniciar sua carreira profissional, para que possa adquirir experiência e compreender como atuar e desenvolver atividades nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Contudo, no curso de Pedagogia da UNEB, Campus XVII, o único componente que aborda o ensino de Matemática para a educação básica é denominado Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática (PPP 2008). A ementa do referido componente é definida como “Educação Matemática: concepção, princípios teórico-metodológicos. Tendências atuais da Educação Matemática. O ensino de matemática na educação infantil e séries iniciais no ensino fundamental tendo como eixos articuladores: números, medidas e geometria”.

A delimitação dos elementos que compõem o currículo de um curso de formação de professores não pode ficar restrita às reflexões e discussões de gestores e docentes do curso. Pensar a proposta de formação inicial de pessoas, sujeitos, acadêmicos do curso de Pedagogia, é um exercício de que pode ser feito pelo próprio estudante.

“Como aprendemos ser professor/professora” (Souza, 2003, p. 45)? Qual a formação necessária para atuar com a disciplina Matemática, a partir da percepção da Educação Matemática, com sujeitos (crianças e adultos) que cursam os anos iniciais do ensino fundamental? Partimos do princípio de que existe uma legislação que define que essa formação dos diferentes cursos de graduação e, em particular do curso de Pedagogia. A mesma considera que a formação inicial é o alicerce na qual o graduando fundamenta as bases para a sua habilitação pedagógica e no que concerne ao ensino de Matemática, pontuamos que a LDB destaca, em seu art. 61, a necessidade de formação de profissionais da educação de modo a atenderem aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. O art. 62 determina que a formação de docentes para atuar na educação básica (o que inclui as suas modalidades) será realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores.

Ao trabalhar com as narrativas (auto) biográficas dos estudantes de Pedagogia foi possível perceber a compreensão dos sujeitos da pesquisa a cerca de seu processo de formação. Segundo Souza (2008) a escrita de si é como um caminho para o conhecimento de si e transformação de si, numa perspectiva hermenêutica. Não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar

em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências singulares. Neste momento vamos recordando momentos de nossa trajetória de vida, de profissão e de formação.

As narrativas expressas em diários autobiográficos demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos de sua existência e trata-los através da perspectiva oral/escrita, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal/profissional de forma auto reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida. Também porque as narrativas provocam uma reflexão sobre si mesmo e os outros caracterizando-se como excelente estratégia de formação (SOUZA, 2003, p. 43).

Souza (2008) ainda afirma que o trabalho com os conceitos ligados à reflexão sobre a prática profissional, tornou-se um dos caminhos de construção do conhecimento docente, pois possibilita aos profissionais da educação a (re)significação de saberes e práticas.

## As reminiscências do estudante de pedagogia e a construção do conhecimento matemático

A Matemática, enquanto disciplina escolar, tem enfrentado muitas dificuldades em superar a ideia de sua aprendizagem se basear apenas no domínio de técnicas de cálculo, levando assim a se acreditar que aprender Matemática é memorizar regras que foram transmitidas pelo professor. A prática pedagógica do professor é importante no processo ensino e aprendizagem, pois o modo como se expõe os conteúdos, não deve ser visto como algo que será somente adquirido pelo sujeito para preencher um espaço vazio.

Utilizar uma prática pedagógica, onde o professor valorize conhecimentos prévios

que os sujeitos constroem em suas práticas sociais, possibilita que o estudante atribua significados e construa conceitos, ou seja, a sua elaboração conceitual, em relação aos conteúdos, pode ser uma solução possível para a abordagem da Matemática na educação básica.

Nesse ínterim, admitimos que a Matemática se constitui em uma das disciplinas escolares apontada como uma das responsáveis pelo insucesso escolar, o que torna odiosa para uns e prazerosa para outros. Contudo há o consenso que não é possível pensar na vida sem a Matemática, ou na escola sem ela. Assim, nosso estudo busca compreender de que forma o curso de Pedagogia contribui para a formação dos professores para que estes possam desenvolver um trabalho voltado para a educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Autores da área da Educação Matemática que se debruçam em estudos voltados aos anos iniciais do ensino fundamental, tais como Curi (2005) e Nacarato *et al.* (2009), vêm discutindo a formação inicial de professores em cursos de Pedagogia, dado que estes ministrarão aulas de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental – chamados de professores generalistas ou polivalentes (NACARATO *et al.*, 2009) - ou vivências/saberes matemáticos na educação infantil. Esses autores vêm fazendo a defesa por uma formação inicial que evidencie em seu currículo a superação negativa das vivências de escolarização na educação básica, a eliminação de lacunas teóricas na formação inicial, deixando a superficialidade e a centralidade no como fazer e aprofundando teorias, conceitos e a história da Matemática. Nacarato *et al.* (2009) destacam que:

Podemos, então, dizer que as futuras professoras polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática

que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade e, quando ela ocorre na formação inicial, vem se pautando nos aspectos metodológicos (NACARATO *et al.*, 2009, p. 22).

A ênfase nesses aspectos metodológicos é a forma como as disciplinas são organizadas voltadas para o “como fazer” mais do que – e quase nada – do “porquê” ou a gênese ou “de onde veio”: conceitos, teorias, enfim. Nesse sentido, Nacarato *et al.* (2009) organizam uma proposta de práticas de formação para resolver o primeiro aspecto da formação: a superação negativa das vivências de escolarização na educação básica. Essa proposta é que na formação inicial se explore as narrativas autobiográficas, como forma de anulação de crenças e sentimentos negativos com relação à Matemática e a construção de um novo relacionamento com a disciplina, como área do conhecimento, articulando ensino, pesquisa e extensão.

O formador de professores então é o responsável em explorar nessas vivências relatadas, arquétipos de uma atitude positiva em relação à Matemática, que se constitui numa prática profissional futura consciente e, portanto, política, do futuro professor. Sobretudo, tratar esses relatos, problematizando-os, discutindo-os coletivamente, dialogando com os educandos, futuros professores.

[...] quando os futuros professores chegam à sua formação inicial possuem um modelo implícito, um conhecimento dos conteúdos matemáticos que têm de ensinar, adquiridos durante a sua escolarização, bem como um conhecimento didático vivido durante a sua experiência como alunos [...]. Essa vivência, normalmente, é tradicional, imposta, parcial e cheia de incompreensões. A formação deve favorecer o desenvolvimento de concepções, atitudes e capacidades positivas, como o “gosto por aprender, a autonomia, a vontade e o gosto por enfrentar dificuldades, a per-

sistência, a valorização da ajuda de outro, a capacidade de procurar ajuda, a confiança nas ideias próprias [...]. Essa formação deve encorajar o futuro professor a refletir, questionando suas crenças e concepções, de forma que possa vir a alterá-las. Assim, possibilitará a esse professor romper com várias crenças construídas e ver a Matemática de uma maneira diferente, construindo novas concepções sobre fazer, aprender e ensinar Matemática (BULOS; JESUS, 2006, p. 3).

O resgate intencional das reminiscências sobre o curso de Pedagogia teve o propósito apontar os conhecimentos construídos durante o curso de formação de professores e, nessa perspectiva, foi preciso debruçar de maneira mais sistemática sobre o fenômeno da enunciação de tais reminiscências, procurando desvendar o processo que as desencadeia, o tipo de recordações que são evocadas e que emergem e a forma como o fazem, e as condições que concorrem para que sejam essas as lembranças do aprendizado anterior que se manifestam em determinadas circunstâncias.

Pretende-se que esse estudo possibilite elementos a partir dos quais possamos vislumbrar propostas de ensino que se dispunham a provocar e a trabalhar resgatando essas reminiscências e as reintegrando no corpo do conhecimento que se pretende construir enquanto estudantes da disciplina de Educação Matemática cursada durante o Mestrado.

Pautamo-nos também em Powell (2001), que defende que a reflexão sobre as experiências matemáticas, mediada pela escrita, pode levar alunos e professores a pensar criticamente sobre suas próprias ideias, desencadeando um processo metacognitivo.

Assim, ouvimos as narrativas dos estudantes de Pedagogia, acerca das memórias do ensino de Matemática na educação básica. Dividimos essas reminiscências em dois

grupos, assim por nós classificados: (1) Memórias positivas, ou seja, as boas lembranças sobre aprendizagem de matemática, aqueles que sugerem ter atitudes positivas; e (2) Memórias negativas, ou seja, as que não representam boas lembranças. As narrativas de experiências acerca do ensino de Matemática que de alguma forma provocaram certo repúdio do componente, sugerindo atitudes negativas em relação à disciplina escolar.

Na narrativa de Viviane percebemos que, o que nela predomina é um tom de admiração em relação à competência da professora para ensinar Matemática, o que nos pareceu sugerir as concepções dos estudantes em relação ao papel do professor e aos modos de ensinar. Assim narra,

Minhas experiências em matemática no ensino fundamental I foram ótimas, tinha uma professora maravilhosa, e ainda que o ensino fosse bem tradicional, eu acompanhava os assuntos sem dificuldades. (Viviane)

De acordo com Ausubel *et al.* (1980), apesar de o estudante ser responsável pela sua aprendizagem cabe ao sistema escolar orientar esta aprendizagem. Ele complementa que cabe a este sistema

[...] fornecer aos estudantes disciplinas realmente válidas pedagogicamente apropriadas, planejar o currículo escolar e os métodos de ensino localizados adequadamente quer seja no contínuo automático-significativo ou recepção-descoberta. (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p. 04).

Dessa forma, é inegável que a aprendizagem envolve relações necessárias a serem propostas, articuladas e desenvolvidas pelo professor, como mediador do espaço educativo. A prática pedagógica é uma condição fundamental pela qual se reflete na própria qualidade do coletivo de alunos e suas efetivas práticas quanto aos propósitos apresen-

tados e a serem logrados na direção de uma aprendizagem significativa.

Destacamos ainda na narrativa de Viviane a relação que a mesma estabelece entre o curso de Pedagogia e a Matemática ministrada nesta licenciatura. Relata a entrevistada

[...] A conexão do curso de pedagogia com a matemática, eu acredito que seja a metodologia em sala de aula, o estímulo e as técnicas utilizadas pelo professor para que o estudante aprenda com leveza e prazer, interligando com sua realidade. Quando, no curso tive a disciplina, me vi enquanto estudante dos anos iniciais. Foi muito prazeroso. (Viviane)

Parra e Saiz (1996) e Nacarato *et al.* (2009) ratificam a importância de disciplinas como Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática – Didática da Matemática – nos cursos de Pedagogia. Para esses autores é necessário que os cursos tenham, além de Metodologias (o quê? e como fazer?), o conhecimento/domínio dos Fundamentos da Matemática (de onde vem? Por quê?). Os resultados apresentados por Knijnik e Schreiber (2010) em suas pesquisas sobre os cursos de licenciatura em Pedagogia, possibilitam novas formas de aprender a ensinar Matemática e que estão de acordo com as proposições dos autores supracitados.

[...] enunciados que conformam o discurso pedagógico no âmbito da Educação Matemática: o Curso de Pedagogia possibilita aos estudantes uma reflexão sobre suas experiências anteriores com a matemática escolar; o Curso de Pedagogia possibilita a apropriação de jogos de linguagem associados às matemáticas instituídas por diferentes formas de vida; (KNIJNIK; SCHREIBER, 2010, p. 12).

Portanto, trata-se de evidenciar no curso diálogos teóricos e práticos com a educação matemática: resgatar o memorizado e promover um estudo de aprender a ensinar matemática o que inclui, sem negociações, o estudo das teorias e dos conceitos funda-

mentais da Matemática – “apropriação das linguagens associadas às matemáticas instituídas” como apontaram as pesquisas de Knijnik e Schreiber (2010).

Outro fator importante que ficou evidente nas narrativas em relação ao ensino da Matemática é a afetividade que necessita assumir um papel fundamental tanto na relação aluno-professor como também na relação aluno-área do conhecimento, já que a mesma ainda desperta emoções negativas trazidas pelas crenças pessoais e sociais que a cercam.

Para Chacón (2003) parece crucial que os professores de Matemática se conscientizem de como a reação emocional, está ligada à interação em sala de aula. Assim, um professor que percebe na afetividade uma aliada para despertar no seu aluno, não apenas a simpatia, mas também a empatia que é um sentimento de identificação entre duas pessoas, tende a ajudar esses alunos a compreender suas emoções e tornar a sala de aula um espaço de amadurecimento. Na narrativa abaixo percebemos como Jeane narra sua memória afetiva com relação ao ensino de Matemática no nível fundamental.

As memórias que guardo do ensino da Matemática são principalmente do meu ensino fundamental, na qual a professora passava tarefas de contar (escrever os números de 0 a 50, de 50 a 100 e assim por diante), probleminhas para armar as contas, responder e tirar a prova dos nove, foi montada também uma feira e com dinheiros recortados de livros simulamos compras e vendas. Recordo-me também, acho que na terceira ou quarta série das expressões numéricas que era muito desafiante respondê-las, pois era cada uma mais complicada que a outra. Como uma pessoa que ama a Matemática as recordações são as melhores possíveis, ela me desafiava e desafia até hoje, sempre que vejo um probleminha de Matemática, não resisto até responder. (Jeane)

Na análise dos dados obtidos percebemos que para alguns graduandos em Pedagogia a disciplina estudada no curso ampliou a visão quanto ao conhecimento da Matemática. Afirmaram ainda que muitos assuntos/conteúdos foram revistos e que alguns foram aprendidos através dos materiais pedagógicos utilizados unindo dessa forma teoria e prática. Com a disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática, estudada no curso de Pedagogia, foi possível aprender além dos conteúdos, algumas metodologias aplicadas ao ensino.

De maneira geral, as barreiras com a Matemática mostraram-se comuns à maioria dos participantes da pesquisa. Muitos se preocupavam em atingir a média para aprovação. Experiências negativas com a disciplina Matemática iam desde o desinteresse pela disciplina até o julgamento do bom *versus* mau professor.

Os professores, referenciados como “carrascos”, caracteristicamente são descritos como professores que não se importavam com os alunos, no sentido de não resolver suas dúvidas, não os motivavam para a aprendizagem, mas queriam que aprendessem de qualquer jeito.

Essas considerações todas aparecem nos relatos a seguir

Minha relação com a Matemática nunca foi das melhores. Matemática, Português e História sempre foram disciplinas para mim decorativas já que os professores da época eram carrascos e tínhamos que aprender de qualquer jeito! Lembro-me da oitava série quando um colega questionou ao professor sobre uma questão que estava correta e o professor não aceitou corrigir novamente. Eu tomei as dores e o professor me ameaçou a zerar minha prova perguntando se eu por acaso era advogado [risos]! (Tiago)

Na recordação da trajetória escolar, a figura do professor é muito recorrente, como

se vê no relato de Alcideir

Minhas memórias do ensino de matemática não são a das melhores [risos], pois já perdi um ano escolar justamente nessa disciplina. O que me lembro é que achava os professores carrascos e morria de medo deles, por isso não aprendia muita coisa e nem me interessava pela disciplina, ela não me atraía talvez pelo medo de ser cobrada sempre em aprendê-la, condição típica do ensino tradicional, e com isso ser punida com notas baixas quando se não conseguisse. (Alcideir)

Mas muitas vezes, na recordação, não são os professores o foco da Matemática, mas sim, o entrevistado, que compartilha sua apreciação ou não à disciplina, como se vê no relato de Jhonatan. Mas tal empatia não significava que a disciplina era fácil ou difícil ou que o professor era bom ou ruim. Trata-se, simplesmente, de recordar um tempo de vida escolar com a disciplina de Matemática. Contudo no relato de Jhonatan, as notas das provas de Matemática eram muito boas.

Recordo-me de gostar bastante da disciplina nas primeiras séries do ensino fundamental, me saía muito bem nas provas. Tive um pouco de dificuldade na quarta série, pois me distraía facilmente, o que inviabilizava minha compreensão nos assuntos. Com estas lembranças, achei que no curso de Pedagogia não conseguiria me sair bem na disciplina. Mas foi tranquilo. Gosto muito da disciplina. (Jhonatan)

Ao analisar as falas dos estudantes é possível perceber que as reminiscências são mais marcantes no período em que eram estudantes da educação básica do que do curso de Pedagogia. Este sentimento pode ser evidenciado na fala de Gisele, estudante de Pedagogia: “Quando penso na Matemática, não me vem a memória o curso de Pedagogia. Lembro-me da Matemática da sexta e sétima série. A disciplina era considerada a vilã da escola”.

Quando questionamos qual é a relação do curso de Pedagogia com o ensino da Matemática, foi possível perceber que as marcas da aprendizagem ao longo da escolarização, principalmente na educação básica, são referências significativas para os sujeitos da pesquisa.

O curso de Pedagogia possibilita uma formação com mais propriedade no que refere aos conteúdos matemáticos, por ser um espaço fértil de reflexões e indagações em relação ao ensino, uma vez, que o curso de Pedagogia possui um currículo que abrange uma formação geral. Embora, o número de disciplinas que trabalham a Matemática e seus fundamentos durante o curso seja é bastante reduzido. (Tiago)

Neste sentido, o curso de Pedagogia deverá oferecer subsídios que possam favorecer uma prática pedagógica mais dinâmica, significativa e de qualidade, além de propiciar condições para o educando sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos fazendo paralelos a situações do cotidiano.

A figura dois evidencia a fala dos acadêmicos de Pedagogia, quando falam das dificuldades. Lembram da tabuada, professores carrascos, semana de prova. Enfim, uma matemática difícil.

Sobre a abrangência dos conteúdos presentes na formação inicial do professor, Viviane, estudante de Pedagogia, destacou que o curso apesar de amplo não dá conta de todas as demandas. “Em alguns aspectos é preciso aprimorar-se além do curso.”

O curso de Pedagogia é amplo e compreende um grande espaço na educação que vai desde o ensino da educação infantil e séries iniciais até a coordenação, e a Matemática deve fazer parte desse ensino visto que ela faz parte de tudo que fazemos e é na educação infantil e séries iniciais que as

crianças criam suas primeiras noções matemáticas. (Viviane)

Não se trata se supervalorizar o curso de Pedagogia, mas de evidenciar sua amplitude na formação de futuros professores. Para a estudante Raquel, “não dá para pensar a disciplina de Matemática isolada de tudo o que temos aprendido no curso de Pedagogia. Compreender como o aluno aprende e como devemos ensinar tem sido nosso maior objetivo neste curso”[...]. Essa ideia é também presente na fala de Tiago, quando afirmou que “Seja em Matemática ou em qualquer outra área que exige conhecimentos pedagógicos”. Já Viviane foi taxativa ao afirmar que “o curso de Pedagogia nos ajudou a entender para transmitir aos educandos que Matemática está em todos os espaços que adentramos, bem como, em nossas atividades diárias”.

Dar conta das demandas contemporâneas da educação é um desafio para todas as licenciaturas, e é também uma preocupação do Curso de Pedagogia. Para Libâneo (1999) o curso de Pedagogia é responsável pela formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação.

Hoje cursando Pedagogia percebo que tenho que buscar outras construções do saber. Com pouco aprofundamento entendo o quanto a pedagogia contemporânea tem dado sentido mais contextualizado em todas as áreas do conhecimento, inclusive a Matemática. (Tiago)

Para a aluna Jeane, a compreensão da Educação Matemática veio com a graduação em Pedagogia. Nesse sentido, a formação recebida pelo licenciando de Pedagogia tem sido significativa no sentido de (res) significar a compreensão existente, como pode ser evidenciado na narrativa a seguir.

A relação do curso de Pedagogia com o ensino da Matemática é que, nós como futuros

pedagogos precisamos compreender que é possível ensinar matemática de forma significativa, afinal precisamos ensinar aos nossos alunos que o troco da feira é Matemática, que uma data de aniversário é Matemática, entre tantas outras coisas, esse saber faz parte do letramento, deixando essa disciplina muito mais agradável e prazerosa, mas essa descoberta só me veio no curso de Pedagogia. (Jeane)

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº. 01 de 15 de maio de 2006 os egressos dos cursos de Pedagogia deverão estar aptos a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006). Neste sentido, o licenciado em Pedagogia precisar estar apto para ensinar Matemática para os sujeitos da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e ainda na educação de jovens e adultos.

## Considerações finais

O estudo pretendeu inicialmente compreender a construção do conhecimento matemático numa perspectiva da formação de professores, a partir das reminiscências dos licenciandos do Curso de Pedagogia oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, mais especificamente dos estudantes que já cursaram o componente curricular Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática, oferecido pelo Departamento de Ciências Humanas, DCHT, do Campus XVII da Universidade do Estado da Bahia, localizado em Bom Jesus da Lapa, BA.

Contudo, o trabalho com reminiscências, tornou-se para nós um desafio, pois, mais do que as lembranças acerca da aprendizagem construída durante o curso de Pedagogia e

a vivência do componente curricular, o que marcou foram as reminiscências dos acadêmicos durante a educação básica, mais especificamente os anos finais do ensino fundamental.

Mais do que meras referências a conceitos ou procedimentos de Matemática aprendidos no curso de Pedagogia, passamos a compreender as reminiscências como efeitos da memória que permeiam o imaginário do acadêmico e sua relação com a Matemática. Tomar a enunciação das reminiscências no âmbito dos esforços para a produção de sentido do aprender a metodologia do ensino de Matemática, para que como professores possam ensinar a Matemática, o estudo evidenciou que a Matemática que se aprende, na escola, deixa marcas profundas no graduando.

As reminiscências trouxeram à tona mais do que conteúdos da Matemática aprendidos numa escolarização anterior, agora revisitados na Metodologia da Matemática estudada no curso de Pedagogia.

## Referências

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União. 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília/DF: MEC/CNE, 2006. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

BRASIL, **LDB. Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BOGDAN, Robert e Biklen, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução as teorias e aos métodos. Trad. Mari João Alvarez e outros. Lisboa, Porto, 1984.

- BULOS, A. M. M.; JESUS, W. P. **Professores generalistas e a Matemática nas séries iniciais**: uma reflexão. EBRAPEM, X Encontro, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: Acesso em: 04 dez 2016.
- CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.
- CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).
- FONSECA, Maria da Conceição F.R. **Lembranças da matemática escolar**: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem. Educ. Pesqui. [online]. 2001, vol.27, n.2, pp.339-354. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000200010>.
- KNIJNIK, G.; SCHEREIBER, J. M. **Educação matemática em cursos de pedagogia: um estudo com Professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. In: *33ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, MG, 2010.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.
- NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S. PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Renata Greco de. **Formação do pedagogo na universidade: o espaço do político no trabalho de conclusão de curso**. Porto Alegre, 2012.
- PARRA, C.; SAIZ, I. (Orgs.). **Didática da Matemática**. Reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 48-72.
- POWELL, A. B. **Captando, examinando e reagindo ao pensamento matemático**. Boletim 39 – GEPEM, Rio de Janeiro, 2001, p. 73-84.
- PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez. 2004.
- SEVERINO, Antônio, Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: SILVA, Aida Maria M; et al (Orgs). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.
- Souza, Elizeu Clementino de. **História de vida e formação de professores**: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In. MACEDO, Roberto Sidnei (Org). **Currículo e Docência**. Salvador: Editorada UNEB, 2003.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrytina Venancio **Histórias de vida e formação de professores**. Quartet. Rio de Janeiro. 2008.
- UNEB - Universidade do Estado da Bahia. **Projeto de reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Ano 2012. ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: \_\_\_\_\_. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 13/11/2018

Aprovado em: 12/12/2018

# MEMÓRIAS EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ÁREAS RURAIS DO RECÔNCAVO DA BAHIA: UMA EXPERIÊNCIA DE POSSIBILIDADES NO PERÍODO DE 1961 A 1969

*Patrícia Carla da Hora Correia (UNEB)\**

*Deysiene Cruz Silva (UNEB)\*\**

## RESUMO

O presente estudo visa instigar discussões, ao (com)partilhar algumas memórias da prática docente em classes multisseriadas, na área rural, de uma professora aposentada, do Recôncavo da Bahia. A experiência aconteceu em duas cidades do Recôncavo – BA: São Felipe e Castro Alves, entre 1961-1969. As memórias emergem a partir da realidade de construção e dificuldades na efetivação da educação na área rural. Para além de analisar a vivência, o artigo buscou cristalizar em palavras vivas o que, em meio a muitos fragmentos, foi possível, das muitas histórias em classes multisseriadas entrelaçadas no ensino rural. É uma pesquisa de natureza qualitativa, através da metodologia da História Oral. Para desdobramento desta pesquisa o referencial teórico fundamenta-se na perspectiva da História Oral e da docência em classe multisseriada e educação rural. As memórias transmitidas pela professora permitiram conhecer um pouco da realidade do ensino na área rural, naquela época, enfatizando primordialmente as dificuldades enfrentadas que, transformadas em possibilidades, resultaram em práticas docentes importantes nesse processo de aprendizagem da educação formal, na educação do campo. **Palavras-chave:** Memória. Classes Multisseriadas. Educação do Campo.

## ABSTRACT

MEMORIES IN MULTISSERIATED CLASSES IN RURAL AREAS OF  
THE BAHIA RECONCILE: AN EXPERIENCE OF POSSIBILITIES IN  
THE PERIOD FROM 1961 TO 1969

The present study aims at instigating discussions by sharing some memories of teaching practice in multisite classes in the rural area of a retired teacher

---

\* Doutora em Educação. Professora e Orientadora do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos – UNEB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa do Programa de Educação Inclusiva – PROGEI-UNEB. E-mail: patricia@inclusãodahora.com.br

\*\* Assistente Social e Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa do Programa de Educação Inclusiva – PROGEI-UNEB. E-mail: deysienecruz@hotmail.com

from the Recôncavo da Bahia. The experiment happened in two cities of the Recôncavo - BA: São Felipe and Castro Alves, between 1961-1969. The memories emerge from the reality of construction and difficulties in the effectiveness of education in rural areas. In addition to analyzing the experience, the article sought to crystallize in living words what, among many fragments, was possible, of the many stories in multiseried classes intertwined in rural education. It is a research of a qualitative nature, through the methodology of Oral History. To unfold this research the theoretical framework is based on the perspective of Oral History and teaching in multi-seriado class and rural education. The memories transmitted by the teacher allowed us to know a little about the reality of teaching in the rural area, at that time, emphasizing primarily the difficulties faced that, turned into possibilities, resulted in important teaching practices in this process of learning formal education in the field education.

**keywords:** Memory. Multiseried classes. Possibilities.

## RESUMEM

### MEMORIAS EN CLASES MULTISERIAS EN ÁREAS RURALES DEL RECONOCIMIENTO DE BAHIA: UNA EXPERIENCIA DE POSIBILIDADES EN EL PERÍODO DE 1961 A 1969

El presente estudio pretende instigar discusiones, al (a) compartir algunas memorias de la práctica docente en clases multiserias, en el área rural, de una profesora jubilada, del Recôncavo de Bahía. La experiencia tuvo lugar en dos ciudades del Recôncavo - BA: San Felipe y Castro Alves, entre 1961-1969. Las memorias emergen a partir de la realidad de construcción y dificultades en la efectivización de la educación en el área rural. Además de analizar la vivencia, el artículo buscó cristalizar en palabras vivas lo que, en medio de muchos fragmentos, fue posible, de las muchas historias en clases multiserias entrelazadas en la enseñanza rural. Es una investigación de naturaleza cualitativa, a través de la metodología de la Historia Oral. Para desdoblamiento de esta investigación el referencial teórico se fundamenta en la perspectiva de la Historia Oral y de la docencia en clase multiserieal y educación rural. Las memorias transmitidas por la profesora permitieron conocer un poco de la realidad de la enseñanza en el área rural, en aquella época, enfatizando primordialmente las dificultades enfrentadas que, transformadas en posibilidades, resultaron en prácticas docentes importantes en ese proceso de aprendizaje de la educación formal, en la educación del campo.

**Palabras-clave:** Memoria. Clases. Multiserias. Posibilidades

## Reflexões Iniciais

“Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p. 17).

O presente artigo tem como finalidade apresentar a memória da professora aposentada, Helenízia, mulher negra, sobre sua vivência pedagógica em classes multiseriadas, em áreas rurais.

Parte de suas memórias, aqui apresentada, visa trazer reflexões sobre essa experiência singular na área da educação do campo, modalidade ainda pouco discutida pelos estudiosos da educação, contudo, importante e necessária, que se constitui como direito e precisa ser de garantia para a população rural.

De acordo com Louro (1997), estudos sobre mulher negra, dentro do sistema educacional, passou por processos de segregação, não obtendo oportunidades igualitárias. A professora pesquisada, negra, se sobressai por sua *práxis* diferenciada, em uma modalidade de ensino que merece as reflexões aqui apresentadas, fruto da pesquisa (auto) biográfica, se constituindo em importante estudo para o meio acadêmico.

Resgatar a memória da Professora Helenizia Santana, nascida em 15 de novembro de 1945 em São Felipe, cidade de médio porte do Recôncavo da Bahia, filha caçula de uma família humilde, a família de Sr. Júlio (*in memoriam*), é cristalizar uma linda história de limites e de possibilidades. Sr. Júlio era conhecido na cidade como Sr. Júlio Lampião, pois na época não existia energia em São Felipe e este pai de família tinha como seu serviço durante a noite, através da Prefeitura local, de acender os lampiões para iluminar a todos(as) da cidade.

A mãe da Professora Helenizia, de nome Jardilina, faleceu quando a professora ainda era muito pequena. Com isto, a família de Pró Lene, passou a contar com o cuidado e dedicação da respeitada irmã caçula de Sr. Júlio, a conhecida Tia Mira, que dedicou seus 99 anos de vida para cuidar desta família.

A professora conta sua história e a cada encontro com a pesquisadora recebe-a sempre sorrindo e feliz pela experiência de narrar suas lindas vivências. Na sua fala, afirma que “[...] a vida sempre nos apresenta difi-

culdade, mas, ela se torna mais fácil e possível, basta ter boa vontade” e conforme Kant (1951) já dizia, realmente basta ter boa vontade para as coisas acontecerem. O filósofo ainda afirma que é um dever para além do dever apenas como obrigação, mas principalmente como uma moral a ser desvelada e tal experiência que envolve “dever” e “amor” pela educação é experimentada pela Professora Helenizia em cada fala sua.

Professora Helenizia Santana, dentre muitas professoras primárias do Recôncavo da Bahia, que entre a década de 1961 a 2008 desenvolveu sua prática docente, rememorou suas experiências ímpares em classes multisseriadas na área rural entre os anos de 1961 a 1969, de uma forma que possibilitou maior compreensão sobre essa prática pedagógica, num tempo em que faltavam recursos.

A professora Helenizia começa sua história narrando que em 1961 foi residir com sua irmã mais nova na cidade de Castro Alves – Bahia. Falar um pouco de Castro Alves-Ba, onde iniciou sua atuação docente com a classe multisseriada, na zona rural da cidade, em 1961, é lembrar do início de uma humilde, porém,, para mim grande história, relata a professora. Anos depois a professora Helenizia retornou para sua cidade de origem, São Felipe e retomou sua prática docente, também em algumas áreas rurais do município, entre o período de 1965 a 1969, período que será desenhado aqui, conforme a memória oralmente contada da querida professora. Em tempo é importante ressaltar que sua trajetória não se limita a este período, com essa bela experiência da educação de campo a partir de classes multisseriada, mas em uma linda história que foi descrita em outro momento, também na modalidade de artigo. Portanto, fica explícito que sua trajetória de vida como professora aposentada é uma his-

tória possível de ser contada em suas entrelinhas por tratar-se de uma vida que, em meio a um percurso árduo foi também permeada de muitos pequenos e expressivos detalhes que transcrevem ao longo de toda história sua dedicação à educação.

A princípio, o presente estudo teve início com a produção de um resumo expandido para o Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo, o qual foi aceito e apresentado. Porém, com o contínuo sabor de ampliar a produção em sua riqueza de detalhes, foi possível sua ampliação e memorização através desta importante Revista para o universo da educação. É a memória viva de mais uma etapa desta trajetória de vida, de uma professora que tem seu lugar demarcado nesta sociedade contemporânea na cidade de São Felipe, em sua essência de mulher negra, atualmente pertencente ao segmento etário, pessoa idosa, uma professora que iniciou leiga e concluiu o conhecido Magistério e hoje, uma aposentada que tem seu legado de grande contribuição da educação, em especial na educação da cidade de São Felipe, e se sente muito feliz em participar das pesquisas autobiográficas da autora que, mestranda da UNEB, também foi sua aluna desde o ensino infantil e por quem a professora lhe tem grande estima, o que é recíproco.

É importante pontuar que outra grande experiência de narrativa (auto)biográfica que expressa a memória viva da professora Helenízia faz parte da terceira publicação do Livro Dialogando com a Inclusão III.

### **(Re)conhecendo a Memória da Professora Helenízia: desafios e possibilidades na área rural**

Helenízia Santana é uma professora entre muitas no Recôncavo baiano, cujas práticas

educacionais, entre os anos de 1961 a 1969, foram expressivamente na área rural de duas cidades deste território rico de culturas.

É importante explicar brevemente sobre o território geográfico do recôncavo, onde se concretizou essas experiências narradas, como potencial de uma trajetória de vida e de educação. O Recôncavo baiano é a região geográfica localizada em torno da Baía de Todos os Santos, abrangendo não só o litoral, mas também toda a região do interior circundante à Baía. Geograficamente, o Recôncavo inclui a Região Metropolitana de Salvador, onde está a capital do estado da Bahia, Salvador e outras 33 cidades, entre elas Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro, Amargosa, Nazaré, São Felipe, Salinas da Margarida, Cachoeira, Jaguaripe, São Félix, Castro Alves, Maragojipe, Cruz das Almas e outras.

As memórias de uma professora que iniciou sua trajetória como professora leiga nos fazem refletir sobre a importância de protagonizarmos sempre os atores sociais que, através do Estado, asseguram a educação como um dos direitos sociais que tem seu papel de emancipação na vida de cada cidadão e isto no Brasil é feito desde muito tempo de forma muito plural e com uma grande diversidade cultural. Fica então, no presente artigo uma experiência da promoção da educação do campo incorporado de heterogeneidade e através da experiência da Professora Helenízia.

É importante ressaltar que na época narrada ainda não existiam as legislações que preconizam a educação do campo como direito social, no entanto, a prática da Professora Helenízia era desenvolvida para além de um direito, principalmente como possibilidades.

De acordo com Arroyo (1999), a organização escolar com base em ciclos de for-

mação e desenvolvimento humano exige dos(as) educadores(as) novos compromissos com a ação pedagógica. Compromissos que, ao longo da memória, percebe-se que estão pautados em ideias que não estão associadas ao que os estudos determinam como uma educação rural e/ou de campo, pois a professora Helenizia não sabia acerca de ambas. Entretanto, eram compromissos pautados no que Arroyo (1999) organizava sobre o trabalho em ciclos de formação, que necessitava de tempos e espaços, de saberes e experiências de socialização e ensino, da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano, tomando como partida “as idades da vida, da formação humana” (ARROYO, 1999, p. 157). Assim, na narração oral da professora ficou explícito que ocorria a alfabetização no contexto do letramento, bem como, o meio de conhecer a história cívica do Brasil, as culturas, em suma a educação dentro das possibilidades, atendendo principalmente a formação humana das crianças e adolescentes envolvidos na experiência narrada.

A professora Helenizia iniciou sua trajetória educacional precisamente no ano de 1961, como professora leiga que, segundo Freire (2001), é a professora sem a formação devida, com sua experiência docente na cidade de São Felipe, na zona rural onde a professora lecionou cerca de um ano no turno matutino. A experiência, conforme lembrou a Professora, foi através de uma classe multisseriada, com criança e adolescente entre as idades de sete a quinze anos, ambos os sexos, da alfabetização ao 5º ano do ensino fundamental.

Destaca-se, na experiência mencionada, que no século XX a educação era desenvolvida dentro das possibilidades e neste contexto as cidades citadas desempenhavam nas áreas rurais a educação através de classes

multisseriadas que, segundo Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93):

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor [...] as classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva percebe-se que trabalhar com classe multisseriada sempre foi um desafio e em tempos remotos ainda mais, pois os(as) professores(as) não eram orientados para atuarem nesses espaços, os quais necessitam de uma organização e tempo.

Contudo, este desafio da (re)organização de uma vivência educativa na atuação com turmas multisseriadas potencializa a memória da professora Helenizia como expressividade do que Freire (1992) afirma, quando diz que a amorosidade nos proporciona o processo educativo, “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam”. Em meio a tantas dificuldades a Professora Helenizia possibilitava o processo de educação e transformação com sua experiência. Desta forma, é importante evidenciar sua memória com a sensibilidade que lhe é peculiar, principalmente entre educadores(as) contemporâneos.

Consciente disso, entendemos que a memória e a trajetória de vida são representações narrativas que propõem ideia de experiências do passado, mas também de contribuição para o tempo presente.

Assim, compreendemos que a memória é como uma construção social que depende do relacionamento, posição, papéis sociais do sujeito com o mundo da vida. Por sua vez

a trajetória de vida pode ser descrita como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa, naturalmente determinada pela frequência dos acontecimentos, pela duração e localização dessas existências ao longo da vida.

Neste sentido, este trabalho conta com a presente pesquisa (auto)biográfica, na centralidade da abordagem qualitativa, de forma que poeticamente potencializa as narrativas de uma professora com vivências em classes multisseriadas em localidade rural.

Partindo deste contexto, a presente proposta científica não é reconstruir a história de vida, muito menos a história das instituições escolares no espaço rural, mas registrar a linda (escre)vivência da trajetória de uma professora e suas práticas, reapresentadas, então, pelas narrativas orais as quais foram emergindo ao longo das entrevistas realizadas.

A princípio o único objetivo em descrever memórias da professora aposentada, Helenizia, era um produto científico publicado no Livro Dialogando com a Inclusão III, em 2018. Porém, no decorrer do processo da investigação da memória para o livro anteriormente citado, foi possível perceber que as memórias, através das narrativas orais da professora Helenizia, são mais que uma memória para um único escrito científico, pois favorece a possibilidade de outras diferentes perspectivas de escrita, uma vez que é uma história de vida e de práticas educativas e escolares que, ao ser socializada pode traduzir-se em histórias ressignificativas de humanidade, sentimentos, e principalmente transformação através da educação e memórias vivas que podem colaborar com a realidade das possibilidades por meio da educação.

Inspirada em Fernando Pessoa ao narrar suas histórias para a pesquisadora, a Professora Helenizia afirma que sempre que lhe é

oportuno escrever sobre sua vida [...] manias de professores, rabiscar e muito, risos [...] ela escreve em um livro ata que tem sobre suas experiências como educadora e guarda, pois, diz o poeta “as pessoas podem esquecer o que você fez, o que você disse, mas nunca esquecerão o que você as fez sentir” (PESSOA, 1980) e assim ela deixa escrito em algum lugar muito das suas (escre)vivências para um dia, quem sabe, alguém ler e saber o que ela sentiu por uma vida.

As vivências da Professora Helenizia, através das suas memórias e trajetória de vida, são elementos basilares que evocará, em próxima seção neste artigo, vivências escritas de uma professora, mulher negra e idosa, do interior da Bahia, que merece, através do meio acadêmico, ter suas histórias (com)partilhadas como inspiração para aqueles que acreditam que a educação transforma o educador e o educando, desde que desenvolvida com muita esperança, do esperar de Freire (1992), que é um esperar que requer amor e dedicação pelo amanhã.

## **(Escre)Vivências de uma Professora em classe multisseriada em áreas rurais no Recôncavo- BA**

É visível que, para além da possibilidade de uma maior socialização com os sujeitos envolvidos, para que a transmissão do conhecimento efetivamente acontecesse, o que foi primordial na experiência narrada foi a boa vontade e a forma de acreditar que era possível, mesmo diante de tamanhas dificuldades, como narra a professora.

[...] Eu saía da minha casa na zona urbana (onde reside até hoje), centro de São Felipe, às sete horas da manhã, para ir para a escola. Naquela época não possuíamos tanta facilitação

dade de transporte, os transportes em sua maioria eram animais, porém como eu não possuía animal ia caminhando. Chegava à zona rural onde funcionava a escola que eu ensinava cerca de uma hora [...] (Helenizia, 2017).

A professora conta que ao chegar na escola ela ainda ia varrer, limpar o espaço físico para receber os(as) alunos(as), pois era ela própria a responsável para fazer a limpeza também, já que na época a prefeitura não disponibilizava pessoal para a limpeza e também para a merenda. Era necessária a limpeza da casa, pois o espaço era uma casa domiciliar e conforme narrou a professora, dormiam diariamente uns vaqueiros que trabalhavam na localidade, mas estes tinham acesso ao espaço apenas a noite, porque durante o dia funcionava a escola. Após varrer e tirar a poeira brevemente, a professora abria a escola e aguardava os(as) alunos(as) que iam chegando aos poucos. Relata a professora que os(as) alunos(as) residiam perto, chegavam sempre entre oito e oito e meia. A professora nos conta também sobre a merenda escolar, que na época não existia, cada aluno(a) levava suas frutas, raízes e dividiam uns (as) com os(as) outros(as) e todos se satisfaziam no horário do recreio, que era sempre por volta das dez horas.

O momento para o início das aulas era de alegria e dedicação para ela, pois eram atividades escritas de caderno em caderno, já que naquela época não existia mimeógrafo para rodar as atividades, ou o grande “amigo” da atualidade, o computador [...]. A professora conta que escrevia as atividades nos cadernos dos(as) alunos(as), um a um. Por vezes levava para casa, pois na escola não tinha como fazer as atividades nos cadernos e implementar suas atividades para o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as). Quando não levava os cadernos para casa,

fazia as atividades quando os(as) alunos(as) estavam em horário de recreio (merenda)

Ela relata que os cadernos em que escrevia as atividades eram o das crianças de sete a dez anos, pois ainda não sabiam copiar as atividades do quadro negro e, por isso, ela fazia no caderno deles(as).

O grande desafio era este, [...] época em que tinha que procurar, pesquisar como vocês dizem hoje (risos), os conteúdos, de forma que atendesse e principalmente respeitasse o grau de conhecimento de cada aluno(a), pois era uma classe multisseriada, então eles, certamente, possuíam graus de conhecimento diferentes, uns(as) já sabiam ler, outros(as) não sabiam ainda, uns(as) escreviam, outros não (Helenizia, 2017).

A professora afirmou que naquele tempo este era um grande desafio e um trabalho maior para o(a) professor(a), em comparação a hoje que, apesar de termos alunos(as) com as mesmas idades e com saberes diferentes, certamente é possível seguir sequência disciplinar. Na época em que as séries eram multisseriadas, “tínhamos que nos virar, não era como hoje com as contribuições favoráveis da tecnologia”, diz a professora, que verbalizou ensinar as disciplinas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

Durante a manhã, que era entre as oito e doze horas, a professora iniciava a manhã de aula rezando com os(as) alunos(as) [...] além de rezar, cantava, e muito, com eles(as). Gostava muito de cantar com eles(as) em sala, trazia um sentimento bom, leve e neste momento surgia uma coragem, uma esperança de que sempre naquela manhã, muitas experiências seriam significativas,

e eu percebia que não era só eu, eram as crianças também, pois eles rezavam e cantavam muito, as vezes que acontecia uma eventual situação que atrasasse e não tives-

se o momento da oração e das músicas eles cobravam e manifestavam comportamentos mais agitados, demonstrando que precisavam daquele momento diário [...] (Helenizia, 2017).

Entre tantos processos de aprendizagem a professora aponta também as comemorações das datas como [...] Páscoa, Dia das Mães, Festas Juninas, Dia dos Pais, Dia do Soldado, Dia da Árvore, Dia do Livro, Dia da Pátria, Dia do Estudante, Dia das Crianças, Natal, entre outras, mas confessa que não lembra das mais comemoradas [...]. No momento das comemorações, a professora relata que fazia sempre desenhos no caderno, usava o papel manteiga para copiar o desenho dos livros para os cadernos e papéis oficiais. Era um momento único, eles(as) (alunos(as)) coloriam os desenhos e após colorir [...] ela sempre colocava espalhado pela sala, colava na parede, fazia mural, de forma que ficasse visível a todos(as), depois fazia uma reflexão sobre aquela data:

“a importância de nós sabermos que existe aquele dia em comemoração, mas principalmente que não fique apenas como um dia comemorativo, mas como momentos importantes nas nossas vidas e caminhos [...]”.

Após o ano letivo, chegava sempre o encerramento das atividades, momento importante em que ela convidava os pais e responsáveis para conversar sobre cada criança e adolescente e era um momento de muitas emoções e histórias, pois os pais e responsáveis agradeciam muito pela construção e pela caminhada que proporcionou efetivamente o processo de alfabetização de uns(as), o processo de aprendizagem de outros(as) e assim finalizavas o ano letivo.

[...] Pra mim foi muito importante cada fala e carinho dos pais para comigo, pois era meu primeiro ano de experiência e mesmo tendo certeza da dedicação, compromisso e amor

com que desenvolvia minhas atividades educativas, era sempre um desafio [...] (Helenizia, 2017).

Neste momento ela relata que contou muito com a ajuda de uma das suas irmãs, que também era professora leiga na cidade e ministrava aulas na própria casa. Ao ser questionada sobre o exemplo da irmã e família, talvez sobre o gostar de ser professora e de iniciar esta linda missão com esta experiência rememorada a professora sorriu e se emocionou dizendo:

[...] na verdade, inicialmente ser professora era o único caminho daquela época, pois meus pais por exemplo eram analfabetos e eram agricultores, mas sempre diziam, vocês “fias” vão estudar para ser professora, tanto que as três filhas mulheres do casal, foram mesmo professoras e por isso uma ajudava a outra, começamos como professoras leigas ainda, a necessidade econômica foi o que nos levou a iniciar desde cedo, mas como eu sempre agradeço, foi talvez a ajuda do destino em me colocar neste lugar( de professora) que além de gostar muito, hoje, olho para trás e não me vejo em outro lugar, senão este mesmo [...] (Helenizia, 2017).

Dando continuidade às experiências da professora, chega a grande mudança, momento de ir morar com uma das suas irmãs, que casou e se mudou de cidade. Como relata a professora “[...] tinha e temos até hoje, que tentar a vida, com coragem, ética e humildade, e assim fui eu, aceitei o convite da minha querida irmã e segui para residir em Castro Alves, sabia por hora que apenas por um tempo”.

A professora conta que, ao chegar na cidade, por influência do cunhado na época, recebeu o convite para lecionar pela Prefeitura Local na Fazenda Bela Vista, onde moravam e então “sabendo meu amor e desejando meu destino de professora, imediatamente aceitei [...]. Era para ensinar

uma classe multisseriada, com aproximadamente trinta alunos(as), idades entre sete e quinze anos, e os horários de aula matutino e vespertino”.

Conta a Professora Helenizia, que não tão diferente de São Felipe, as práticas educacionais se repetiam, quadro negro, atividades no caderno, troca de merendas, datas comemorativas, aproximação e atenção para com os pais e responsáveis, o que certamente fora “diferente” no sentido desafiador, conta a professora que foi “[...] a alegria, experiência viva de sentir muito amor, dedicação e certeza de que aquela prática profissional era mesmo sua maior alegria na vida [...]”. Em Castro Alves a Professora Helenizia viveu por um ano e, apesar de gostar muito da experiência, principalmente de lecionar naquela cidade, precisava retornar para sua cidade Natal, onde seus pais e irmãos precisavam dela, pois o dinheiro recebido por seus trabalhos eram para contribuir com o alimento à mesa da sua família, que neste momento já não possuía mais sua mãe, que faleceu deixando uma tia paterna da professora cuidando da casa e neste período seu pai já possuía outra família e residia em outro domicílio com sua nova família. Então restava da professora e dos seus irmãos e irmãs, se virarem para sobreviver numa dada época que era um tanto difícil. “[...] não era como é hoje, não mesmo [...]”, relata a professora. Foi então chegado o momento de retornar para sua cidade natal e reencontrar seus outros irmãos(as), o que ocorreu por volta de 1965.

Ao retornar para sua cidade, São Felipe, a professora continuou os estudos no único colégio da cidade, ainda no ensino fundamental, momento em que ela só resignificava sua vontade e desejo de lecionar. Paralelo aos estudos a professora continuava em contato com o mundo da docência, neste

momento ajudando sua irmã, que possuía uma escola reforço.

Em 1969 a Professora Helenizia iniciou mais um grande momento na sua história de vida e de contribuição na educação. A professora foi convidada a lecionar em uma classe multisseriada na localidade da Barragem, também uma classe com crianças e adolescentes entre sete a quinze anos, no turno da tarde. A escola funcionava em uma casa rural, no turno da tarde, pois ela estudava no turno da manhã.

[...] eu estudava pela manhã, passava em casa correndo e seguia para a Barragem, neste momento levava algumas crianças que também eram minhas alunas e como eu passava na casa delas para chegar a escola, as mães me pediam e eu gostava, pois me fazia companhia e certamente a distância que era de aproximadamente uma hora, era feita de forma mais suave com a beleza das crianças [...] (Helenizia, 2017).

Mais uma memória da Professora Helenizia, esta por sua vez uma memória que transmite possibilidades de promover dentro de muito compromisso, dedicação e amor a educação e a professora fez questão de pegar ao longo de mais uma sessão de entrevista, objetos que utilizava na época na sua vivência como o mimeógrafo, a moringa de água, os livros, cartilhas em ABC, sua primeira máquina de datilografia (Foto 1).

**Foto 1** – Instrumentos de apoio ao ensino



**Fonte:** Registro da autora - 04/11/2017

Ao rememorar suas experiências, a professora salienta seu cotidiano profissional, que foram diversos, desde esta linda e gratificante experiência com as classes multisseriadas na zona rural, onde necessariamente levou-a a penetrar em um universo de diferentes formas de planejar e atuar com as classes multisseriadas, evocando criatividade, construções, adaptações e, como afirmou Freire (1996, p. 59), “educar não como apenas transferência de conhecimentos, mas criando possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Partindo desta (escre)vivência que potencializa a transmissão de conhecimentos, a Professora Helenizia tem várias outras do seu momento na educação infantil e educação fundamental, conforme já se encontra narrado a partir da produção científica disponível brevemente no Livro Dialogando com a Inclusão III e outras narrativas que estão por surgir.

## (In)Conclusões

A narrativa (auto)biográfica da Professora Helenizia é uma maneira de compreender que em meio a tantas dificuldades, realidades e representação rural, existe certamente a possibilidade de uma educação, como afirma Arroyo (1999), que respeite as temporalidades do desenvolvimento humano, mesmo em meio a inúmeras dificuldades espaciais e de recursos. Notadamente essa peculiaridade é expressiva na história narrada pela professora Helenizia, uma experiência docente marcada de muita persistência, sentimento e possibilidades.

As marcas dos enfrentamentos para chegar às escolas nas localidades rurais, a mudança de cidade, evidenciam um olhar feminino transbordado de sentimento ao rememorar sua história e perceber que, apesar de saber que foi importante, nunca imaginava

passar por um momento de reconhecimento, como é o sentimento da professora ao rememorar suas histórias. Uma das principais características expressivas na sua trajetória de vida, foi a capacidade de ideias que nos faz pensar que a professora incorporou, desenvolveu e fez sua parte na educação, em tempos tão diferentes dos dias de hoje, quando temos outra realidade e por vezes nos deparamos com situações tão negativas que destoam do grande e lindo ofício da pedagogia e tal vivência nos faz lembrar o que Fischer (2005) aponta quando diz que é possível perceber a “vocação” para a docência e o peso do apostolado, da missão, do amor e sacrifício posto pelo magistério.

Ao narrar sua história, a Professora Helenizia sempre aponta seus degraus alcançados a cada momento neste processo do seu crescimento pessoal e profissional como professora, dedicada especialmente na sua cidade natal, e afirma a sensação de “dever cumprido” que, mesmo tendo a formação apenas em Magistério, sem oportunidade de continuação na educação do *lato sensu* e *stricto sensu*, a professora possibilita deixar marcada uma realidade de construção de saberes, olhares, gestos, criatividade que transcrevem-se em uma história de vida que alcança muitas histórias de vidas de conterrâneos desta cidade de São Felipe – BA.

E por fim, chama-se de (in)conclusões, porque a cada experiência (auto)biográfica da Pró Lene, surgem outras possibilidades de novas memórias de uma professora muito humilde, porém, com uma experiência educacional pautada no que Freire (1992) afirma: que a “**educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem**”. E este ato, vivenciado por esta professora ao longo de uma vida, precisa ser (com)partilhado sempre.

## Referências

ARROYO, M. G. Ciclo de desenvolvimento humano e formação de professores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 143-187, dez. 1999.

ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **História e Histórias de Vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (Auto) Biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1, p. 143-162.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de & MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.) [et. al.]. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Comunicação e Extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora SIM, tia NÃO**: cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'água, 1999.

FISCHER, B. T. D. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005, 304p.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. *In*: NÓVOA, Antonio (ORG). **A Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Helenizia Santana. **Entrevista**: Helenizia Santana Santos. Entrevista concedida a Deysiene Cruz. São Felipe. Dezembro 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. *In*: MACEDO, Roberto Sidney (Org.). **Currículo e docência**: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, 2003.

SOUZA, José Edimar de. Trajetória, Docência e Memórias de uma Professora: Fragmentos do Ensino Rural em Novo Hamburgo/rs (1940-1969). Revista **Historia de la Educación Latinoamericana** Vol. 14 No 18, (2012).

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

*Recebido em: 13/11/2018*

*Aprovado em: 12/12/2018*

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN: 2595-6329

### I – Proposta editorial

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos é um periódico semestral, temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

Pretende publicar artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação de Jovens e Adultos e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural.

A revista aceita trabalhos originais que analisem, debatam assuntos e temas de interesse científico-cultural na área de educação e da EJA, dentro das seguintes modalidades:

- Artigos: discussões teóricas, análises de conceitos, resultados de pesquisa;
- Resenhas: revisão crítica de publicação recente;
- Relatos de experiência: descrição de experiências significativas;
- Resumo: de teses e dissertações recentes.

A Revista RIEJA está organizada em 3 seções, a saber:

- Temática
- Estudos
- Relatos

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a temática específica do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em fluxo contínuo. A seção Relatos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos, Programas e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

## II – Recebimento e avaliação dos textos

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor científico, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas. Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor científico, em comum acordo com o(s) autor(es).

As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor científico.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

## II – Direitos autorais

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso.

Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Relatos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares).

## IV – Encaminhamento e apresentação dos textos

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja> e para o endereço eletrônico do editor científico. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome (s) do(s) autor(es), endereço residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, metodologia, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o título do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. Atenção: cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
4. Sob o título Referências deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. Peter Norton: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Multireferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão linguística para não linguistas. Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. O Globo, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para

despacho de aeronave em serviço internacional. *Lex: coletânea de legislação e jurisprudência*, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. *Legislação Federal e marginalia*.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. *Fracasso escolar: uma perspectiva em questão*. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação*, 13., 1997, Natal. *Anais...* Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

**IMPORTANTE:** Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações bibliográficas ou de site, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os artigos devem ter, no máximo, 70 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 45 mil caracteres com espaços; as resenhas podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto. Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

Administração:

Editora Geral: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com

Editora Científica: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com