

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: temas e contribuições
de teses brasileiras sobre alfabetização e letramento (1987-2012)**

Ana Lucia Masson Lopes

Orientadora: Cláudia Raimundo Reyes

SÃO CARLOS – SP

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: temas e contribuições
de teses brasileiras sobre alfabetização e letramento (1987-2012)**

Ana Lucia Masson Lopes

Orientadora: Cláudia Raimundo Reyes

SÃO CARLOS – SP

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: temas e contribuições
de teses brasileiras sobre alfabetização e letramento (1987-2012)**

Ana Lucia Masson Lopes

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do Título de Doutora em Educação

Orientadora: Cláudia Raimundo Reyes

SÃO CARLOS – SP

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L864p Lopes, Ana Lucia Masson
 A pesquisa sobre educação de jovens e adultos :
temas e contribuições de teses brasileiras sobre
alfabetização e letramento (1987-2012) / Ana Lucia
Masson Lopes. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
 163 p.

 Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

 1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino e
aprendizagem da língua materna. 3. Alfabetização. I.
 Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ana Lucia Masson Lopes, realizada em 23/02/2015:

Profa. Dra. Cláudia Raimundo Reyes
UFSCar

Profa. Dra. Fabiana Giovani
UNIPAMPA

Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
UNESP

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
UFSCar

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

À força superior que me acolhe nos momentos difíceis e alegres, dando a certeza de que não estamos sozinhos.

Ao meu companheiro, que sempre esteve ao meu lado.

À minha filha que, em muitos momentos, me acompanhou nos estudos durante as madrugadas.

À minha mãe, que sempre me ensinou o amor pela educação.

À minha irmã e sobrinhas, que me mandavam força, mesmo de longe.

À minha segunda mãe, que me ajudou com seus incentivos para eu continuar os estudos.

AGRADECIMENTOS

Neste período de intenso estudo e de formação estive cercada de pessoas que colaboraram muito para que eu chegasse até o final desta fase.

Confesso que, durante estes quatro anos, em alguns momentos deixei de ser a otimista que sou e lidei com situações tristes que me abalaram, mas com vocês ao meu lado esta conquista tornou-se possível.

Agradeço a Deus, pela coragem e inspiração de realizar este estudo e pelos momentos de crescimento espiritual.

À minha mãe Lucinha, que trabalhou tanto para que eu pudesse estudar; hoje fico feliz por ter correspondido à sua dedicação.

Ao meu companheiro Ronaldo Spezia Nunes, carinhosamente conhecido como Toni, que me ajudou muito nesta caminhada, cuidando da Cecília e de mim.

À Cecília, minha filha iluminada, que sempre compreendeu que em alguns momentos eu não poderia estar presente, mas fazia questão de acompanhar meus estudos durante as madrugadas.

À minha irmã Luciana e minhas sobrinhas Clarinha e Laís, que faziam com que eu não me esquecesse de que era amada e querida por elas, mesmo na ausência física.

À minha sogra amiga Rosana, sempre apoiando meus estudos com uma palavra de força e de carinho.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Cláudia Raimundo Reyes, que me tornou possível poder chegar tão longe nos estudos, apoiando-me, sinalizando caminhos e acreditando em mim.

Às professoras doutoras e amigas, Roseli Rodrigues de Mello, Jarina Rodrigues Fernandes, Fabiana Giovani e Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, que colaboraram com observações, indicação de leituras e apontamentos para o aperfeiçoamento deste estudo.

Às minhas amigas, que sempre estiverem ao meu lado: Dani, Ester, Halide, Gisele, Priscila e Alê. Muito obrigada, minhas irmãs de alma!

Aos pesquisadores e pesquisadoras do grupo de pesquisa, pelo apoio nos estudos.

Aos funcionários e à coordenação do PPGE, que também contribuíram com este estudo.

À Capes e aos cidadãos pelo apoio financeiro.

Para muitos(as) outros(as) a quem agradecer não falta espaço no coração e na alma. Meu muito obrigada a todos que, de alguma maneira, possibilitaram que este sonho fosse vivenciado e apreciado! Valeu a pena!

RESUMO

A presente investigação centra-se na Educação de Jovens e Adultos por considerá-la uma área de impacto social e educacional. Ao analisarmos a sua importância frente ao quadro preocupante de pessoas analfabetas no Brasil, o intuito desta é o de colaborar com a possibilidade de mudança desta situação, pois acreditamos na importância das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação como elementos possibilitadores de discussões e ações relacionadas ao trabalho docente e na elaboração e efetivação de políticas públicas. Assim, realizamos uma pesquisa exploratória, caracterizada como metapesquisa, para identificarmos as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas entre os anos de 1987 e 2012 que pesquisaram sobre a educação de jovens e adultos. Os procedimentos metodológicos basearam-se na busca por pesquisas a partir do descritor “educação de jovens e adultos” no Banco de Teses da Capes e, após a leitura dos títulos, palavras-chaves e dos resumos apresentados, os dados foram agrupados por categorias de temas investigados. A categorização indicou que o ensino da língua materna foi um dos temas que apresentou o maior número de pesquisas. Com este dado, o estudo priorizou compreender os conhecimentos produzidos nesta área possibilitando a identificação e a análise das contribuições proporcionadas pelas teses de doutorado. Os resultados permitiram a realização de algumas considerações, como: a importância da formação docente específica nesta área, a relevância do conhecimento dos sujeitos da EJA, a necessidade da expansão dos programas de pós-graduação e o investimento (pessoal e financeiro) nesta área de pesquisa. A educação de jovens e adultos demanda ser compreendida não como uma missão ou favor e sim como um direito, um processo de justiça social.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos, Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Alfabetização.

ABSTRACT

This investigation focuses on Adult Education (called Young and Adult People Education – EJA in Brazil) seen as an areas of social and educational impact. By analyzing its importance against the worrying situation of illiterate people in Brazil, the study aims at cooperating with the possibility to change this situation, since we believe in the importance of research developed in the Post-graduation programs as an element that enables discussions and actions related to the teaching activity such as the creation and execution of public policies. Thus some exploratory research was developed, characterized by metaresearch, to identify Master's dissertations and Doctoral theses produced between 1987 and 2012 which reported findings regarding young and adult people education. The methodological procedures were based on the search for research with the descriptor "young and adult people education" in the Capes thesis database, and after the titles, keywords and abstracts were read, data was grouped by categories of topics investigated. This classification revealed that mother tongue teaching was one of the themes that presented the highest number in the search. Based on the data, the study prioritized understanding the knowledge produced in the area, enabling the identification and analysis of contributions provided by the Doctoral theses. The results led to some considerations such as: the importance of specific teacher training in this area, the relevance of knowing the EJA subjects and the need to expand post-graduation programs and investment (personal and financial) in this research area. Young and adult people education should be understood as a right rather than a mission or a favor, a social justice process.

Key words: Young and Adult People Education, Mother Tongue Teaching and Learning, Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Histograma das Dissertações e Teses defendidas entre os anos de 1987 e 2012 apresentadas pelo Banco de Teses da Capes	61
Figura 2 – Distribuição das Teses (EJA)/Regiões	66
Figura 3 – Distribuição das Dissertações em EJA/Regiões	67
Figura 4 – Instituições do Ensino Superior/Teses defendidas	68
Figura 5 – Instituições do Ensino Superior/Dissertações defendidas	69
Figura 6 – Histograma da Categoria Ensino da Língua Materna	73
Figura 7 – Histograma da Categoria Outros Conteúdos Curriculares	74
Figura 8 – Histograma da Categoria Formação de Professores.....	75
Figura 9 – Histograma da Categoria Processos Educativos	76
Figura 10 – Histograma da Categoria Políticas Públicas	77
Figura 11 – Histograma da Categoria Educação e Trabalho	78
Figura 12 – Histograma da Categoria Currículo	79
Figura 13 – Histograma da Categoria Educação Especial	80
Figura 14 – Histograma da Categoria Processos de Ensino e de Aprendizagem	81
Figura 15 – Histograma da Categoria Educação Popular	82
Figura 16 – Histograma da Categoria História da EJA.....	83
Figura 17 – Histograma da Categoria Educação do Campo	84
Figura 18 – Histograma da Categoria Educação em Prisões.....	84
Figura 19 – Histograma da Categoria Educação a Distância	85
Figura 20 – Histograma da Categoria Material Didático	86
Figura 21 – Histograma da Categoria Educação ao Longo da Vida.....	87
Figura 22 – Histograma da Categoria EJA e Paulo Freire	88
Figura 23 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna.....	111
Figura 24 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna – Região Sul.....	112
Figura 25 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna – Região Nordeste	113
Figura 26 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna – Região Norte	114
Figura 27 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna – Região Centro-Oeste	114
Figura 28 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna – Região Sudeste	116
Figura 29 – Categoria Ensino da Língua Materna – Regiões.....	117
Quadro 1 – Teses da Subcategoria Alfabetização e Letramento	118
Quadro 2 – Contribuições – Teses da Subcategoria Alfabetização e Letramento.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Regiões e a Distribuição de Programas e Cursos de Pós-Graduação	65
Tabela 2 - Categorização das Dissertações de Mestrado e das Teses de Doutorado	72
Tabela 3 - Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna (Dissertações e Teses)	110

LISTA DE ABREVIATURAS

AlfaSol	- Alfabetização Solidária
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	- Campanha pela Educação de Adolescentes e Adultos
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DPAEJA	- Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
EAJA	- Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	- Movimento de Alfabetização
ONG	- Organização Não Governamental
PAS	- Programa Alfabetização Solidária
PBA	- Programa Brasil Alfabetizado
PLANFOR	- Plano Nacional de Qualificação Profissional
PNAC	- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNQ	- Plano Nacional de Qualificação
PPA	- Plano Plurianual
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PROFA	- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRONACAMP	- Programa Nacional de Educação do Campo
O	
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-RJ	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEA	- Serviço de Educação de Adultos
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEFOR/MTB	- Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho
SESI	- Serviço Social da Indústria
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará

UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	- UnB - Universidade de Brasília
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMEP	- Universidade Metodista de Piracicaba
UPM	- Universidade Presbiteriana Mackenzie

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: A HISTÓRIA E SEUS DESDOBRAMENTOS	21
1.1 Apresentação histórica da educação de jovens e adultos	21
1.2 O percurso teórico do ensino e aprendizagem da língua materna na educação de jovens e adultos	41
CAPÍTULO 2 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS	47
2.1 A pesquisa e a sua trajetória	47
2.2 O percurso metodológico	52
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RESULTADOS E ANÁLISES	60
3.1 Os programas de pós-graduação no Brasil: instituições, áreas de conhecimento e as pesquisas	60
3.2 A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: a apresentação e análise dos dados gerais	71
3.3 Estudos sobre a Educação de Jovens e adultos: a construção de referência para o processo de compreensão da produção acadêmica	89
CAPÍTULO 4 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: O QUE NOS REVELAM AS PESQUISAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	100
4.1 O Ensino da Língua Materna	100
4.2 Alfabetização e/ou Letramento?	105
4.3 O Ensino da Língua Materna na educação de jovens e adultos e as pesquisas	108
4.4 Subcategoria Alfabetização e Letramento: contribuições das pesquisas	117
4.4.1 As teses de doutorado e seus percursos	118
4.4.2 As teses de doutorado e suas contribuições	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO

“Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.”
(FREIRE, 1981)

Durante meus primeiros anos de professora, trabalhei com a antiga primeira série e, desde o ano de 2006, quando o primeiro ano foi implantado no ensino fundamental do município de São Carlos, continuei dedicando-me ao processo de alfabetização. Porém, faltava a vivência na educação de pessoas jovens e adultas. O interesse pelo tema surgiu desde o momento em que iniciei o processo de estar¹ professora.

Em 2008 ingressei no mestrado aventurando-me na pesquisa acadêmica e, como havia a preocupação em aprofundar meus conhecimentos na área da Alfabetização, tive a oportunidade de estudar e escrever sobre a importância do(a) professor(a)² refletir sobre os processos avaliativos, no caso específico da pesquisa desenvolvida, baseado nos descritores da língua materna do instrumento avaliativo federal Provinha Brasil³ (LOPES, 2009).

Ao ingressar no doutorado (2011), minha meta era a de dar prosseguimento aos estudos sobre os processos avaliativos e de alfabetização. Porém, o apoio ao grupo de pesquisa *Linguagem, Formação e Aprendizagem*, registrado no Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado pela Dra. Cláudia Raimundo Reyes, fez que eu observasse uma oportunidade de continuidade no estudo na área da educação de jovens e adultos a partir de uma nova pesquisa.

Várias pesquisadoras(es) e estudantes fizeram e fazem parte deste grupo de pesquisa colaborando na construção de uma história significativa de estudos sobre a linguagem e os processos de apropriação da língua em relação à aprendizagem do(a) aluno(a) e à atuação de professores(as). Essa trajetória se configurou também pela atuação do grupo de pesquisa que possuía anteriormente o nome de *Aquisição da leitura e da escrita: processos de ensino e aprendizagem*, que desenvolveu um processo de agregação ao atual grupo de pesquisa. Suas histórias se entrelaçam e as pesquisas realizadas no primeiro grupo são fundamentais para o

¹ Digo estar professora porque considero como um processo. Não nascemos alguma coisa, vamos nos formando e nos modificando durante nossa existência. Apoiando-me em Freire “A formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para ser, tem que estar sendo”. Reitero minha condição do estar e não ser, pois estar sendo no mundo e com o mundo envolve uma relação de ação, uma ação no próprio mundo.

² Por opção pessoal e política a escrita foi realizada com a utilização dos gêneros masculino e feminino.

³ O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), organizou o instrumento avaliativo: Provinha Brasil. Este instrumento é oferecido às redes de ensino público como um mecanismo de acompanhar, avaliar e propiciar a melhoria da qualidade da alfabetização.

percurso das pesquisas desenvolvidas a partir de 2010, quando o grupo atual de pesquisa se originou. Assim, observando a história do grupo, podemos dizer que as pesquisas estão relacionadas e unidas pela educação de crianças, jovens e adultos.

No ano de 2006, Garcia defendeu sua pesquisa intitulada *Alfabetização de adultos na perspectiva dos educandos: experiências pessoais e sociais* e, em 2007, Manzato defendeu a pesquisa: *Educação de Jovens e Adultos: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização*. Ao ter contato com esses materiais escritos, iniciei o processo de construção da certeza de que este era o momento apropriado para dedicar meus estudos à educação de jovens e adultos e, com isso, iria colaborar também com a continuidade dos estudos em EJA no grupo de pesquisa.

A pesquisa de Manzato (2007) abordou a volta de mulheres que não estudaram ou pararam os estudos, buscando pela compreensão dos motivos que as fizeram retornarem ao espaço escolar. Já a dissertação de Garcia (2006) buscou identificar e analisar as experiências sociais e pessoais de estudantes no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Estas abordagens trouxeram elementos importantes para a elaboração da minha tese. Com certeza, poderia aliar à sua estruturação meu interesse pessoal, do grupo de pesquisa e, principalmente, do sentimento de estar exercendo um compromisso social.

As pesquisas finalizadas de Cunha (2004; 2010); Garcia (2010) Silva (2008; 2012); Lopes (2009); Helmer (2009; 2012); Campos (2009); Laurindo (2012); Bianchi (2013); Araujo (2013), entre outras; e as pesquisas em desenvolvimento, das(os) estudantes Gomes; Amorim; Montanaro; Ohde, que dedicaram e dedicam seus estudos a temas importantes para a educação, como: formação de professores(as) e a experiência de cineclubes; a construção do conceito de letramento em pesquisas de doutorado; leitura dialógica na EJA analisada a partir de Bakhtin; formação de tutores virtuais; trabalho pedagógico da coordenação escolar; produção de textos e o seu processo; profissionalidade docente; processo de apropriação do desenho e da escrita; a educação de jovens e adultos voltada às expectativas dos(as) alunos(as) dentre outros, sustentam a importância deste grupo de pesquisa para a educação.

A partir deste resumo histórico, é possível compreender o caminho construído pelo grupo de pesquisa; e, assim, com o objetivo de fortalecer a área da educação de jovens e adultos nessa direção, esta tese foi desenvolvida.

O interesse pela EJA esteve sempre presente na minha vida profissional, mas nunca tive a oportunidade de trabalhar efetivamente nesta área educacional, apenas algumas substituições eventuais foram desenvolvidas e, durante esta experiência, notei que parte do

meu estar professora buscava pelo aprofundamento desta vivência e do seu conhecimento. Com a participação no grupo de pesquisa e com os estudos iniciais, tudo ficou mais nítido, fazendo com que meus olhos realmente estivessem, nesse momento, voltados à educação de jovens e adultos. Como digo: “Nada é por acaso”.

Na minha família não há pessoas analfabetas, mas sim pessoas que tiveram que deixar de frequentar a escola para partirem em busca de trabalho, com o objetivo de ajudar nas despesas de casa. Identifico-me muito com meus pares, pois sei o quanto é difícil trabalhar e estudar (por experiência) e, se hoje, eu tenho a chance de estudar, alguém está ou esteve trabalhando para este privilégio ser usufruído por mim.

O fato das pessoas deixarem ou nunca terem a chance de iniciar seus estudos pode ser comprovado a partir da situação alarmante com que convivemos no Brasil: quase treze (13) milhões de pessoas com mais de quinze (15) anos analfabetas, segundo o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos.

Esse dado foi divulgado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), destacando que o país ocupa a oitava posição entre os países com a maior taxa de analfabetismo, 8,5%, de acordo com os números referentes à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2013.

Voltando um pouco na história para explicitar esta situação, em abril do ano de 2000, o Fórum Mundial de Educação aconteceu em Dacar e os participantes firmaram o compromisso de alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (UNESCO, 2010).

O Marco Coletivo de Dacar foi um compromisso de ações em que os governos obrigaram-se a assegurar que as propostas fossem alcançadas. Dentre elas, estavam:

3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem, que permitam o desenvolvimento de habilidades e após que sejam úteis para toda a vida.
4. Aumentar em 50% os níveis de alfabetização de adultos até 2015, principalmente para mulheres, e facilitar o acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos. (UNESCO, 2010, p. 18).

Com esse acordo, o Brasil deverá apresentar uma taxa de analfabetismo de 6,7% no ano de 2015. Infelizmente, essa meta não será alcançada porque a diminuição do analfabetismo é lenta e não será possível baixar a taxa para 1,8%.

Um dos motivos para estarmos imersos nesta situação está relacionado ao que Garcia (2006) nos indica, simplificadamente: os governos mudam, mas a educação de jovens e adultos continua sendo tratada como algo despercebido. As políticas públicas são

modificadas, mas ainda há pessoas analfabetas no país. Movimentos, projetos e ações de alfabetização são desenvolvidos pelos governos e pela sociedade civil, mas também não são alcançados os números (pré)estabelecidos.

A questão da educação de jovens e adultos não se resume apenas na elaboração de políticas públicas apropriadas, mas também está relacionada às seguintes indagações: Como as políticas públicas são colocadas em prática? Como os(as) professores(as) são formados (as)? Como as práticas escolares se configuram? Como a educação formal e a educação não formal são vistas pelas pessoas pouco ou não alfabetizadas?

A história da educação no Brasil nos revela o abandono ou o pouco valor dado à educação de jovens e adultos, e este quadro torna-se mais preocupante ao analisarmos a situação econômica e social do país. Vivemos em uma sociedade que exclui as pessoas que não possuem a escolarização mínima e, com isso, pesquisar sobre a educação de pessoas jovens e adultas torna-se um ato de compromisso com um segmento da sociedade que vem sendo deixado de lado por muitos anos.

A Educação de Jovens e Adultos, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) é um campo pedagógico que poderia ser mais bem aproveitado para a inovação prática e teórica, pois, quando os estudos se voltam às concepções restritas ao processo educativo, este campo de ensino “pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica”. Mas, quando

a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento (DI PIERRO, JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 58).

Com o intuito de evidenciar a importância que a educação de jovens e adultos representa para a pesquisa no campo educacional e do comprometimento político e social que ela merece, configuraram-se as justificativas pessoal e científica para este estudo.

Ao realizarmos uma pesquisa, é importante ter a certeza de que não sabemos absolutamente se estamos certos, pois estaremos sempre aprendendo. A certeza fundamental que temos, compartilhando o pensamento de Freire (1995), é a de que eu sei que

posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1995, p. 18).

Este parâmetro ajudou-me a fundamentar a relação construída com a pesquisa e com o compromisso social dela, pois “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” e “refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo” (FREIRE, 1995, p. 20-21).

O compromisso político, a meu ver, estabelece-se primeiramente pela palavra. Destaco que, para Freire (2005), a palavra possui duas dimensões que interagem: ação e reflexão. Com este pressuposto, não há palavra verdadeira, que não seja práxis e, com ela, é possível transformar o mundo. Ao contrário da palavra verdadeira temos a palavra inautêntica. Com esta não podemos transformar a realidade, pois ela vem sem a ação e sem a reflexão, tornando-se alienada e alienante, impossibilitando o diálogo.

Freire (2005) nos alerta que não é no silêncio e em palavras falsas que as pessoas se fazem, pois a existência está relacionada ao pronunciamento (transformação) do mundo. Esta se dá em palavras e é um direito de todos(as), pois “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais” (FREIRE, 2005, p. 91).

Infelizmente, fazemos parte de uma sociedade que ainda acredita que pode “roubar” as palavras dos outros e, por isso, pode dizer o que é bom ou não para a educação. Nós precisamos buscar pelo diálogo, pois ele é o centro da reflexão e da ação. Segundo Freire (2005, p. 91) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Não há diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e às pessoas, pois o amor é compromisso: “Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato do amor está em comprometer-se com a causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2005, p. 92).

O diálogo *não pode ser um ato arrogante*, pois ele deve ser alicerçado na humildade. Nele “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. Não há diálogo sem fé nos homens e a fé nos homens é priori do diálogo (FREIRE, 2005, p. 93-94).

A confiança, consequência do diálogo fundamentado no amor, na humildade e na fé, não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincidir com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. Então, “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico” (FREIRE, 2005, p. 95). Este pensar percebe a realidade como um processo, não como algo

findado, mas em *constante devir*. A educação verdadeira vem através deste processo dialógico, do pensar crítico.

Estas concepções destacadas sobre a palavra, o ato de pesquisar e o diálogo indicam a construção do meu caminhar na vida de professora e pesquisadora, pois acredito no pensar como um processo e confio na possibilidade da práxis⁴ da pesquisa.

Considerando a pesquisa na educação de jovens e adultos como um compromisso político-social da mesma, o foco desta pesquisa será o de apresentar as contribuições das teses de doutorado para o ensino e aprendizagem da língua materna, enfatizando o processo de alfabetização/letramento, a partir de um estudo exploratório.

Assim, buscaremos⁵ responder a seguinte questão de pesquisa: “Quais são as contribuições das pesquisas que abordaram em seus estudos o ensino e aprendizagem da língua materna na educação de jovens e adultos?”. Esta pergunta desdobra-se em outras que indicarão os caminhos para alcançarmos a resposta do questionamento central: “Quais foram os temas desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras nas pesquisas sobre a educação de jovens e adultos nos programas de pós-graduação brasileiros?” e “Quais são as pesquisas que estão relacionadas ao processo de alfabetização e ao ensino da língua materna de jovens e adultos?”.

Para a realização de uma pesquisa sobre os estudos desenvolvidos em educação de jovens e adultos, partimos do pressuposto de que eles podem oferecer importantes indicadores para a elaboração de políticas públicas e educacionais, ações sociais e educacionais que possibilitem a reflexão e/ou a ação, considerando a melhoria do ensino e o aumento de pessoas alfabetizadas no Brasil.

Sendo assim, os objetivos desta pesquisa foram: 1) apresentar e analisar as contribuições das pesquisas de doutorado para o ensino e aprendizagem da língua materna (processos de alfabetização e/ou letramento) na área da EJA; 2) elencar as pesquisas que se dedicaram aos estudos sobre a língua materna na educação de jovens e adultos; 3) identificar as pesquisas (dissertações e teses), disponíveis em banco de dados *online*, que desenvolveram estudos sobre a educação de jovens e adultos; 4) identificar e categorizar os temas relacionados à EJA que foram pesquisados pelos programas de pós-graduação brasileiros.

A metodologia desenvolvida nesta tese foi demarcada por características da pesquisa baseada no estado da arte como também em alguns elementos da pesquisa de métodos mistos.

⁴ Para explicar o que é práxis, utilizo uma citação de Freire (2005, p. 106) “Aí está a práxis; reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

⁵ A partir deste momento, deixarei de utilizar a escrita em primeira pessoa, pois considerarei a orientadora desta pesquisa como sujeito da construção e elaboração desta tese, realizando então, a escrita no plural.

Esta metapesquisa, “pesquisa sobre a pesquisa, ou ainda, sobre sua própria produção” (BICUDO; PAULO, 2001, p. 255), encontrou nestas duas metodologias caminhos possíveis para alcançar os objetivos traçados para o desenvolvimento desta tese.

O levantamento dos dados foi realizado primeiramente e, para os dados gerais, a partir da consulta do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁶, por ser um banco de dados de referência para a produção acadêmica.

Para garantirmos que os dados eram confiáveis para responder a questão central da tese, a busca *online* por teses de doutorado também foi realizada nos Bancos de Teses e Dissertações das instituições do ensino superior.

Após a busca por dissertações de mestrados e teses de doutorado a partir do descritor “educação de jovens e adultos”, iniciamos a organização dos dados em tabelas que colaboraram para a elaboração de categorias de estudos. Estas possibilitaram o delineamento de um panorama de pesquisas desenvolvidas e defendidas entre o período de 1987 (data em que havia o primeiro registro de uma pesquisa sobre o assunto no Banco de Teses da Capes) até o ano de 2012.

Com o material acadêmico coletado, foi possível realizar um recorte temporal dos estudos desenvolvidos, indicar as regiões onde eles foram elaborados, quais os temas que foram pesquisados, o apontamento do desenvolvimento dos estudos nas instituições públicas e privadas e, principalmente, verificar os conteúdos de estudo das pesquisas que se dedicaram ao ensino e aprendizagem da língua materna.

Nesse sentido, esta pesquisa avança em relação às pesquisas de Haddad (1987; 2000; 2009) ao sinalizar os estudos que foram realizados até o ano de 2012 em Educação de Jovens e Adultos⁷.

Essa fase da pesquisa compreendeu um tempo considerável para ser realizada e, por muitas vezes, pensamos na impossibilidade da sua execução. Mas a certeza de que estaríamos realizando um trabalho importante para a educação em apresentar o que a academia já havia realizado frente à educação de jovens e adultos e a necessidade de indicar a importância da continuidade das pesquisas, principalmente no campo da alfabetização e do ensino e aprendizagem da língua materna, nos deram razão para prosseguirmos.

A esperança de que a ciência produzida seja uma colaboradora no processo da educação de pessoas analfabetas ou pouco alfabetizadas indica ações importantes e necessárias para a modificação e transformação educacional, política, econômica e social;

⁶ Catálogo eletrônico (capesdw.capes.gov.br).

⁷ Esta relação está explicitada no Capítulo 3 desta tese.

sendo assim, os conhecimentos que serão desenvolvidos nesta tese poderão colaborar para a reflexão e a ação por uma educação justa para todas as pessoas, pois as pesquisas são instrumentos na construção das mudanças necessárias.

Contudo, não temos a ingenuidade de imaginar que apenas as pesquisas acadêmicas seriam/serão capazes de realizar sozinhas as mudanças no campo educacional, apesar de fornecerem elementos para as políticas educacionais; a melhoria necessária depende de investimentos, objetivos e ações, assim como da ação da sociedade.

Assumirmo-nos como um ser cultural e histórico, compreendendo-nos e a nossos pares, não deixando que sejamos ludibriados pela realidade de forma ingênua, torna-se então imprescindível para atuarmos, pois a

a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “admirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (FREIRE, 2006, p. 31).

Ao “ad-mirar” a educação de jovens e adultos, será possível com a reflexão e a ação, buscar maneiras da realidade ser desvelada; com isso, a consciência desta realidade vai sendo tomada. Assim, este processo entre ter o duvidar e o agir e a busca por conhecer e pesquisar, consideramos a retirada do “véu” entre a vontade e a ação.

Esta pesquisa poderá colaborar ainda na construção de um olhar aprofundado sobre as produções científicas elaboradas no Brasil em relação à Educação de Jovens e Adultos, possibilitando a reflexão sobre as contribuições dos estudos (teses) específicos sobre o ensino e aprendizagem da língua materna e, para isso, a pesquisa deverá assumir o pressuposto papel de mudança do quadro educacional e social em que se encontra a sociedade brasileira. Isto, a partir da análise dos temas que ainda precisam ser aprofundados e pesquisados.

Portanto, para que seja possível defender a tese de que o desenvolvimento da pesquisa na educação de jovens e adultos relacionada ao ensino e aprendizagem da língua materna é um dos elementos fundamentais na colaboração no processo de alfabetização e/ou letramento, este estudo foi organizado de maneira que pudéssemos compreender o ciclo de idealizações e vivências de uma pesquisadora, aventurando-se e aprendendo muito sobre o tema estudado.

No capítulo 1, *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a história e seus desdobramentos*, explicitamos como a educação de jovens e adultos foi concebida no Brasil,

perpassando pelos períodos de Colônia, Império até a República, na primeira seção. Na segunda seção, buscamos apresentar como o ensino da língua se configurou durante a história da EJA, a partir de programas, projetos, ações e políticas. Todo este capítulo fará que o(a) leitor(a) tenha contato com a história, com a concepção de que seremos sempre educandos(as) e, principalmente, das dívidas política e social que possuímos frente à educação de jovens e adultos.

No capítulo 2, *Os caminhos da pesquisa: percursos metodológicos*, abarcamos todo o processo desenvolvido na pesquisa para alcançarmos seus objetivos propostos. Desta maneira, na primeira parte, explicamos a metodologia utilizada para o estudo e a sua relevância e, na segunda seção, explicitamos todos os procedimentos elaborados para a coleta de dados do estudo exploratório, sua categorização, além de especificar os critérios para a formulação das subcategorias.

No capítulo 3, *Educação de Jovens e Adultos: resultados e análises*, apresentamos os dados referentes à pesquisa, como a categorização das pesquisas e a análise das categorias elaboradas. Na primeira seção, há a apresentação dos dados para o acompanhamento da evolução da pesquisa em EJA pelas regiões do Brasil durante o período de 1987 a 2012. Na segunda seção, realizamos a apresentação das categorias e a evolução por histogramas sobre os temas investigados e uma pequena análise e, na terceira seção, buscamos contextualizar a pesquisa a partir de pesquisas de referência que já foram realizadas sobre a EJA.

No capítulo 4, *O Ensino e a aprendizagem da língua materna: o que nos revelam as pesquisas na educação de jovens e adultos*, evidenciamos a análise dos dados referentes a esta categoria. Na primeira seção, apresentamos os dados separados em subcategorias em âmbito geral e relacionados às regiões brasileiras. Na segunda seção, discutimos o ensino e aprendizagem da língua materna e, na última seção, sinalizamos e analisamos as contribuições das teses de doutorado sobre o ensino e aprendizagem da língua materna.

Por último, há as considerações finais sobre a tese, indicando algumas reflexões sobre o estudo e os encaminhamentos para futuras pesquisas.

Esperamos que esta tese cumpra seu objetivo e o seu compromisso social de apresentar os caminhos percorridos pela EJA e os desafios que temos pela frente em busca do direito constitucional de todos(as) à educação.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: A HISTÓRIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

“Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é obvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, quem traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com uma condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não- produção de analfabetos. Pegar, caçar (com c cedilha) todos os meninos de 7 anos para matricular em escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotados, afim de não mais produzir analfabetos. Porém, se escolarizasse a criança toda, e se o sistema continuasse matando todos os velhinhos analfabetos com que contamos [sic], aí pelo ano 2000 não teríamos mais um só analfabeto.

Percebem agora onde está o nó da questão?”

Darcy Ribeiro (1977; apud ROMÃO, 2007)

Este capítulo faz referência à história da educação brasileira em relação à educação de pessoas jovens e adultas para compreendermos como ela se desenvolveu durante o seu percurso histórico.

A proposta não foi a de descrever toda a sua história, mas sim demonstrar o quanto ela é persistente e desafiadora frente a todos os obstáculos que apresenta até os dias de hoje.

Partindo do Brasil Colônia percorremos os caminhos dos períodos de império, república, golpe militar até chegarmos aos dias atuais, sinalizando como a EJA foi e vem sendo tratada pelas políticas públicas e educacionais, perpassando pelos vários programas, projetos, ações que estavam/estão relacionados à alfabetização e à educação de jovens e adultos.

Como a temática desta tese está relacionada ao ensino e aprendizagem da língua materna na educação de jovens e adultos, para localizar o(a) leitor(a), também será apresentada uma pequena síntese da metodologia utilizada na alfabetização de jovens e adultos durante a história da EJA, perpassando pelos programas, ações e movimentos.

1.1 Apresentação histórica da educação de jovens e adultos

A breve apresentação histórica da educação de jovens e adultos no Brasil inicia-se no Brasil Colônia, onde a educação para adolescentes e adultos estava vinculada, inicialmente à educação religiosa.

A evangelização de índios e escravos era praticada junto com normas de comportamento e ofícios de acordo com o interesse econômico da época.

Após a saída dos jesuítas, as aulas eram dadas por convidados(as) e, até 1888 (Proclamação da República), não havia o direito de educação ao povo, somente a elite poderia exercer deste direito, pois, como sinaliza Feitosa (2012), aos filhos dos trabalhadores destinava-se o trabalho e não “a perda de tempo” do estudo; já aos filhos da elite, dar-se-ia o estudo, pois se esperava deles um futuro.

Ao observarmos os dias atuais, esta situação não está muito diferente: os filhos dos trabalhadores trabalham durante o dia e pagam escolas particulares para estudarem no período noturno, enquanto que, nas universidades públicas e, principalmente nos cursos diurnos, a elite ainda é a maioria. Isto posto, a realidade apresenta resquícios de um passado que continua expulsando da escola filhos(as) de trabalhadores, indicando como recurso a escolarização tardia (a educação de jovens e adultos).

A educação como direito e gratuito no ensino primário para todos os cidadãos é indicado desde a Constituição de 1824. Na época, o fato foi apenas uma intenção legal, e o direito à educação compreendia apenas as crianças. Mas hoje esse direito é exercido de fato? Realmente as crianças, os jovens, os adultos e os idosos possuem este direito garantido? Não pretendemos responder estas questões, mas apenas anunciá-las para reflexão frente o passado, o presente e o futuro da EJA.

Alguns liberais apresentaram uma preocupação em relação à alfabetização de adultos no período final do Brasil Império, mas suas ações não se mostraram efetivas. Como exemplo, sinalizamos o Decreto de Carlos Leôncio de Carvalho (1878) que estabeleceu a criação de cursos noturnos para adultos não alfabetizados, mas este apresentava uma dinâmica que muitas vezes não permitia a continuidade dos estudos, expulsando, mais uma vez, as pessoas da escola. Aliás, como indica Freire (1989) o analfabetismo teve início com os jesuítas quando já excluíram mulheres, negros e índios do processo de construção da nação, como que sinalizando quais eram os papéis sociais que cada um deveria exercer.

Paiva (1999, p. 26) sinalizou que, desde o século XIX, os movimentos relacionados à educação de adultos,

surgiram no palco político em estreito vínculo com as idéias dominantes nos círculos que pretenderam promovê-los. Organizações conservadoras não tiveram dúvidas de que a aprendizagem da leitura e da escrita serviria à paz social e à preservação da ordem. No pólo oposto, anarquistas e, mais tarde, cristãos apostaram na educação como instrumento da revolução mundial. O movimento dos trabalhadores, por sua vez, sempre reivindicou maiores oportunidades de educação. As igrejas e as forças

religiosas em geral, apoiadas sobre a ideia de responsabilidade pessoal pelos atos humanos e, portanto, sobre as condições subjetivas das escolhas morais (consciência), há séculos sublinham a importância da educação, lançando-se a ela, nas mais variadas formas e situações. Não fizeram por menos os movimentos nacionalistas, nem os que buscaram explicação das mazelas políticas dos países em atributos ou funções biológicas (PAIVA, 1999, p. 26).

Com o período de Vargas, a nova Constituição, baseada na preocupação da sociedade civil e de alguns governantes do Brasil pelo fato do país ser um dos países da América Latina com um número grande de pessoas analfabetas, propôs um Plano Nacional de Educação (PNE) garantindo a fixação, a coordenação e a fiscalização por parte do governo federal, determinando quais seriam as competências da União, dos estados e dos municípios. Sendo assim, foi estabelecida “constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino”, reafirmando “o direito de todos e o dever do Estado para com a educação” e estabeleceu-se “uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Com este plano (PNE), houve o início de um olhar voltado para a educação de jovens e adultos, pois uma das normas era o ensino primário integral gratuito e obrigatório, estendendo a meta ao ensino de adultos.

Para Paiva (1999) foi o sentimento nacionalista após a primeira guerra mundial que fez a sociedade se preocupar com a escolaridade do país.

A segunda metade do século XX foi, porém, especialmente fértil em matéria de programas dirigidos a adolescentes e adultos. Uma das razões para a grande importância adquirida por eles, no bojo da revolução educacional mundial que caracteriza o pós-guerra, está diretamente ligada à ideia de que a educação é o instrumento adequado para assegurar a democracia. Nos países periféricos, sistemas de educação elementar se ampliaram: campanhas de alfabetização foram lançadas, enfatizando o meio rural como parte de uma estratégia democratizadora de ideias, de oportunidades e de direitos (especialmente em países onde o analfabeto esteve impedido de votar). Pretendeu-se, também, que a alfabetização, ao lado da educação política, contribuisse para a transformação sócioeconômica. A experiência se encarregou de destruir muitas das simplificações que compuseram o quadro das iniciativas do período. Já vai longe o tempo das grandes campanhas — apesar de iniciativas extemporâneas que tiveram lugar, em função de necessidades de legitimação política dos governos e de controle político da população (Paiva, 1982). Avaliadas aquelas lançadas nos anos 40/50, entramos na década seguinte com experiência acumulada suficiente para saber que estratégias de massa são quase sempre ineficazes, que a fixação da aprendizagem depende de professores bem qualificados e de situações objetivas que motivem os adultos (Paiva, 1984a) e que o uso constante das habilidades adquiridas (leitura e escrita) são elementos fundamentais para impedir a regressão ao analfabetismo (PAIVA, 1999, p. 26).

O tema, ao ser abordado por Freire (1989), salientou que o inimigo interno do país era o analfabetismo e que ele precisava ser banido. As pessoas precisavam ser alfabetizadas para a obediência, para as regras, hierarquia, além de preparar o “soldado” para a guerra.

Em 1915 surge a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo com a intenção de “acabar” com as pessoas analfabetas. Esta ação trouxe a segregação secular do negro indicada por Freire (1989) e acreditamos ser de extrema importância realizar um destaque neste momento, pois os negros constituíam a maior parte da população analfabeta.

A prática secular de segregação do negro que lhe impunha inferioridade moral e genética pela cor de sua pele – e que, evidentemente negava a inferioridade social como fator prestabelecido pelo branco – estendeu-se ao analfabetismo com as qualificações de “praga negra”, “trevas” e “obscurantismo” numa visível analogia com a raça africana (FREIRE, 1989, 193).

Este paradigma deixou marcas ao processo educacional até os dias de hoje, pois mesmo com um decréscimo da taxa de analfabetismo na época, o processo de alfabetização desenvolvido incorporou suas concepções nas campanhas de alfabetização e nas práticas da EJA: professores(as) sem formação adequada, material didático não apropriado, currículo questionável, metodologia infantilizada, e a maior herança está na propagação de uma educação discriminada e discriminatória, sendo que o adulto não alfabetizado era/é visto como o grande vilão da história e de todo atraso do país.

Então, a preocupação dos governantes com a educação traz consigo o pensamento do atraso social vinculado ao analfabetismo e, para a sociedade, este era um mal que deveria/deve ser “erradicado” (FEITOSA, 2012).

Ferraro (2009) também sinaliza que o analfabetismo é um termo com um significado negativo que foi atribuído às pessoas analfabetas há muitos anos. A história nos apresenta que a universalização da alfabetização não correspondeu às expectativas e o autor enfatiza que novas pessoas analfabetas são “produzidas” todo ano, pois "quanto e como a reprodução persistente do analfabetismo nas novas gerações tem a ver com a dupla forma de exclusão escolar: a exclusão *da* escola e a exclusão *na* escola" (FERRARO, 2009, p. 18). Assim, para Ferraro (2009) “não basta superar a exclusão da escola mediante a expansão e até a universalização do acesso. Importa transformar a lógica de exclusão que historicamente veio regendo o processo de escolarização das camadas populares” (FERRARO, 2009, p. 195).

A partir dos estudos e pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – 1938, formou-se o Fundo Nacional do Ensino Primário e, com os recursos deste fundo, objetivou-se a realização de

um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

O Governo Federal instaurou ações que demonstravam o início de uma atenção direcionada à EJA. Porém, a história não era bem essa. Em âmbito internacional, a EJA ganhava visibilidade e, com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, todos puderam ter acesso à fragilidade da educação brasileira.

Com o objetivo de orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos, na década de 40, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e, em 1947, esse movimento foi chamado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA.

A partir do Estado Novo (1937 a 1945), o governo federal assumiu a responsabilidade da EJA e liberou recursos para o seu desenvolvimento, recurso este que era vinculado apenas ao ensino básico. Porém, apesar de representar um avanço importante, a EJA não deixou de ser o que era: uma educação voltada aos trabalhadores e aos seus filhos, bem diferente da educação voltada à elite.

A preocupação com a EJA também estava relacionada ao respeito aos direitos sociais, já que a população urbana crescia e as pessoas solicitavam melhores condições de vida e, com isso, o governo sustentava a política, criava condições de acomodação da massa popular, buscando conter as tensões que cresciam entre as classes sociais e o Estado, possibilitando também a formação de uma mão de obra qualificada.

Na década de 50 houve o desenvolvimento de duas campanhas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de melhorar o índice de analfabetismo, que logo foram extintas, sendo elas: a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

O desenvolvimento de campanhas faz parte da história da EJA e, como veremos ainda nesta seção, persiste até os dias atuais, como se elas fossem os únicos elementos para modificarmos a situação que se encontrava/encontra o país em relação ao analfabetismo. Apesar de possuírem sua importância, a EJA necessita de políticas públicas que assumam a responsabilidade desta modalidade da educação básica e proporcione condições para que as pessoas sejam alfabetizadas e continuem seus estudos.

Durante a história da EJA, os(as) educadores(as) observaram que ela necessitava desenvolver suas particularidades, pois compreendiam que ela não deveria submeter-se às especificidades da educação infantil, como era concebida. O(a) jovem e/ou adulto não alfabetizado(a) era considerado(a) como um ser sem conhecimento e que deveria aprender, inicialmente, os mesmos conteúdos que uma criança aprendia⁸.

Este debate ocorreu no período militar em um dos eventos realizados sobre EJA: II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro (1958), e outros eventos também sinalizaram discussões importantes: o sistema educativo sem cópias de outras modalidades; a existência de cursos para a compreensão do(a) aluno(a) que estava vinculado à educação de jovens e adultos; uma educação voltada ao aluno(a) e construída com ele(a); o educador(a) sentir-se como parte do processo de ensino e também a discussão sobre métodos e processos educativos na busca de novos recursos e aprendizagens.

Antes da ditadura militar (início dos anos de 60), muitos grupos realizaram movimentos solicitando melhorias no campo educacional, lutando pelo direito à alfabetização e à continuação dos estudos das classes mais exauridas. O governo lançou, então, o Programa Nacional de Educação, que foi baseado nos conhecimentos e práticas de Paulo Freire. Foi um grande ganho social e educacional, pois representava uma visão da educação de jovens e adultos baseada na leitura do mundo, na consciência do ser cidadão, dizimando com o paradigma construído sobre a EJA: assistencialista e de caráter compensatório. Contudo, o golpe militar extinguiu o programa e com ele, a possibilidade de termos construído uma EJA diferente. Ferraro (2009), em seu livro *História inacabada do analfabetismo no Brasil*, sinaliza que a alfabetização poderia ter progredido se o Regime Militar não tivesse feito parte da nossa história, com um modelo de alfabetização tecnicista.

Neste período anterior à ditadura militar, a educação de jovens e adultos encontrava-se em um processo que podemos chamar de reflexivo, pois, a partir da prática e dos ensinamentos de Paulo Freire, a alfabetização se impunha como uma luz para o desenvolvimento da consciência da metade da população que, além de analfabeta, era pobre e explorada por um sistema desigual e opressor.

O golpe de estado de 1964, que perdurou por muitos anos (até o ano de 1985), realmente causou um grande impacto político, social e, principalmente, na educação de jovens

⁸ Neste momento ressalto que esta pesquisa colabora com a continuidade histórica da EJA ao possibilitar uma visão dos estudos realizados sobre o processo de ensino e de aprendizagem em relação à língua materna, indicando o quanto avançamos no entendimento sobre alfabetização e/ou letramento e na necessidade de realizarmos novas pesquisas para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos.

e adultos. Mesmo nesta situação de opressão, a educação dita popular continuou a existir de forma oculta, onde a sociedade civil estava envolvida. Porém, oficialmente, programas conservadores de educação foram consentidos e/ou incentivados. Por exemplo, a Cruzada de Ação Básica Cristã, que inicialmente foi desenvolvida em Recife e, mais tarde, tornou-se nacional,

tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi progressivamente se extinguindo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971 (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

O Estado não poderia deixar de lado a escolarização básica de jovens e adultos, pois este era um meio de mediação com a sociedade e, buscando níveis de escolarização maiores e a necessidade de cumprir o direito de cidadania vinculado aos interesses do regime militar além de suprir as lacunas deixadas nos períodos anteriores, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967.

Este foi criado pela Lei 5.379 e possuía duas metas: acabar com o tempo das “trevas” e ajudar a economia do Brasil, alfabetizando a massa de trabalhadores. O presidente do MOBRAL e o Ministro da Educação, “vendiam” à sociedade civil e aos empresários que o país livrar-se-ia do analfabetismo e, com isso, a mão de obra para as empresas seria alfabetizada e, conseqüentemente, qualificada. Até os dias de hoje, os interesses políticos e econômicos movem as ações educativas.

As concepções de homem e de mundo vinculadas ao MOBRAL e aos pensamentos de Paulo Freire são opostas e merecem ser destacadas para compreendermos que a metodologia utilizada por eles possuía fins divergentes. Como sinaliza Garcia (2006), para o MOBRAL,

o mundo é acabado, o objetivo da educação é o de constituir para a concretização de um modelo de desenvolvimento, preparando mão-de-obra para o mercado de trabalho, indo ao encontro dos interesses da elite. Já para Paulo Freire, o mundo é aberto e passível de transformação, a educação objetiva a conscientização e a compreensão crítica dos condicionamentos da opressão, esse modelo é baseado no diálogo igualitário e interesse aos oprimidos que buscam a recuperação da humanidade perdida (GARCIA, 2006, p. 18).

Com o governo de Médici (1969 a 1974,) a educação de jovens e adultos desenvolveu-se sem a participação dos(as) educadores(as) e da sociedade, e o MOBRAL continuava em pleno crescimento, mesmo com as críticas sofridas: pouco tempo para alfabetização, critérios duvidosos para verificação de aprendizagem, a não continuidade dos estudos, gestão do

programa separado do ensino supletivo e, ainda, a desconfiança dos números apresentados pelo movimento. Assim, com o intuito de defender o programa contra as críticas que estava sofrendo e assegurar sua continuidade, Arlindo Lopes assumiu em 1974 a direção do MOBREAL, mas seus argumentos e suas justificativas não impediram que o movimento fracassasse.

O objetivo inicial de superação do analfabetismo no país não foi alcançado pelo movimento. O analfabetismo continuava sendo visto como um fracasso para quem não finalizasse seus estudos ou nem os iniciava, indicando erroneamente que o “problema” era causado pela pessoa e não pela sociedade, pelo sistema escolar, pelos pensamentos enraizados no (pre)conceito, desconsiderando todo percurso histórico do desenvolvimento da EJA.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971, o Ensino Supletivo foi regulamentado e construído como uma maneira “de recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117), sinalizando que a escola atenderia a todos da mesma maneira.

Este “discurso” sugeriu a neutralidade da escola, mas esta suposta neutralidade indicava que todos(as), com esforço e condição genética, poderiam fazer uso desta oportunidade educacional ofertada pelo governo. Mais uma vez, a competência de ser alfabetizado(a) era voltada à pessoa, desconsiderando todos os outros meandros do processo.

O Ensino Supletivo ficou vinculado ao Departamento Supletivo do Ministério da Educação e Cultura entre os anos de 1973 até 1979 e depois o órgão foi modificado para uma Subsecretaria de Ensino Supletivo, subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2ª Graus, sendo que, na esfera federal, os programas desenvolvidos destinavam-se ao

aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizada por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

Em esfera estadual, o ensino supletivo firmou-se quando a Lei Federal indicou que os Conselhos Estaduais de Educação fossem responsáveis pela sua regulamentação, possibilitando, com isso, a diversidade de oferta. Mesmo com a criação desses Conselhos, em quase todos os estados, o ensino privilegiado continuava vinculado aos primeiro e segundo graus. Assim, na área da alfabetização, pouco foi feito.

Já na esfera municipal não houve a criação de órgãos específicos sobre o Ensino Supletivo, como em âmbito estadual e os municípios mantiveram convênios com o MOBRAL, a fim de propiciar programas de alfabetização em suas cidades.

Poucas foram as prefeituras que criaram seus programas de Educação de Jovens e Adultos e, conforme indicaram Haddad e Di Pierro (2000), mais raros ainda foram os casos em que prefeituras atenderam as antigas quinta até oitava séries do primeiro grau e a educação do segundo grau.

Resumidamente, a educação de jovens e adultos no período militar foi compreendida como o avanço econômico que o país precisava, mas quem disporia sobre ela continuava ser a elite organizada politicamente. A educação dialógica e conscientizadora não teve e nem teria chances frente uma educação autoritária e conservadora.

Após 1985, quando há a retomada do governo pela população civil, houve um período dedicado à democratização social, política e, principalmente, dos direitos sociais.

A sociedade civil organizou-se e direcionou a educação do país, reconhecendo socialmente os direitos de jovens e adultos ao ensino fundamental. A Constituição de 1988 garantiu a educação fundamental para todos em idade escolar ou para quem não pode estudar na idade própria: grande evolução para a educação do país. Porém, havia a grande contradição: no plano jurídico a pessoa possuía o direito à educação básica de jovens e adultos, mas, de outro lado, as políticas públicas não se concretizavam para garantir este direito (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

O novo governo extinguiu o MOBRAL e o substituiu pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), em 1985. Esta Fundação, mesmo com os funcionários, concepções e práticas do MOBRAL, realizou inovações e construiu suas diretrizes político-pedagógicas, mantendo um papel muito importante no cenário da educação de jovens e adultos, pois apoiou técnica e financeiramente muitas prefeituras e instituições da sociedade civil. Então, se para muitos a Fundação Educar representou a continuidade do movimento MOBRAL, em outros sentidos, ela realizou mudanças significativas.

Todo processo pelo qual passou o país (eleições, liberdade de expressão, movimentos sociais, redemocratização) foi importante para o universo da educação de jovens e adultos, pois buscaram-se experiências e novidades no processo pedagógico, sendo que as aspirações da educação popular, antes organizadas pela sociedade civil e entidades pastorais como algo quase oculto, “retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar

também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120).

A educação de jovens e adultos, neste contexto, teve um feito histórico na área institucional, pois com o artigo 208 da Constituição de 1988, estabeleceu-se o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito. Segundo Haddad e Di Pierro (2000)

além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Assim, todas as estruturas dedicadas ao ensino de educação de jovens e adultos, juntamente com os recursos financeiros a favor dos estados e dos municípios, possibilitaram, uma expansão do ensino. Porém, infelizmente a expectativa pela erradicação do analfabetismo não passou de mais uma proposta não concretizada.

Com o governo do presidente Collor, em 1990, a Fundação Educar foi extinta e esta medida foi uma das que foram tomadas pelo governo em busca de um estreitamento da parte administrativa e, quando antes havia a possibilidade das pessoas jurídicas em direcionar 2% do valor do imposto de renda aos programas de alfabetização de jovens e adultos, a partir de da década de 90, isso não mais foi possível.

Esta medida, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), fez (com) que os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas à Fundação Educar tivessem a responsabilidade total sobre as atividades educativas, transferindo a responsabilidade do governo federal aos municípios.

Segundo Beisiegel (2003), ao mesmo tempo em que o ensino obrigatório abrangia a todos, o governo federal “desembarcou formalmente de suas atribuições na educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados”. Deste modo,

No plano formal, essas atribuições cabiam aos Estados e aos municípios. Mas, com relativamente poucas exceções, Estados e municípios não assumiram suas atribuições na educação fundamental de jovens e adultos. Durante alguns anos, o ensino de adultos ficou limitado a iniciativas locais de um número relativamente pequeno de Estados e municípios – muitos, é importante assinalar, com notáveis realizações na qualidade e na abrangência dos trabalhos realizados. Alguns movimentos e organizações não-governamentais também enriqueceram a história da educação popular nesse período (BEISIEGEL, 2003, p. 30).

Antes de o presidente Collor sofrer o impeachment, houve a promessa de que seu governo desenvolveria um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Um dos objetivos era a transferência de verbas federais às instituições de ensino para que realizassem a alfabetização e a continuação dos estudos para jovens e adultos. Como tantas outras promessas relativas à EJA, esta também não foi levada adiante.

No entanto, em 1994 foi concluído o Plano Decenal, que buscou promover oportunidades de ensino aos não ou pouco escolarizados(as), sugerindo novas expectativas de mudança, pois o Brasil, que era um dos países com um número grande de pessoas analfabetas, precisava realizar outro plano educacional, possibilitando com isso o acesso a créditos internacionais ligados ao que foi assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Beisiegel (1997) indica que houve uma tentativa de reflexão sobre uma política nacional para a educação de jovens e adultos, na esfera do Plano Decenal de Educação para Todos, durante o período de Murílio Hingel como ministro da educação. Porém, afirmou que

o governo federal, mesmo nesse período, nada realizou na prática educacional nessa área. Depois, o descomprometimento da União teve continuidade e consolidou-se no governo atual, pelo menos até agora. As expressões do abandono da preocupação com a educação de jovens e adultos analfabetos são realmente inequívocas (BEISIEGEL, 1997, p. 26).

Novamente, as expectativas foram frustradas com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, pois o Plano Decenal não foi implementado e ainda houve, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), uma “reforma político-institucional da educação pública” com a aprovação de uma emenda constitucional e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desprezando acordos que já haviam sido estabelecidos.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) reafirmou o direito dos jovens e dos adultos ao ensino básico, proporcionando um ensino adequado às condições dos estudantes e a obrigação do Estado em oferecer a educação gratuitamente.

É importante relatar que a Constituição e a LDB previam que o Executivo deveria elaborar e enviar ao Congresso planos plurianuais. Assim, segundo Haddad e Di Pierro (2000),

esse foi o impulso para que, em meados de 1997, o MEC desse início a um processo de consultas que resultou em um Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado em fevereiro de 1998 à Câmara dos Deputados. Simultânea e paralelamente à iniciativa do Executivo, uma articulação de organizações estudantis, sindicais e científico-técnicas de educadores fez convergir para o II Congresso Nacional de Educação (Belo Horizonte: nov. 1997) um conjunto de propostas para a educação denominado “O PNE da sociedade brasileira”, também convertidos em projeto de lei (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122),

Estes documentos possuíam elementos diferentes e conflitosos, mas em relação à EJA, os únicos pontos de divergência baseavam-se em alguns aspectos quantitativos e sobre o seu financiamento. Em 1999, o relator do PNE da sociedade brasileira emitiu um parecer que acrescentaria algo novo e interessante à discussão:

paradigma da educação continuada ao largo da vida, entendida como direito de cidadania, motor de desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate à pobreza. Desde esse ponto de vista, os desafios relativos à educação de jovens e adultos seriam três: resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

Outra sugestão importante do plano estava na necessidade de que as políticas públicas fossem direcionadas à educação de jovens e adultos, em maior grau à região Nordeste, às mulheres, aos indígenas e aos afrodescendentes; além disso, sinalizou que a escolarização mínima deveria ser equivalente ao ensino fundamental completo.

Em relação ao analfabetismo de pessoas jovens e adultas, o Plano Nacional de Educação aprovado pelas Comissões do Congresso em 2000 manteve em seu texto o objetivo de erradicar o analfabetismo que, na época, era de 16 milhões de pessoas analfabetas maiores de 15 anos.

A década de 90 foi marcada pela conquista de direitos à educação de jovens e adultos, mas as políticas desenvolvidas submeteram a educação básica de jovens e adultos a uma posição marginal em relação às prioridades do sistema educacional. Com isso, outras partes do governo tomaram a iniciativa ou acolheram as demandas da sociedade civil, assumindo a promoção de programas de alfabetização e o aumento da escolaridade; e este processo pode ter sido a causa da dispersão dos programas federais em relação à educação de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124).

Todo esse histórico repercute até os dias de hoje, pois a educação de jovens e adultos foi/é vista e tratada como programas, não conseguindo ir além do status de campanhas, refletindo com isso o número alto de analfabetos(as) e a desigualdade social gritante no nosso país. Segundo Beisiegel (1997), a educação básica de jovens e adultos modifica-se a cada governo

as posições defendidas por autoridades do Ministério da Educação têm flutuado desde a afirmação de algo como um “imperativo categórico” de educação básica das massas até um aberto menosprezo por essa área da atuação educacional (BEISIEGEL, 1997, p. 26).

Na década de noventa foram criados três programas federais de formação de jovens e adultos, sendo que nenhum deles foi coordenado pelo Ministério da Educação. Eles foram desenvolvidos em parceria com outras instâncias do governo, sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa, sendo eles: Programa de Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

Em 1996, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi concebido pelo MEC e coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (órgão vinculado às ações sociais de combate à pobreza). Seu objetivo era o de movimentar a sociedade para um ato de solidariedade na redução das grandes diferenças regionais do país e dos altos índices de analfabetismo.

Esse programa indicava um processo de alfabetização inicial em seis meses de duração e era destinado aos jovens de municípios e periferias onde havia um alto índice de pessoas analfabetas. Mas não era viável apenas ensinar a ler e a escrever (alfabetizar), era preciso assegurar a oportunidade de progressão dos estudos em escolas públicas, o que não foi possível. Assim como sinaliza Beisiegel (2003, p. 41), a alfabetização “era entendida como um ponto de partida num processo educativo que deveria ter continuidade nos cursos do ensino supletivo”.

O autor afirma que o PAS sofreu críticas de educadores(as) comprometidos(as) com a educação popular.

Criticou-se a inserção da educação de jovens e adultos num setor do governo da União caracterizado pela atuação assistencialista. Os jovens e adultos pouco escolarizados estariam sendo tratados como uma questão emergencial, quando, na verdade, seriam expressões duradouras da qualidade de vida das populações pobres e das precárias condições de funcionamento dos sistemas de ensino. Ao contrário desta orientação assistencialista, impunha-se entender a educação de jovens e adultos como obrigação indeclinável dos sistemas de ensino da União, dos Estados e dos municípios. Criticou-se, também, a limitação dos trabalhos aos municípios de maiores índices de analfabetismo no Norte e no Nordeste e a algumas regiões metropolitanas. Afinal, os jovens e adultos dos demais municípios também estariam recobertos pela garantia constitucional de acesso ao ensino fundamental. Por mais adequadas que fossem essas críticas, era preciso reconhecer que o Programa havia recolocado a educação de jovens e adultos na agenda da União (BEISIEGEL, 2003, p. 41).

No ano de 2002, o PAS passou a se chamar AlfaSol (Alfabetização Solidária) e a ser vinculado a uma Organização Não Governamental (ONG), continuando seu trabalho até o presente ano.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi iniciado em 1998 e também estava vinculado ao governo federal. Coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ele contava com a parceria entre o governo federal (financiamento), universidades (formação) e os sindicatos ou movimentos sociais vinculados ao campo (mobilização de estudantes e professores).

Um dos objetivos do PRONERA era/é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais analfabetos absolutos que estão em assentamentos, a partir de um curso com duração de um ano letivo.

Por último, temos o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), concebido em 1995, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb) que qualificava os profissionais ativos. Foi considerado como um curso de formação complementar e que não substituíria a educação básica.

O dinheiro do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e outros parceiros públicos e privados financiaram o plano até o ano de 2002 quando foi substituído, a partir do ano de 2003, pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

A partir do ano de 2003, um novo programa foi implantado e também continua em desenvolvimento: Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Este tem como meta a alfabetização de jovens, adultos e idosos e é desenvolvido em todo o território nacional, sendo prioritário o atendimento aos municípios que apresentam uma alta taxa de analfabetismo.

Os(as) professores(as), de preferência, precisam ser atuantes na rede pública de ensino, mas qualquer pessoa formada no ensino médio poderá tornar-se um alfabetizador ou alfabetizadora. Segundo informações do Portal do MEC, o PBA atendeu cerca de 14,7 milhões de pessoas jovens e adultas entre os anos de 2003 e 2012, sendo que, apenas em 2012, cerca de 1 milhão e 200 mil alfabetizandos(as) foram atendidos(as).

Para finalizar, não podemos deixar ainda de citar o Movimento de Alfabetização (MOVA), que foi implantado por diversos municípios, quando na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, orientou que o governo federal fosse o articulador e o coordenador de políticas e programas, e a oferta para a alfabetização e a continuação dos estudos deveria ser responsabilidade dos municípios. Com isso, muitos municípios se articularam e criaram seus programas de alfabetização, sendo o MOVA um deles. Ele foi criado inicialmente por Paulo Freire quando foi secretário da educação do município de São Paulo entre 1989 e 1991.

Os movimentos exerceram e exercem um papel importante na educação, não podemos negar. Porém, precisamos ir além dessas medidas paliativas. Atualmente, alguns programas e ações foram criados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica.

Esta possui como objetivo a contribuição na luta contra as desigualdades educacionais, atendendo a Educação Especial, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Quilombola, a Educação em Direitos Humanos, a Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, o Combate à Violência, a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos⁹.

O Plano Plurianual (PPA) do período 2012-2015 destaca que a alfabetização e a educação de jovens e adultos é um grande desafio da educação básica, sendo que a ação para modificar o quadro de analfabetos(as) no Brasil perpassa pelo incentivo a jovens e adultos voltar aos estudos e continuá-los até a sua formação. Para isso, o documento indica que o governo federal precisa atuar em união/parceria com outras instâncias do governo, estabelecendo uma articulação entre a EJA e a educação profissional e tecnológica.

No documento há uma expectativa grande entre a EJA e o ensino profissionalizante, deixando de sinalizar quais seriam as ações do governo para a alfabetização da EJA. Novamente estamos diante de uma educação de jovens e adultos voltada aos interesses econômicos, e a realidade apresenta jovens matriculando-se em programas destinados ao conhecimento profissional, muitas vezes, sem conhecimento das práticas de leitura e de escrita.

Com base no PPA, a SECADI efetiva políticas públicas agregadas aos Programas e Ações relacionadas à Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, e a redução da taxa de analfabetismo é apresentada como uma das metas qualitativas do Programa Educação Básica, mas novamente a EJA está incorporada a programas.

Na organização da SECADI, há várias diretorias para atender a todos os programas, sendo a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA) a responsável pela alfabetização de jovens, adultos e idosos. Nela há o Programa Brasil Alfabetizado, como já mencionamos, criado em 2003 e desenvolvido até os dias de hoje, que apoia, técnica e financeiramente, projetos apresentados por municípios, estados e Distrito Federal, com o objetivo de promover o fim do analfabetismo entre jovens, adultos e idosos,

⁹ As informações sobre a SECADI, seus programas, ações e diretorias foram resumidas a partir do site do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/>).

possibilitando a universalização do ensino fundamental; e o novo programa Educação em Prisões que apresenta como objetivo o apoio técnico e financeiro da EJA no Sistema Penitenciário.

Na Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude também é possível verificar a existência de um programa/ação que se chama Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano). Ele possui como objetivo aumentar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos que devem saber ler e escrever e não ter concluído o ensino fundamental. Nesta ação a educação é apenas voltada aos jovens e à qualificação profissional

Na Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, temos o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que também atende a EJA destinada à educação básica e apoia, técnica e financeiramente, os municípios, estados e Distrito Federal tendo como um dos eixos a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Vinculado a este, há também o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) voltado às pessoas que já possuem o Ensino Médio, estão matriculadas nele ou procuram a formação/qualificação profissional. Cursos profissionalizantes e tecnológicos contemplam este programa, assim como a EJA Saberes da Terra, que possui como objetivo aumentar a escolaridade de jovens e adultos que estejam ligados ao desenvolvimento de projetos relacionados ao campo. Neste programa, há a educação dos anos iniciais (alfabetização) e finais do ensino fundamental integrada à qualificação profissional e ao ensino médio.

Mesmo não estando vinculado à SECADI, temos ainda o Programa de Integração da Educação Profissional do Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este foi criado em 2006 e possui como objetivo aumentar a escolaridade das pessoas que concluíram o ensino fundamental, mas ainda não cursaram o ensino médio e não possuem uma profissão técnica nesse nível de ensino, tornando-se então um projeto que proporciona a Educação Profissional incorporada à Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação, medida presente na LDB de 1996, e a própria Lei visam o mesmo pensamento de estabelecer que a alfabetização de jovens e adultos seja voltada, de forma ampliada, ao ensino de ler e de escrever, estipulando um ensino que insira os(as) alunos(as) no trabalho, demonstram o não conhecimento sobre as necessidades das pessoas não alfabetizadas ou das que não finalizaram seus estudos.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica (LDB/1996) compreendida como função reparadora do conhecimento, sendo vista como a única

“salvadora” das pessoas que antes não podiam estudar. O ensino está relacionado com a transmissão de conhecimentos e não com a transformação social.

Contudo, a EJA se fez/faz dentro de um cenário compensatório: com campanhas para a “erradicação” do analfabetismo no Brasil, com prazos para serem cumpridos e/ou com complementações do ensino básico através de cursos profissionalizantes.

Como já foi sinalizado, o fato de a EJA e, principalmente, a alfabetização de jovens, adultos e idosos não ser tratada como uma importante política pública faz com que esta realidade seja mais difícil de ser transformada, assim como a abordagem financeira destinada à ela pelo governo federal.

Com a reforma educacional iniciada em 1995, o Ministério da Educação e Cultura, manteve a educação básica de jovens e adultos em uma posição nada confortável pois, com as medidas tomadas em relação à verba destinada ao ensino fundamental obrigatório, as políticas públicas federais continuaram a reforçar a sua descentralização, tanto financeiramente como em relação aos serviços prestados.

O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado como obrigação do governo federal complementar os Fundos estaduais assegurando o valor mínimo por estudante/ano. Já as obrigações dos estados e dos municípios eram a de efetivar planos de carreira para o magistério, a aplicação de 60% de recursos do Fundo para o pagamento de professores e constituir conselhos de controle representados por todos os envolvidos no processo educacional: autoridades educacionais, familiares e professores. Com estas atitudes, foi possível prever o processo de municipalização do ensino fundamental de várias cidades, pois o pensamento era o de liberdade para os estados assumirem os ensinos médio e superior.

É fundamental destacar que a Lei 9.424/96, que dispõe sobre o FUNDEF, obteve vetos do presidente que abalaram a educação de jovens e adultos, pois as matrículas no ensino fundamental presencial não poderiam ser consideradas nos cálculos do fundo em seu total, desestimulando, com isso, que o setor público dedicasse verbas e expandisse o ensino fundamental de jovens e adultos.

A situação da Educação de Jovens e Adultos nunca foi tranquila e, neste momento, apresentava dificuldades ainda maiores do que no seu passado. Mas, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, podemos observar que a educação de jovens e adultos não foi esquecida.

Com o FUNDEB, a distribuição dos recursos financeiros se baseia no número de matrículas registradas pelo Censo Escolar e o seu financiamento advém de um número maior de recursos do que o FUNDEF, contando ainda com a complementação da União, quando for necessário.

Analisando historicamente a educação brasileira, é possível observar a ampliação da oferta de vagas no ensino público para camadas da população menos privilegiadas, principalmente no ensino fundamental. Porém, não podemos dizer que a qualidade necessária também acompanhou este crescimento quantitativo. Assim, relacionando uma educação de má qualidade com a situação de pobreza em que vive muitas crianças e jovens, temos um quadro de estudantes que iniciam seus estudos, mas fracassam durante o processo e acabam abandonando a escola.

Essa exclusão educacional, segundo Haddad e Di Pierro (2000)

acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o quadro de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil era de 17,2% de analfabetos(as) em 1992; 11,9% em 2002; 8,7% em 2012 (13,2 milhões de pessoas); e 8,5% em 2013. Demonstrando, no geral, uma tímida queda a cada ano entre as décadas, mas não representa os números ideais. Este cenário está relacionado aos Programas de Alfabetização e, principalmente, às políticas públicas que indicaram a importância de o ensino fundamental ser cursado no ano correto pelas crianças, possibilitando, com isso, sua frequência, finalização e sua formação.

Segundo dados do PNAD, a taxa de escolarização de crianças de 7 a 14 anos no Brasil apresentou um crescimento importante: em 1992, havia 86,6% de crianças escolarizadas e 96,9% em 2002. Com a mudança do ensino fundamental, no ano de 2012 temos 98,2% de crianças de 6 a 14 anos nas escolas e, em 2013 este número foi de 98,4%.

Relacionando o número de escolarização de crianças e jovens e a taxa de analfabetismo, é possível verificar que, mesmo com o aumento da escolarização, o analfabetismo não diminuiu como poderíamos esperar. Uma das causas está relacionada à expectativa de vida de idosos(as) que vem aumentando e contribui para que este número fique

ainda alto; o outro motivo está vinculado ao fato de as crianças e/ou jovens que iniciam seus estudos muitas vezes não conseguirem terminá-los.

Os números da taxa de escolarização de crianças e jovens (6 a 14 anos) demonstraram um aumento importante, mas será que todos se alfabetizaram, construíram aprendizagens para ser pessoas letradas e utilizar seus conhecimentos? Contudo, é possível dizer que o número de analfabetos não está relacionado apenas às pessoas que não frequentaram a escola, mas também àquelas que frequentaram e não obtiveram “aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.126).

O analfabetismo funcional está relacionado ao fato de a pessoa não conseguir compreender um texto simples, mesmo sabendo decodificar palavras. Nas pesquisas elaboradas pelo PNAD, o analfabetismo funcional está relacionado ao número de anos cursados no ensino. Sendo assim, no Brasil, em 1992, 36,9% das pessoas com até quatro anos de escolarização e com mais de quinze anos eram analfabetas funcionais; em 2002 este número caiu para 26%; em 2012, a taxa foi de 18,3% e, em 2013, 17,8%.

A queda dos números é um dado importante a ser considerado, mas não deixa de ser preocupante o fato de muitas delas permanecerem analfabetas. Assim, concordamos plenamente com o que Haddad e Di Pierro (2000) colocam sobre a importância e necessidade de uma

oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão de obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126).

Atualmente, não podemos dizer que a procura por programas da educação de jovens e adultos seja apenas de adultos e de pessoas idosas por não terem anteriormente a oportunidade de estudar. Temos, sim, um crescimento no número de adolescentes que foram excluídos da escola regular.

O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das

expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem sériedade e regularização do fluxo escolar (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Conciliando as informações com a realidade, a educação de jovens e adultos foi compartilhada por órgãos públicos e por organizações da sociedade civil. Infelizmente, o Ministério da Educação fez/faz com que outros órgãos públicos assumam a responsabilidade pela educação de milhares de brasileiros e brasileiras. Porém, ao contrário do não direito dos jovens e adultos pela escolarização básica, temos a difusão da educação continuada ao longo da vida.

Com os avanços nos campos científico e tecnológico, sabemos da necessidade do desenvolvimento de capacidades e habilidades para o convívio social e, com isso, a concepção tradicional de educação de pessoas jovens e adultas perdeu-se neste contexto. É preciso ir além de alfabetizar. A educação ao longo da vida vem desenvolvendo-se como um conceito importante para pensarmos sobre a educação das pessoas, que se inicia a partir da alfabetização e corresponde a toda sua vida¹⁰.

Compreendendo a concepção de que estamos inseridos em uma sociedade considerada uma Sociedade da Informação, não é possível imaginarmos que seja suficiente, para vivermos socialmente e em plenitude, apenas aprendermos a ler e a escrever. É necessário que crianças, jovens e adultos aprendam a fazer relações críticas entre as informações, produzindo seus próprios conhecimentos, validando e identificando as informações a que estamos expostos (TORRES, 2006, p. 37).

Isso nos faz recordar da relação, já mencionada, entre palavra e mundo colocada por Paulo Freire (1992), que diz que a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento para a luta, defesa de direitos e reivindicação de justiça relacionam-se ao reconhecer-se como um sujeito no mundo. Desta forma,

ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1992, p. 47).

¹⁰ No PNE houve a indicação de uma educação ao longo de toda vida como a compreensão de, no mínimo, oito séries iniciais do ensino fundamental.

Como nos diz Freire (1992, p. 106), as leituras do mundo e da palavra devem ocorrer dialeticamente solidárias e, considerando esta concepção de compreender esta questão, o processo de alfabetização vai além da aquisição da língua materna e não pode ser considerado como um fim.

Não há tempo certo para aprender. A aprendizagem é contínua, e o processo de alfabetização deve ir além da aprendizagem de letras e de sua união para se estabelecer a leitura, pois os processos de ensino e de aprendizagem devem estabelecer a relação de reconhecimento.

Compartilhando destas colocações, é possível dizer que é extremamente importante olharmos para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, para que seja possível compreender todo o seu processo de desenvolvimento e de sua resistência, já que as esferas governamentais ainda não se colocaram como um dos eixos efetivamente participantes desta educação. Beisiegel (1999), no final dos anos 90, indicou ainda que a luta dos(as) educadores(as) deveria atender

às exigências de um difícil equilíbrio. É preciso avançar na consolidação legal dos direitos sociais de educação da população. Mas, é necessário, ao mesmo tempo, atuar de modo que as conquistas não acabem por institucionalizar o desrespeito às leis como prática natural e inevitável. O estabelecimento dos direitos na lei é apenas um momento de uma luta política bem mais complexa de efetivação desses direitos nas relações sociais (BEISIEGEL, 1999, p. 230).

Portanto, concordamos com Haddad e Di Pierro (2000) ao dizerem que o desafio maior do Brasil, “será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização” (p. 128) e, além disso, indicamos que a EJA não deve ser vista como uma compensação do passado, mas sim ser desenvolvida, como nos coloca Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001), nas necessidades do presente e do futuro.

1.2 O percurso teórico do ensino e aprendizagem da língua materna na educação de jovens e adultos

Para situar o(a) leitor(a), o processo de alfabetização desenvolvido nos programas e ações durante o histórico da EJA baseou-se em metodologias que foram fundamentadas principalmente na memorização. Para demonstrar como o processo de ensino foi configurado, apresentaremos rapidamente a sua construção. Pode parecer um pouco repetitiva a

abordagem, mas é importante para visualizarmos que, infelizmente, ainda é possível encontrarmos algumas delas no cotidiano escolar.

Em 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, não havia a preocupação do ensino da leitura e da escrita, pois a missão deles era de catequizar os índios transmitindo-lhes os costumes da civilização cristã, garantindo a “salvação pela fé” e o serviço escravo.

No período imperial a alfabetização de adultos estava disposta apenas em termos legais, estabelecendo o direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, lembrando que cidadão era a pessoa livre e liberta, constituindo uma parcela pequena da sociedade. Aprender a ler e a escrever não era visto como um ato necessário.

A partir do ato constitucional de 1834, coube aos estados a educação do povo, e as primeiras classes de ensino noturno foram abertas. O processo de alfabetização nesta época baseava-se na soletração e silabação, sendo a memorização o meio articulador do ensino, não havendo vínculo com o contexto social dos(as) alfabetizando(as).

Esta metodologia desenvolvida há quase dois séculos atrás ainda pode ser vista em salas coloridas espalhadas pelo país, nos cartazes colados nas paredes de salas de alfabetização tanto de crianças como de adultos.

No período da república, a Constituição de 1891 sinalizou a gratuidade da instrução dos cidadãos, mas o governo somente demonstrou uma preocupação no ensino da leitura e da escrita, a partir de 1913 quando houve a regulamentação da alfabetização no exército.

No início da década de 20, o Brasil possuía 72% de analfabetos(as) e a sociedade solicitava que o governo se responsabilizasse pela educação de todos, aumentando o número de escolas e “acabando” com o analfabetismo.

O Brasil estava em processo de industrialização e urbanização e era necessário que os trabalhadores soubessem ler e escrever. A metodologia utilizada ainda estava baseada na memorização e o erro ortográfico era visto como um grande problema. Apenas para refletirmos sobre a questão do erro ortográfico: hoje o vemos de maneira diferente? Com certeza os estudos na área do ensino da língua avançaram na compreensão do pensamento e na construção do conhecimento dos(as) alunos(as), mas ainda existe o resquício entre alguns docentes do erro ortográfico estar relacionado ao rótulo de “analfabeto”.

Nos anos 40, a EJA firmou-se como política pública, e vários fatores, como por exemplo a UNESCO, sinalizaram que as grandes desigualdades sociais entre os países deveriam ser amenizadas também através da educação. Assim, em 1947 foi realizada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), atendendo sistematicamente um

número grande de pessoas. O processo de alfabetização era realizado em três meses a partir do método silábico, e as lições eram desenvolvidas por palavras tidas como chaves e organizadas de acordo com as propriedades fonéticas.

Contudo, é importante citar o que relata Beisiegel (1997) sobre a Campanha de 1947. Esta ofereceu

sugestões úteis para a reflexão sobre uma política de educação de jovens e adultos analfabetos. Convém observar especialmente os procedimentos então adotados com a intenção de garantir, na medida do possível, a extensão dos trabalhos de alfabetização a todas as regiões do país. A Campanha de Educação de Adultos em nenhum momento cogitou de realizar as atividades então programadas diretamente, mediante a mobilização de recursos da União (BEISIEGEL, 1997, p. 31).

Os estados recebiam apenas recursos financeiros para

o pagamento de um pró-labore aos professores e para a cobertura das despesas com a iluminação das salas de aula. Mas, ao mesmo tempo, em contrapartida obrigavam os estados signatários a criarem um serviço (ou comissão) de educação de adultos, com a incumbência de providenciar a instalação e o funcionamento das classes previstas para cada um deles (BEISIEGEL, 1997, p. 32).

No ano de 1960 houve o desenvolvimento de um dos maiores programas de alfabetização e de educação popular no país inspirado em Paulo Freire. A metodologia baseada nas palavras geradoras (palavras relacionadas ao meio das pessoas) buscava por uma alfabetização conscientizadora e libertadora. A cultura dos(as) alfabetizandos(as) era valorizada e o diálogo era o meio de desenvolver a aprendizagem significativa. A partir dos temas geradores, palavras eram estudadas por suas sílabas e os(as) alfabetizandos(as) eram considerados(as) como sujeitos que possuíam conhecimentos que poderiam ser vivenciados.

Com a ditadura militar, Paulo Freire foi preso e exilado, sendo o PNE substituído pelo governo com a criação do Mobral, em 1970. A metodologia utilizada baseava-se na aprendizagem de palavras chaves e estas também eram retiradas do cotidiano das pessoas, mas não havia obviamente a intenção de conscientização como na experiência anterior.

Com a LDB nº 5.692/71, a educação de jovens e adultos é amparada legalmente com a implantação do Ensino Supletivo, que tinha como objetivo oferecer a educação regular para as pessoas que não a concluíram no tempo esperado.

Com a extinção do Mobral em 1985, o governo de Sarney o substituiu pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) e, em 1989 foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização, com o objetivo de elaborar diretrizes para a elaboração de políticas vinculadas à de alfabetização em longo prazo (MARQUES; RUBIO, 2012).

No município de São Paulo (1989) e, mais tarde em vários municípios do país, o MOVA foi criado oferecendo a oportunidade de jovens e adultos terem acesso à escolarização básica. No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a consciência crítica era desenvolvida, sendo que a leitura era feita a partir da realidade de cada um dos(as) educandos(as). Vale ressaltar que o método Paulo Freire não foi adotado oficialmente pelo movimento, e os(as) professores(as) poderiam adotar o pluralismo metodológico, mas deveriam deixar para trás os métodos firmados no autoritarismo e no racismo.

Retomando a ação do governo federal, em 1990 a Fundação Educar deixa de existir e os governos estaduais e municipais tentam continuar com o ensino de jovens e adultos. No campo metodológico, cada cidade e estado sinalizaram como a alfabetização deveria ser realizada e os(as) professores(as) tinham, muitas vezes, a liberdade de desenvolver suas práticas pedagógicas.

No ano de 1996, houve o desenvolvimento do Programa Comunidade Solidária que, em parceria com Universidades, Prefeituras e Empresas, possuía como objetivo o atendimento aos municípios que apresentavam um maior número de pessoas analfabetas. No ano seguinte, foi desenvolvido o programa Alfabetização Solidária, cujo processo de alfabetização estava baseado na reflexão sobre o que era escrito e lido, buscando algo além do ler e do escrever superficialmente.

Com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (2003) e os(as) alfabetizadores(as) puderam adotar a metodologia conveniente ao seu trabalho. O governo disponibilizou-lhes formação sobre o ensino e aprendizagem da língua materna, em que a intenção era o ensino da leitura e da escrita, sem considerar a formação integral do sujeito.

Atualmente, como já foi mencionado, temos a SECADI, que se responsabiliza por outros programas responsáveis pela alfabetização e educação básica de jovens e adultos, sendo que a sua metodologia busca o ensino da leitura e da escrita, apesar de não possuir como meta a formação crítica e transformadora do sujeito.

Ao lançarmos nosso olhar para o processo de alfabetização, será possível observar que muitas práticas pedagógicas estavam e estão vinculadas a um ensino baseado em famílias silábicas, palavras fora de contexto, habilidades de codificação e decodificação, produções textuais organizadas a partir de frases desconectadas. Porém, hoje temos acesso a muitos conhecimentos que vão além da memorização e desta visão de ensino. Por exemplo, Freire nos deixou como contribuição a compreensão de um processo de alfabetização que vai além

da leitura da palavra e especifica a importância da leitura do mundo, onde é essencial a reflexão sobre a realidade e a certeza da possibilidade de transformação dela. Já Ferreira indica a existência de fases de escrita (processos cognitivos/hipóteses da escrita) que, com o auxílio do(a) professor(a) e dos pares, elas poderão ser “avançadas” e o processo de escrita e de leitura serão compreendidos pelos(as) alunos(as).

A alfabetização não pode ser mais compreendida como aprender a escrever e ler o nome e algumas palavras. Consideramos que por muito tempo, e até hoje, a educação de jovens e adultos propiciou a alfabetização, empenhando-se também na formação de profissionais, como é possível verificar em vários programas e projetos. Mas esta formação precisa ir além do básico da leitura e da escrita e de uma profissão. É necessário o ensino para a vida e para as mudanças da sociedade, que ainda são almejadas e que devem ser vivenciadas pelos sujeitos.

Estas mudanças precisam garantir que as pessoas adultas e idosas possam aprender sim: a ler e a escrever o nome, ler o letreiro de um ônibus, como também interpretar e escrever textos para fazer uma reclamação, um elogio ou simplesmente deixar registrada uma lista de afazeres, contrariando, então, os dizeres do senhor Darcy Ribeiro (1977; apud ROMÃO, 2007), realizado em julho de 1977, na 29ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), sobre o Ensino Fundamental que foi destacado no início do capítulo.

Segundo Soares (1996), o ensino da disciplina português também foi modificando-se e definindo-se a cada momento histórico de acordo com as

condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino – os fatores externos: que grupos sociais tem acesso à escola? A quem se ensina a língua? Que expectativas, interesses, objetivos tem esses grupos e a sociedade como um todo em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela, a respeito da língua materna? Em que regime político se insere a escola e o ensino da língua? Em que estrutura de sistema educacional? (SOARES, 1996, p. 175)

Como também pelos conhecimentos sobre a língua que estavam disponíveis durante alguns períodos históricos, os fatores internos: estágio de desenvolvimento sobre a língua materna, sobre o ensino, concepções de língua, aspectos privilegiados da língua, formação de quem ensina a língua (SOARES, 1996, p. 176).

Ao ter conhecimento desses fatores, podemos também compreender a importância da alfabetização durante os períodos históricos.

Assim, como resposta aos dizeres de Ribeiro (1977; apud ROMÃO, 2007): devemos, sim, combater a produção de novos analfabetos, mas nunca devemos nos esquecer dos que deixamos ser produzidos e reproduzidos por um sistema que sempre viu a EJA como “uma pedra no sapato”. A questão está na efetivação dos programas, das ações e dos projetos e, principalmente, na implementação, elaboração e execução de políticas públicas à Educação de Jovens e Adultos e não na espera pela morte das pessoas consideradas apenas como números.

No próximo capítulo os percursos metodológicos desta pesquisa serão apresentados e o(a) leitor(a) compreenderá como este processo foi constituído a partir de um levantamento bibliográfico, de uma metapesquisa e meandros da pesquisa do Estado da Arte e do Estado do Conhecimento.

CAPÍTULO 2 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

(...) ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (FREIRE, 1992, p. 155).

A presente pesquisa estrutura-se a partir da seguinte questão de estudo: “Quais são as contribuições das pesquisas que abordaram em seus estudos o ensino e aprendizagem da língua materna na educação de jovens e adultos?”.

Para obtermos esta resposta, outras questões anteriores foram elaboradas: “Quais foram os temas desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras nas pesquisas sobre a educação de jovens e adultos nos programas de pós-graduação brasileiros?”; “Quais são as pesquisas que estão relacionadas ao processo de alfabetização e ao ensino e aprendizagem da língua materna de jovens e adultos?”. E, ao categorizarmos os dados baseados nestas questões, foi possível vislumbrar a resposta da questão de estudo principal.

Com as questões em mente, neste capítulo primeiramente, procuramos dialogar com a metodologia utilizada nesta metapesquisa e, no segundo momento, apresentaremos os percursos desenvolvidos para a coleta de dados.

2.1 A pesquisa e a sua trajetória

Para conseguirmos alcançar as respostas para as questões interpostas pela pesquisa, iniciamos o levantamento bibliográfico de pesquisas já realizadas sobre a Educação de Jovens e Adultos. Este estudo caracteriza-se como uma metapesquisa¹¹ e os caminhos estão relacionados, primeiramente, à pesquisa conhecida como Estado da Arte ou Estado do Conhecimento.

¹¹ Sobre metapesquisa é importante citar Navarro (2007), que, mesmo ao pesquisar sobre a área da comunicação social, nos ajuda a compreender que: “O conceito meta-pesquisa refere-se à pesquisa sobre a pesquisa; mas se considerarmos que, como toda ciência social, a pesquisa da comunicação está determinada por uma “dupla hermenêutica” (Giddens, 1984), uma vez que encerra uma interpretação de interpretações, abre-se uma dupla possibilidade: considerar a meta-pesquisa como pesquisa de terceiro grau (interpretação de interpretações de interpretações), ou bem, considerar a pesquisa da comunicação como uma prática social de comunicação institucionizada, equiparável com outras práticas sociais de comunicação. Nesse sentido, a meta-pesquisa da comunicação é também pesquisa da comunicação, e do mesmo modo que na “semiótica de segunda ordem” ou semiótica da ciência de Klaus Bruhn Jensen (1995), ou na “sociologia da sociologia” de Bourdieu (1988), exige o uso dos melhores recursos de uma ciência para a análise de si mesma” (NAVARRO, 2007, p. 166).

A percepção sobre esta tipologia de pesquisa é a de um conhecimento amplo sobre uma produção acadêmica e, como gostaríamos de elaborar este levantamento, nos apegamos aos elementos de uma pesquisa do estado do conhecimento¹².

Muitos pesquisadores e pesquisadoras estão realizando pesquisas desta natureza, pois, segundo Ferreira (2002, p. 258), o estado da arte impulsiona os(as) pesquisadores(as) ao “desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”, o que justificou nossa escolha por alguns elementos desta metodologia.

O caráter bibliográfico da pesquisa, segundo Gil (1999, p. 65), é vantajoso, pois “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, foi possível alcançar as informações que estavam espalhadas entre dissertações e teses dos programas de pós-graduação, “auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Segundo Ferreira (2002), os(as) pesquisadores(as) são invadidos por uma sensação

do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada (FERREIRA, 2002, p. 258).

Realmente, foi esta a sensação que impulsionou a verificação dos temas que as pesquisas de mestrado e doutorado, abarcadas pelos programas de pós-graduação do Brasil, desenvolveram. Assim, como Soares e Maciel (2000), também acreditamos ser de extrema importância para a ciência, compreendermos e organizarmos as teses e as dissertações que tratam da educação de jovens e adultos, pois

essa compreensão do estado do conhecimento, sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES; MACIEL, 2000, p.9).

A organização das fontes para a pesquisa em âmbito nacional é importante por proporcionar um grande número de informações sobre um conhecimento determinado, e o

¹² Neste capítulo será explicitado até onde foi possível desenvolver uma pesquisa do estado do conhecimento e os motivos da não continuidade desta abordagem de pesquisa.

fato de utilizar este tipo de metodologia torna-se necessário para a organização dos dados e para a sua divulgação.

Apesar de ser uma opção metodológica fascinante, não podemos deixar de comentar que ela necessita de um trabalho minucioso de busca por dados, considerando toda sua abrangência.

Ao ler os resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado, mesmo com os problemas que serão elencados, era preciso ter em mente que “os resumos das pesquisas analisadas contam uma certa realidade dessa produção”, como indica Ferreira (2002, p.268). O que gostaríamos de dizer é que uma mesma pesquisa poderá apresentar resumos distintos, principalmente se algumas informações não forem dadas, assim como concordamos com Ferreira (2002) ao mencionar que

os resumos oferecem uma História da produção acadêmica através de uma realidade constituída pelo conjunto dos resumos, que não é absolutamente a mesma possível de ser narrada através da realidade constituída pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado, e que jamais poderá ser aquela narrada pela realidade vivida por cada pesquisador em sua pesquisa (FERREIRA, 2002, p. 268).

Ao aceitarmos as informações contidas no resumo das pesquisas coletadas, é importante que o pesquisador ou pesquisadora saiba que não é possível que busquemos

apenas uma relação do resumo com a pesquisa, metonimicamente (uma parte que representa o todo), nem uma relação de fidedignidade do resumo em relação à pesquisa à qual se refere e, muito menos, uma relação exclusivamente de contiguidade. Cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra, mas também enquanto realidade relativamente independente, produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura com o trabalho que lhe dá origem, numa relação dialética entre os gêneros, entre as condições de sua produção e práticas discursivas (FERREIRA, 2002, p. 269-270).

Apesar da metodologia caminhar inicialmente pelos elementos de uma pesquisa considerada como estado da arte, consideramos apenas a possibilidade de um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas, pois o estado da arte demandaria um tempo maior do que o disponível no doutorado, assim como a necessidade de um conjunto de pesquisadores para colaborarem com a pesquisa.

Explicitando melhor, uma pesquisa do estado da arte considera a leitura de uma obra completa para, a partir dela, ser possível o levantamento de informações. Porém, na pesquisa realizada, buscamos as informações apenas pelos resumos inseridos no catálogo do órgão de fomento de pesquisa da Capes, desenvolvendo um levantamento inicial de uma pesquisa do estado da arte.

Contudo, nesta pesquisa não realizamos a leitura do material completo das dissertações de mestrado e de todas as teses de doutorado. Apenas em alguns casos em que não foi possível obter dados com os resumos. E realizamos a mesma indagação de Ferreira (2002, p.264): “É possível traçar um determinado ‘estado da arte’ lendo apenas resumos?”.

Segundo a autora, quando utilizamos como fonte de pesquisa os resumos de trabalhos e os dados bibliográficos produzidos na academia para uma organização de uma específica área do conhecimento, o pesquisador ou pesquisadora se deparará com duas etapas diferenciadas. Na primeira, haverá a interação entre os dados e a sua quantificação e identificação, mapeando, assim, a produção “num período delimitado, em anos, locais, área de produção” (FERREIRA, 2002, p. 265). Nesta etapa, os dados são objetivos e o pesquisador ou pesquisadora não terá grandes obstáculos para analisá-los. A segunda etapa está relacionada com a possibilidade de o/a pesquisador/a “inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 265). A investigação vai além de buscar respostas sobre quem, onde e quando as pesquisas foram desenvolvidas e trilha o caminho para as respostas sobre o quê e como.

Ferreira (2002) sinaliza que a última etapa apresenta dificuldades ao pesquisador e/ou à pesquisadora, pois a leitura dos resumos é imprescindível e, ao realizar apenas a leitura dos resumos, sempre haverá a dúvida do entendimento, pois essa tipologia de texto “não lhe dá a ideia do todo, a ideia do que “verdadeiramente” trata a pesquisa”, como também a sensação de estarmos realizando “uma leitura descuidada” (FERREIRA, 2002, p. 265-266).

Segundo a autora, esta fase torna-se problemática, pois alguns resumos não apresentam a preocupação de cumprimento das características desta tipologia textual, demonstrando a sua vulnerabilidade. Então, ressaltamos que, em muitos momentos, foi necessário buscarmos na obra completa algumas informações de compreensão que não obtivemos apenas com o resumo. Essa leitura cuidadosa do material colaborou muito com a construção de uma abrangente visão dos temas que os pesquisadores e as pesquisadoras propuseram-se a investigar.

Ao aprofundarmos a leitura sobre a metodologia e de trabalhos que se utilizaram dela, a resposta à pergunta inicial sobre a possibilidade de termos uma pesquisa do estado da arte apenas com a leitura de resumos, basicamente seria negativa. Mas não podemos deixar de mencionar que encontramos alguns estudos que se basearam apenas nas informações do resumo, como, por exemplo, *O estado da arte das pesquisas sobre percepção ambiental no*

Brasil (VASCO; ZAKRZEWSKI, 2010), tendo como argumentação o fato de que alguns pesquisadores e pesquisadoras lidam com “tranquilidade no mapeamento que se propõem a fazer da produção acadêmica a partir dos resumos publicados em catálogos das instituições, ignorando todas essas limitações que o próprio objeto oferece” (FERREIRA, 2002, p. 266).

Então, nesta pesquisa podemos dizer que, apesar das suas limitações frente uma pesquisa considerada estado da arte, utilizamos algumas de suas características para obtermos um conhecimento sobre o desenvolvimento dos estudos sobre a educação de jovens e adultos.

Não temos a intenção de nomear esta pesquisa em relação a um tipo de metodologia, aprisionando-a a métodos fechados. A atitude de não intitulá-la metodologicamente em uma tipologia, relaciona-se com a sua delimitação pelos melhores caminhos para sua elaboração.

O processo metodológico também nos fez considerar que havia nele algumas características da pesquisa de métodos mistos.

A pesquisa de métodos mistos vem ganhando espaço entre os(as) pesquisadores(as), abordando teoricamente a pesquisa de uma maneira significativa e tem sido chamada de “terceiro movimento metodológico” (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 19).

Para Creswell e Clark (2013), a definição para os métodos mistos está relacionada às características essenciais da pesquisa que a definirá como tal. Nos métodos mistos, o pesquisador ou a pesquisadora:

- coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa);
- (mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro);
- dá prioridade a uma ou ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza);
- estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e
- combina os procedimentos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 22).

No caso desta pesquisa, o fato de estar baseada em dados quantitativos e do encaminhamento desses dados vincularem-se para uma análise qualitativa, podemos indicar que sua abordagem também pressupõe algumas características da pesquisa de métodos mistos.

Este tipo de pesquisa possui algumas características diferenciadas entre sua aplicação e baseia-se em seis diferentes projetos. Analisando-os, pelo modo como os dados são tratados neste estudo, o projeto a que podemos dizer estar vinculada esta pesquisa é o projeto sequencial exploratório.

Este é desenvolvido em duas fases, sendo a primeira relacionada à coleta e análise de dados quantitativos e a segunda destinada a explicar os resultados quantitativos através dos dados qualitativos.

Segundo Ivankova e Stick (2007, apud CRESWELL; CLARK, 2013), um método apenas pode não ser suficiente para pesquisar algumas situações, sendo necessário ocorrer uma mistura entre (o) quanti e (o) quali. Com base em um exemplo de pesquisa com estas características, eles afirmam que:

os dados e os resultados quantitativos proporcionaram um quadro geral do problema da pesquisa, enquanto que os dados qualitativos e sua análise refinaram e explicaram aqueles resultados estatísticos explorando as visões dos participantes com relação à sua perspectiva em maior profundidade (IVANKOVA; STICK, 2007, p. 97 apud CRESWELL; CLARK, 2013, p. 114).

Os caminhos da nossa pesquisa se cruzam também com algumas particularidades da pesquisa de métodos mistos, principalmente no projeto sequencial exploratório, pois foi a partir dos dados quantitativos que a análise qualitativa foi realizada.

Contudo, tal qual uma pesquisa da arte e/ou uma pesquisa de métodos mistos, consideramos esta pesquisa como não finalizada e muito menos “presa” em uma tipologia, pois forçosamente, inspirada em Soares e Maciel (2000), afirmamos que esta possui como subproduto um banco de dados que precisa sempre ser atualizado, dada a importância e a relevância desse tipo de pesquisa para pesquisadores(as) e estudiosos(as) dessa área de conhecimento, além de construir seus percursos metodológicos conforme os passos forem sendo demarcados.

Na próxima seção, o percurso metodológico será apresentado e discutido, possibilitando uma compreensão mais aprofundada de como a pesquisa foi elaborada.

2.2 O percurso metodológico

A proposta inicial para a coleta de dados era a de realizar um levantamento das pesquisas brasileiras sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Até o mês de março do ano de 2012, obtivemos seiscentos e trinta e seis (636) trabalhos, sendo cento e dezenove (119) teses e quinhentas e dezessete (517) dissertações com a busca pelo descritor “*educação de jovens e adultos*”.

Apesar de esse número ser considerável, poucos estudos estavam inseridos no assunto educação, sendo apenas vinte e sete (27) teses e cento e setenta e nove (179) dissertações.

Como esta pesquisa também buscou o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem da língua materna, realizamos uma nova busca com o descritor: “alfabetização de jovens e adultos”¹³ e obtivemos a informação de que doze (12) teses foram defendidas entre 2000 e 2012 e quarenta e nove (49) dissertações, entre 1996 e 2012.

Com esses dados, notamos que poderíamos não ter um olhar abrangente sobre as pesquisas desenvolvidas sobre a Educação de Jovens e Adultos e, para confirmar nosso pensamento, mudamos o percurso de busca delas. Assim, modificamos a base de referência de busca dos dados utilizando o Banco de Teses da Capes, por ser um instrumento de referência para a realização de pesquisas e de abrangência das instituições de ensino de todo país.

A partir do Banco de Teses da Capes, o processo de coleta de dados baseou-se no descritor “educação de jovens e adultos”. No site foi possível buscar os dados por ano e por nível de pesquisa. Decidimos que a coleta seria realizada pelo primeiro ano-base em que a busca pelo descritor (assunto: educação de jovens e adultos) surgisse e pelos níveis: mestrado e doutorado.

O primeiro ano-base em que surgiu uma pesquisa sobre o assunto foi 1987. A cada ano coletamos os resumos das pesquisas, com os seguintes dados: autores(as), orientadores(as), títulos, palavras-chaves, instituição, nível, área de conhecimento, dependência administrativa, banca examinadora, linhas de pesquisa e, a partir da cópia dos dados, construímos arquivos, inicialmente separados por anos de defesa e nível de pesquisa. Com isso, por exemplo, se procurássemos pelo ano de 1987 no nível mestrado, teríamos acesso a três dissertações e, no nível doutorado, a nenhuma tese.

A coleta foi desenvolvida no ano de 2012 e, ao analisarmos os dados, sentimos a necessidade de realizar uma nova busca acrescentando os descritores “educação de adultos” e “educação de jovens” para termos um olhar mais amplo sobre a totalidade de pesquisas que abordaram o tema maior Educação de Jovens e Adultos. Assim como, com o descritor “alfabetização de jovens e adultos”, para focalizarmos o desdobramento desta tese.

Infelizmente, não houve tempo para essa coleta ser realizada, pois o Banco de Teses da Capes, em 2013, iniciou um processo de reformulação. Esse processo ocorreu até o ano de 2014, sendo possível o acesso apenas a partir do segundo semestre, e os dados contidos no

¹³ O descritor está escrito entre aspas, pois com este recurso tem-se uma delimitação maior sobre a palavra-chave.

mesmo, atualmente, são referentes apenas aos anos de 2011 a 2014. Portanto, esta nova coleta de dados que iria colaborar com uma busca mais ampla do tema ficou prejudicada.

Ressaltamos a importância desta nova etapa da pesquisa pelo seguinte motivo: ao analisarmos os dados, observamos que a pesquisa de Garcia (2006) não estava presente entre as dissertações do ano-base. Como isso pode ter acontecido com uma dissertação que foi desenvolvida no grupo de pesquisa de que fazemos parte, pensamos que outras mais poderiam ter sido desconsideradas.

Esse obstáculo surgiu quando verificamos que a dissertação em questão trazia como informação a “educação de adultos”. Assim, como realizamos a coleta a partir do descritor “educação de jovens e adultos”, o banco de busca não possibilitou o acesso a ela.

O banco de dados demonstrou certa fragilidade ao apresentar apenas as pesquisas que continham a expressão completa e, ao verificarmos, já não foi mais possível tentar solucionar o problema com uma nova busca.

Apesar desse impedimento, não podemos menosprezar os dados que foram reunidos, pois com eles foi possível alcançarmos o objetivo de realizar um levantamento das pesquisas desenvolvidas em EJA, visualizando suas contribuições.

Com o material separado por anos de conclusão e pelos níveis (mestrado e doutorado), nós obtivemos o número de um mil seiscentos e trinta e duas (1.632) dissertações e trezentos e seis (306) teses, defendidas entre os anos de 1987 a 2012.

A partir dessa etapa da coleta de dados, partimos para a segunda etapa metodológica que, basicamente, concluiu-se com a leitura de títulos, palavras-chaves e resumos, “pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Essa etapa nos apontou que algumas pesquisas inseridas nos dados não estavam relacionadas à educação de jovens e adultos que tínhamos como concepção, baseada no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) como uma modalidade da educação básica destinada às pessoas “que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Por exemplo, encontramos um estudo com profissionais de treinamento com formação universitária e outro sobre as opiniões de adultos jovens e adultos médios sobre o tema morte (dissertações, 1994), dentre uma diversidade deles.

No total obtivemos trezentos e nove (309) dissertações e noventa e nove (99) teses que não estavam relacionadas à educação de jovens e adultos na abordagem estabelecida pela pesquisa aqui desenvolvida e que foi apresentado como dados pelo Banco de Teses da Capes.

Este caso evidencia a importância da busca minuciosa por dados, da importância da leitura, primeiramente dos resumos das pesquisas e da representatividade do banco de dados. Nós acreditamos que a reformulação do Banco de Teses da Capes, ainda em processo, possa melhorar seus elementos para uma busca de dados mais específica.

O próximo passo no percurso metodológico desta pesquisa concentrou-se na categorização das teses e das dissertações que se estabeleceu a partir da leitura dos resumos, dos títulos das pesquisas e das palavras-chaves. Este processo foi minucioso e o tempo despendido para a sua elaboração foi grande, mas extremamente necessário para que as pesquisas fossem distribuídas por temas estudados.

As categorias foram formuladas a partir dos conhecimentos adquiridos pelas leituras realizadas sobre a EJA e educação, assim como das informações obtidas com os próprios dados dos resumos e das palavras-chaves. As categorias elaboradas serão apresentadas no próximo capítulo.

Com a categorização do material coletado, elencamos os temas estudados pelos pesquisadores e pesquisadoras nos programas de pós-graduação distribuídos pelo Brasil. Esta ampla visão foi necessária para compreendermos como os estudos relacionados à educação de jovens e adultos configuraram-se.

Contudo, ressaltamos que essa categorização não pode ser considerada como única, mas sim como matriz de conhecimento. Cada uma delas representa um eixo temático, mas é possível que também estejam relacionadas com outros, porém em menor proporção. Por exemplo, uma pesquisa listada na Categoria Currículo poderá tratar o tema frente à discussão sobre as políticas públicas relacionadas ao currículo. Nós compreendemos que o assunto destacado na pesquisa foi currículo e, por este motivo, inserido na mesma categoria.

Todo esse processo de trabalho com os dados da pesquisa indicou alguns aspectos que merecem destaque para a compreensão dele: 1) Durante a leitura dos resumos das teses e das dissertações verificamos que algumas pesquisas não estavam relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, demonstrando a importância de um banco de dados apresentar um sistema apropriado à busca solicitada; 2) Importância dos títulos e das palavras-chaves associarem-se ao assunto pesquisado; 3) Divergências entre títulos e resumos 4) A necessidade de os resumos apresentarem as características relacionadas a essa tipologia textual.

Para explicitar um pouco mais os obstáculos enfrentados para a realização da coleta e da categorização dos dados, salientamos que a leitura dos resumos tornou-se a ligação entre uma informação e a sua confirmação. Essa informação indicou que, com as buscas realizadas, seria preciso ler os resumos para constatarmos que o sistema de busca não é um instrumento de pesquisa que deve ser utilizado sem outros instrumentos. Muitas vezes, foi necessário realizar buscas *online* de algumas dissertações e/ou teses para termos acesso ao resumo e/ou o resumo correto, confirmando o que nos indica Barreto (2001),

Com os avanços da informática, a seleção de fontes tem podido contar com os bancos de dados existentes, cuja sistematização regular de informações possibilita maior abrangência do levantamento; se, de um lado, eles ampliam o universo contemplado, de outro, armazenam os dados de forma resumida, o que deve ser levado em conta ao se utilizar tais fontes, pois nem sempre os resumos disponibilizam as informações básicas para análise. O ideal, nestes casos, seria o exame dos textos originais, ainda que se admita dificuldade de acesso a eles (BARRETO, 2001, p. 5).

Em alguns resumos, a expressão utilizada para a realização da busca - “educação de jovens e adultos” - nem mesmo apareceu, e o Banco de Teses da Capes indicava a tese e/ou dissertação.

É importante destacar que outra dificuldade ocorreu em relação aos resumos, sendo esta compartilhada por Ferreira (2002): é o fato de o gênero textual não apresentar em todas as pesquisas um mesmo modelo. A temática, a padronização de organização, as informações sobre o que se pretendeu investigar, a metodologia utilizada e os resultados, muitas vezes, não estavam desenvolvidos no texto.

Vieira e Maciel (2007), ao realizarem uma pesquisa com base no banco de Teses da Capes, também alertaram sobre esse problema em relação à escrita dos resumos, pois argumentam que num banco dessa relevância e abrangência deve haver um “maior cuidado com as informações contidas em sua base”, pois

ao considerar que o papel atribuído a um banco de dados é disponibilizar informações completas, atualizadas e de fácil acesso e recuperação, entendemos que o não atendimento desses requisitos descaracteriza, de certo modo, a função que lhe é delegada, fato que pode redundar em sua banalização como banco de dados (VIEIRA; MACIEL, 2007, p. 366).

Outro obstáculo na busca das pesquisas está relacionado ao fato de o título indicar um estudo e o resumo não ser condizente a ele. Ao verificar essa divergência, buscamos pelo título e/ou autor(a) para termos acesso às informações, possibilitando que elas fossem categorizadas.

Muitas vezes, os títulos não apresentavam informações suficientes para compreendermos o assunto tratado na pesquisa, assim como o próprio resumo apresentava-se incompleto. Ao recorrermos às palavras-chaves, em alguns casos, estas também não demonstravam nitidamente o assunto tratado no resumo e, conseqüentemente, no entendimento da pesquisa.

Essas dificuldades colaboraram na compreensão de que o pesquisador e/ou a pesquisadora precisam desenvolver um olhar apurado frente à busca dos dados e dos instrumentos utilizados para a sua coleta, pois, se esses detalhes não fossem observados nesta pesquisa, poderíamos elaborar um levantamento que não estaria condizente à realidade sobre os estudos acadêmicos na área da educação de jovens e adultos, a partir da busca *online* dos dados.

Dando continuidade à trajetória metodológica, as pesquisas foram agrupadas em quadros de acordo com suas categorias elaboradas, contendo as informações: ano, nível, instituição, autor(a), orientador(a), título, resumo e palavras-chaves.

Após a categorização e a elaboração dos quadros informativos, iniciamos o traçado do perfil das instituições e das regiões em que os programas de pós-graduação desenvolveram pesquisas sobre a EJA. As informações oferecidas pela Capes colaboraram na verificação dos dados sobre a dependência financeira das instituições do ensino superior (particulares ou públicas) e sobre os programas e cursos da pós-graduação.

Essas informações foram importantes na elaboração do panorama acadêmico, pois foi possível observar qual(is) região(ões) do Brasil destacaram-se no desenvolvimento de pesquisas sobre o tema, assim como, qual(is) instituições públicas e/ou particulares produziram conhecimentos sobre a EJA.

Contudo, já possuíamos dados suficientes para respondermos a questão que inicialmente foi apresentada: “Quais foram os temas desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras nas pesquisas sobre a educação de jovens e adultos nos programas de pós-graduação brasileiros?”.

Já para respondermos as seguintes questões: “Quais são as pesquisas que estão relacionadas ao processo de alfabetização e ao ensino e aprendizagem da língua materna de jovens e adultos?” e “Quais são as contribuições das pesquisas que abordaram em seus estudos o ensino e aprendizagem da língua materna na educação de jovens e adultos?”, houve a necessidade de elaborarmos subcategorias para o eixo de conhecimento “Ensino e

aprendizagem da língua materna”, além de voltar ao banco de teses e dissertações *online*, mas agora das instituições.

Explicitando, a questão relacionada sobre quais pesquisas dedicaram seus estudos sobre o processo de alfabetização e o ensino e aprendizagem da língua materna estava vinculada diretamente à coleta de dados (dissertações e teses) do banco de teses da Capes, e a análise destes estudos direcionou a elaboração de subcategorias como foi mencionado. Mas, para buscarmos respostas para a questão que abordava as contribuições destes estudos para a alfabetização/letramento/ensino da língua, foi necessário aprofundarmos o estudo realizado.

A partir da subcategoria *Alfabetização e Letramento* (todos estes dados serão apresentados no Capítulo 4), obtivemos cento e vinte e oito pesquisas (24 teses e 104 dissertações).

Como o número de pesquisas coletadas mostrou-se extenso para ser lido e analisado por apenas uma pesquisadora, decidimos que apenas as teses seriam analisadas para obtermos a resposta da questão principal, pois não seria suficiente a leitura dos resumos para obtermos informações sobre as contribuições das pesquisas realizadas sobre o ensino da língua na educação de jovens e adultos. A leitura total do material mostrava-se fundamental.

Com a dúvida de estarmos ou não obtendo todos os dados ofertados por uma busca *online*, optamos por garantir a coleta fidedigna contemplando a busca anterior (Capes) com uma nova busca *online* de teses. Resolvemos pesquisar nos Bancos de Teses e Dissertações *online* dos programas de pós-graduação das instituições que foram citadas na busca finalizada. Para isso, utilizamos os seguintes descritores: “educação de jovens e adultos”; “educação de adultos”; “educação de jovens”; “alfabetização de jovens e adultos”; “alfabetização de adultos”; “alfabetização de idosos”, lembrando que, ao ler os resumos dos dados que eram apresentados, a meta era a de encontrar novas teses que dedicaram seus estudos aos temas EJA e o ensino da língua (alfabetização/letramento).

Após esta nova etapa concluída, o resultado confirmou que o Banco de Teses da Capes estava, de modo geral, atualizado e apenas quatro (4) novas teses foram incorporadas à pesquisa (MOURA, 1998; SANTIAGO, 2010; SALCIDES, 2005; TRAVERSINI, 2003).

As teses que tratavam diretamente sobre o ensino e aprendizagem da língua materna (alfabetização/letramento), agora eram vinte e quatro (24).

Uma nova listagem com dados relacionados às pesquisas foi elaborada e partimos pela busca *online* do material completo das teses selecionadas. A maioria foi possível acessar pelo endereço eletrônico da própria instituição, outros apenas com o nome dos(as) autores(as) e/ou

títulos e, ainda, com a minoria, realizamos contato por e-mail com os(as) pesquisadores(as). Apesar de nosso empenho para conseguir o material, não foi possível ter acesso a cinco (5) delas, totalizando então, dezenove (19) teses sobre o ensino e a aprendizagem relacionadas à alfabetização e ao letramento.

A pesquisa realizada a partir de banco de dados *online* possui seus obstáculos, mas estamos cientes de que a coleta realizada por esta pesquisa conseguiu demonstrar um panorama importante das pesquisas realizadas sobre a educação de jovens e adultos e, principalmente, colaborar para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados: 1) identificar as pesquisas (dissertações e teses), disponíveis em banco de dados *online*, que desenvolveram estudos sobre a educação de jovens e adultos; 2) identificar e categorizar os temas relacionados à EJA que foram pesquisados pelos programas de pós-graduação brasileiros; 3) elencar as pesquisas que se dedicaram aos estudos sobre a língua materna na educação de jovens e adultos; e 4) apresentar e analisar as contribuições das pesquisas de doutorado para o ensino e aprendizagem da língua materna (processos de alfabetização e/ou letramento) na área da EJA.

No próximo capítulo, apresentaremos a evolução das pesquisas desenvolvidas na educação de jovens e adultos através de histogramas, as áreas de conhecimento em que elas foram elaboradas e os dados que a categorização das pesquisas nos forneceu; com esta abordagem, foi possível visualizarmos como a pesquisa sobre EJA foi constituída entre os anos de 1987 e 2012.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RESULTADOS E ANÁLISES

O capítulo anterior dedicou-se à descrição do percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa e, a partir dos procedimentos metodológicos desenvolvidos, foi possível alcançar os seguintes objetivos: 1) identificar as pesquisas (dissertações e teses), disponíveis em banco de dados *online*, que desenvolveram estudos sobre a educação de jovens e adultos; 2) identificar e categorizar os temas relacionados à EJA que foram pesquisados pelos programas de pós-graduação brasileiros; 3) elencar as pesquisas que se dedicaram aos estudos sobre a língua materna na educação de jovens e adultos; e 4) apresentar e analisar as contribuições das pesquisas de doutorado para o ensino e aprendizagem da língua materna (processos de alfabetização e/ou letramento) na área da EJA.

As informações sobre os dados coletados em relação aos programas de pós-graduação que desenvolveram pesquisas sobre a educação de jovens e adultos, as áreas de conhecimento em que elas foram desenvolvidas, como também a sua categorização, serão apresentadas neste capítulo, assim como alguns estudos que se dedicaram a pesquisar sobre os caminhos da educação de jovens e adultos no campo acadêmico.

3.1 Os programas de pós-graduação no Brasil: instituições, áreas de conhecimento e as pesquisas

Como foi explicitado no capítulo anterior, o Banco de Teses da Capes nos apresentou um total de um mil, quinhentas e trinta pesquisas sobre a educação de jovens e adultos e, a partir da revisão realizada apenas com as teses na busca *online* nos programas de pós-graduação, obtivemos mais quatro (4) pesquisas. Assim, temos um total de um mil, trezentas e vinte três (1323) dissertações e duzentas e onze (211) teses, dispostas pelo período de 1987 a 2012.

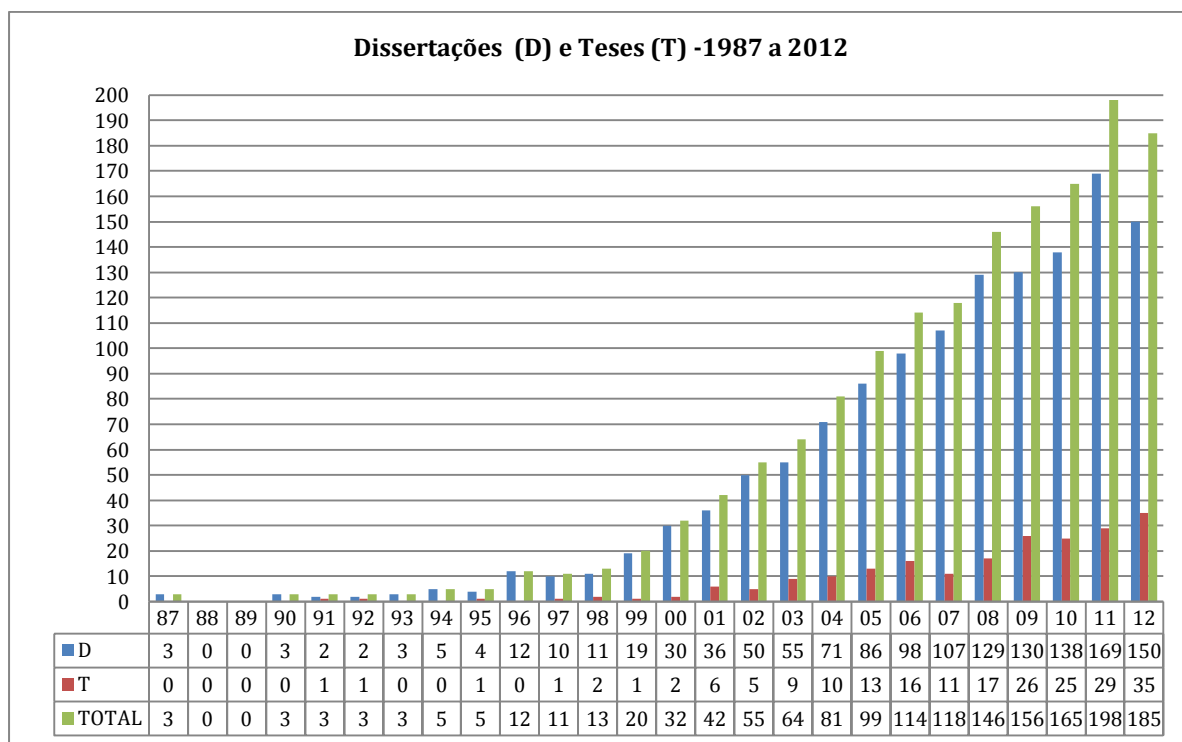


Figura 1 – Histograma das Dissertações e Teses defendidas entre os anos de 1987 e 2012 apresentadas pelo Banco de Teses da Capes

Os dados dispostos na Figura 1 nos apresentam uma evolução crescente entre as dissertações e teses elencadas a partir de consultas *online*. Por exemplo, em 1992, duas (2) dissertações foram defendidas e, dez (10) anos depois, o número foi de cento e cinquenta (150). O mesmo evento ocorreu em relação às teses de doutorado: em 1992, uma (1) tese foi defendida e, em 2012, trinta e cinco (35).

Esta abordagem nos ajuda a compreender que a educação de jovens e adultos vem crescendo e consolidando-se como campo de pesquisa para a educação.

Com este breve panorama das pesquisas desenvolvidas na área da Educação de Jovens e Adultos, voltamos o nosso olhar para os programas de pós-graduação que desenvolveram pesquisas em EJA, verificando no quadro geral de pesquisa¹⁴ as instituições de ensino, os programas e as áreas de conhecimento/concentração em que elas foram defendidas.

Acreditamos que esses dados sejam importantes para incorporarmos ao levantamento de pesquisas sobre a EJA, pois será possível verificarmos quais foram os programas que colaboraram com os estudos neste campo. Porém, para compreendermos os dados que serão

¹⁴ Quadro geral: todas as pesquisas (teses e dissertações) foram organizadas em um quadro, contendo título da tese ou dissertação, nome do(a) autor(a), nome do(a) orientador(a), nome da instituição do programa de pós-graduação, ano, nível, resumo e palavras-chaves.

apresentados, indicamos a importância de conhecer o desenvolvimento do processo de pós-graduação no Brasil.

O processo de desenvolvimento dos programas de pós-graduação no Brasil iniciou-se a partir do parecer nº 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Este teve como relator Newton Sucupira; e o documento definiu e regulamentou a pós-graduação. Então, no período da ditadura militar, o país iniciou um processo de expansão no ensino universitário, como afirma Hostins (2006, p. 134): “foi o regime militar que, em aparente contradição, elegeu como prioridade a formação do pesquisador e docente no contexto universitário”.

Para Chauí (2001), a Reforma Universitária foi convertida

em problema político e social prioritário, a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa (CHAUÍ, 2001, p. 47).

De acordo com Ramalho e Madeira (2005), na década de 70, a pós-graduação iniciou um processo de crescimento pela pressão da expansão do ensino de graduação. Este quadro era necessário para a qualificação de professores(as) da graduação. Assim, a pós-graduação destacou-se

como o mecanismo de formação dos "mestres" que garantiria a qualidade acadêmica e didática do ensino do então chamado terceiro grau. Foi o tempo dos mestrados. Fez-se o primeiro plano nacional para uma articulação coerente do desenvolvimento da pós-graduação (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 72).

Segundo Hostins (2006, p. 136), o movimento de consolidação da pós-graduação e da reforma da educação superior brasileira destacou-se pela presença americana, “o que, em grande medida, explica o interesse e apoio do regime militar”.

Com o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1980), o governo disponibilizou verbas para a implementação dos programas, mas, por uma relação ineficaz no momento, as regiões que possuíam um quadro de fatores favoráveis obtiveram maior êxito no seu desenvolvimento. Assim, como também observamos nesta pesquisa, “a região Sudeste absorveu a maior parcela dessas verbas, fato que repercute ainda hoje na sua posição consolidada” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 72-73).

Alves e Oliveira (2014, p. 362) destacam que, durante o regime militar, “a pós-graduação assume o locus de elitização da educação superior, mas também de afirmação da pesquisa como uma das dimensões indissociáveis do trabalho docente na educação superior”.

Para Chauí (2001),

a institucionalização da pós-graduação, ao recuperar a verticalidade do ensino universitário, repõe a discriminação sócio-econômica que fora abrandada na graduação. Sua finalidade aparente é a formação de pesquisadores de alto nível, de professores universitários e de mão-de-obra altamente qualificada para as burocracias empresarias e estatais. Sua finalidade real, porém, é bem outra. Por seu intermédio, a expansão do ensino universitário é contida, ao mesmo tempo em que permite, no interior da universidade, comandar carreira e, portanto, a estrutura de poder e de salários, enquanto, fora da universidade, além de conferir o prestígio simbólico, discrimina a oferta de trabalho: o pós-graduado, além de mais bem remunerado, lança o graduado na condição de diplomado degradado – um peão universitário (CHAUÍ, 2001, p. 50).

No período de 1982-1985, o segundo Plano Nacional de Pós-Graduação, enfatizou a qualidade da pós-graduação e tentou atender as necessidades do Brasil no campo produtivo. Assim, esse processo de melhoria em relação à pós-graduação, segundo Germano (2008), “tornou possível a pesquisa universitária, ainda que de forma mutilante. Isto, contudo, se efetivou sob a inspiração de uma doutrina militar de segurança nacional, com o patrocínio do regime ditatorial e salvacionista” (GERMANO, 2008, p. 327).

Já o terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) assegurou o mesmo objetivo de relacionar as universidades com o setor produtivo da sociedade e, com isso, “a universidade pública foi considerada locus privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando-se seu papel no desenvolvimento nacional” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 73).

Essa concepção de produtividade é possível acompanhar no desenvolvimento das pesquisas de pós-graduação até os dias de hoje. Contudo, segundo Ramalho e Madeira (2005) após o terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação, por um período, a Capes conduziu algumas políticas sobre a pós-graduação nacional, já que também não houve o quarto Plano Nacional de Pós-Graduação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96,) a pós-graduação também assumiu o papel de formar mestres e doutores para a atuação na educação do ensino superior e sua expansão deveria ser delimitada por critérios, o que é compreensível, já que todas as regiões brasileiras precisavam desenvolver-se na Educação Superior e nos Programas de Pós-Graduação.

Em 2005 foi aprovado o quinto Programa Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), que estabelecia a ideia de que o sistema educacional era/é um “fator estratégico no processo do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 74). Segundo os autores, o Sistema Nacional de Pós-Graduação

apresentou um grande avanço, apesar da demasiada diversidade entre as regiões e estados, mas ainda é preciso cumprir o objetivo de atendimento das demandas sociais com qualidade.

Os cinco primeiros Planos Nacionais da Pós-Graduação indicaram a capacitação dos docentes das universidades, a preocupação com o desempenho e a qualidade; a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo na sociedade, resultando na incorporação da inovação no Sistema Nacional da Pós-Graduação e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (BRASIL, 2010, p. 16).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁵, atualmente temos no Plano Nacional da Pós-Graduação (2011-2020) as seguintes metas: a expansão do desenvolvimento da pós-graduação (como nos planos anteriores); a criação de um cronograma nacional de pesquisa; o aperfeiçoamento do sistema avaliativo; as disciplinas interligadas, possibilitando a multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade; a interdisciplinaridade e, principalmente, o apoio aos outros níveis de ensino.

Esta breve contextualização da pós-graduação no Brasil a partir dos Planos Nacionais faz-se necessária ao considerarmos sua importância como instrumentos de políticas públicas e, ao verificarmos a evolução da pós-graduação, podemos acompanhar o crescimento no número de pesquisas desenvolvidas no Brasil.

A última avaliação trienal da Capes 2013 (2010-2012) indicou que o Brasil possui três mil, setecentos e noventa e um (3.791) programas de pós-graduação, dispostos em cinco mil, seiscentos e setenta e um (5.671) cursos de pós-graduação: mestrado profissional¹⁶ (116), mestrado acadêmico (3.157) e doutorado (1.942) avaliados com nota três, recomendados e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação.

O número de programas de pós-graduação é menor em comparação com os cursos de pós-graduação, porque os cursos estão compreendidos nos programas. Assim, um programa poderá ter os cursos de pós-graduação em mestrado acadêmico e/ou mestrado profissional, como também em e/ou doutorado.

Os dados separados pelas regiões do Brasil confirmam a predominância da região Sudeste em número de programas e cursos de pós-graduação, como é possível visualizar na Tabela 1

¹⁵ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>

¹⁶ Ressaltamos que não fizemos a busca para o mestrado profissional.

Tabela 1 – Regiões e a Distribuição de Programas e Cursos de Pós-Graduação

REGIÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Centro-Oeste	308	138	7	37	126	434	264	133	37
Nordeste	752	356	16	99	281	1.033	637	297	99
Norte	195	98	4	32	61	256	159	65	32
Sudeste	1.741	403	28	288	1.022	2.763	1.425	1.050	288
Sul	795	282	7	116	390	1.185	672	397	116
Brasil:	3.791	1.277	62	572	1.880	5.671	3.157	1.942	572

Fonte: SNPG/Data Atualização: 11/07/2014¹⁷

A região Sul também apresenta um número significativo de programas e de cursos de pós-graduação e, logo a seguir, temos a região Nordeste. As regiões Centro-Oeste e Norte, apesar de apresentarem um número menor de programas e cursos de pós-graduação, conseguiram demarcar seus espaços a partir das metas dos Planos Nacionais da Pós-Graduação, expandindo e buscando o equilíbrio do desenvolvimento de pesquisas pelo Brasil.

Fazendo uma comparação do número de instituições de ensino superior entre as regiões brasileiras e o desenvolvimento de pesquisas em EJA, é importante sinalizarmos que menos de 40% delas desenvolveram pesquisas na educação de jovens e adultos.

1) Na região Sul há, de acordo com a última avaliação trienal da Capes (<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>), setenta e três (73) instituições de ensino superior que possuem programas e cursos de pós-graduação. Destas, vinte e oito (28) desenvolveram pesquisas sobre a educação de jovens e adultos (286 dissertações e 36 teses), representando 38,4% das instituições da região;

2) A região Sudeste possui, reconhecidas e recomendadas, duzentas e vinte instituições (220) de ensino superior e cinquenta e três (53) instituições desenvolveram pesquisas na área da educação de jovens e adultos. Contudo, ao compararmos as instituições de ensino superior da região Sudeste com os dados coletados, verificamos que três (3) delas não estavam relacionadas na avaliação trienal da Capes do período atual. Esse fato pode ter ocorrido por elas não apresentarem mais os programas de pós-graduação ou não alcançarem a

¹⁷ Tabela/Capes fornecida

(<http://conteudoweb.Capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>). Legenda: M – Mestrado; D – Doutorado; F – Mestrado Profissional; M/D – Mestrado e Doutorado.

nota mínima três. Assim, 22,7% do total das instituições superiores da região Sudeste desenvolveram pesquisas no campo da EJA;

3) Na região Centro-Oeste verificamos a existência de vinte e cinco (25) instituições superiores mencionadas pela Capes e apenas três (3) delas desenvolveram pesquisas de doutoramento e sete (7) de mestrado, totalizando sete (28%) instituições de ensino superior;

4) A região Nordeste possui cinquenta e nove (59) instituições superiores elencadas pela Capes. Dessas, vinte (20) instituições (33,9%) desenvolveram pesquisas sobre a EJA e;

5) A região Norte é representada por vinte e uma (21) instituições de ensino superior com programas e cursos de pós-graduação. Em relação à pesquisa desenvolvida nessa região, apenas uma (1) instituição desenvolveu uma pesquisa de doutorado e seis (6) instituições desenvolveram dissertações de mestrado. Assim, 28,6% das instituições realizaram pesquisas sobre a EJA.

Esse levantamento sobre as instituições distribuídas pelas regiões brasileiras e a relação delas com as pesquisas desenvolvidas e defendidas na área da educação de jovens e adultos colabora com o processo de compreensão do seu desenvolvimento. Por exemplo, nas regiões Nordeste e Sul é possível verificar um número interessante das suas instituições ao realizarem-se estudos referentes à EJA. Mas, por outro lado, a região Sudeste, que possui um número maior de instituições do ensino superior com programas e cursos de pós-graduação, apresentou um número menor de pesquisas nessa área.

Em relação aos dados desta pesquisa, temos a seguinte configuração das produções acadêmicas das regiões separadas por teses e dissertações:

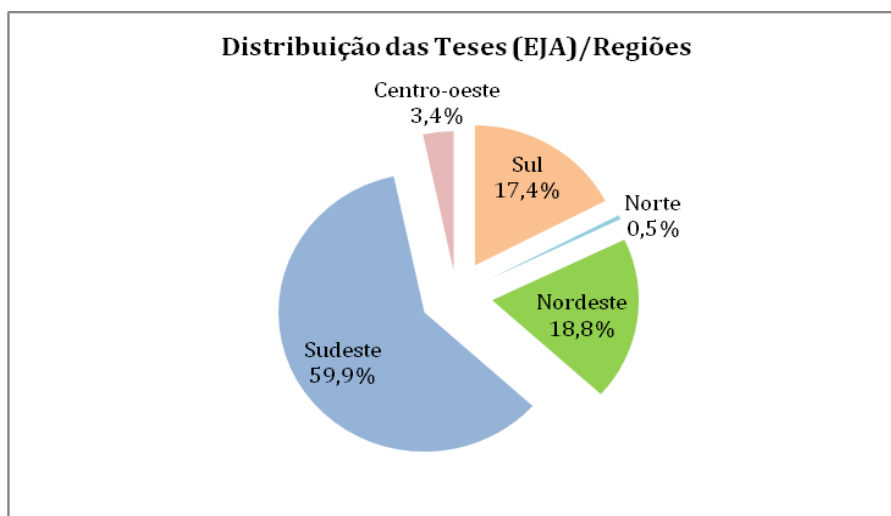


Figura 2 – Distribuição das Teses (EJA)/Regiões

Na Figura 2, é possível observar o número de teses defendidas na área da Educação de Jovens e Adultos distribuídas pelas regiões do país.

A região Sudeste representa uma porcentagem (59,9%) significativa de teses de doutorado seguida pela região Nordeste que aparece com trinta e nove (39) teses. Já as regiões Norte e Centro-Oeste apresentam juntas quase 4% das teses desenvolvidas.

Em relação às dissertações, não houve grandes mudanças entre as regiões comparadas à representatividade das teses. Conforme podemos verificar na Figura 3, as regiões Norte (59) e Centro-Oeste (126) representaram juntas 15% das pesquisas em EJA, um fato importante para o desenvolvimento das pesquisas e dos programas e cursos de pós-graduação. Já a região Sudeste (562) apresentou uma porcentagem menor de dissertações do que em relação às teses e as regiões Sul (286) e Nordeste (288) representaram juntas mais de 43% das pesquisas em EJA.

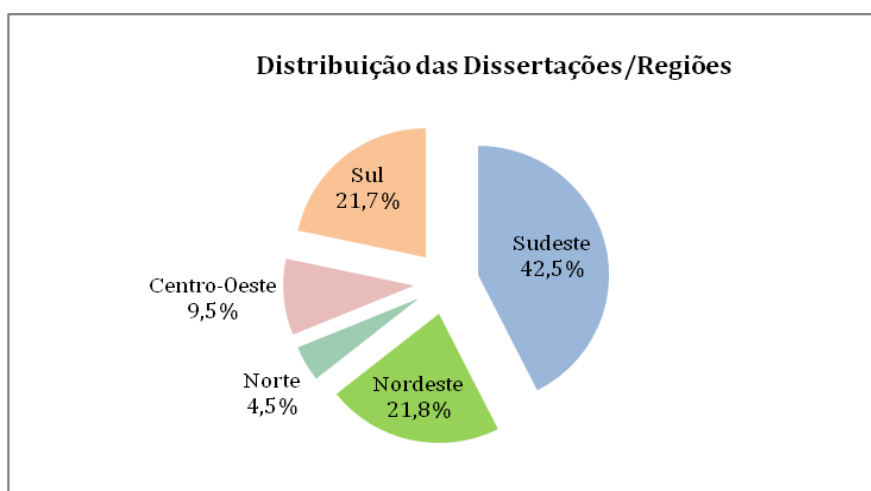


Figura 3 – Distribuição das Dissertações em EJA/Regiões

A Figura 3, frente às produções de teses e dissertações das regiões do Brasil, sinaliza que a produção do mestrado é maior do que a de teses de doutoramento, o que já era esperado pela prevalência de cursos de pós-graduação neste nível, assim como a “liderança” da região Sudeste em produções em EJA (42,5%).

Um dado interessante está relacionado à análise da região Nordeste, que apresentou um número grande de pesquisas sobre a EJA, até um pouco maior que a região Sul. Já a região Norte não demonstrou um número expressivo de programas de pós-graduação e, com isso, apresentou um número pequeno de dissertações e teses. E a região Centro-Oeste apresentou um número maior de pesquisas do que a região Norte.

A partir do levantamento das instituições de ensino superior com programas e cursos de pós-graduação, também é conveniente apresentar dados sobre elas em relação à dependência administrativa (pública ou particular). Então, com o estudo detectamos que nove (9) instituições privadas e trinta (30) instituições públicas desenvolveram pesquisas de doutorado (teses) e, sobre as dissertações, sessenta e seis (66) instituições públicas e cinquenta e duas (52) particulares desenvolveram investigações na área da educação de jovens e adultos.

As Figuras 4 e 5 colaboram na visualização de que as instituições públicas sobressaem-se quanto ao número de instituições privadas que realizaram investigações sobre a EJA.

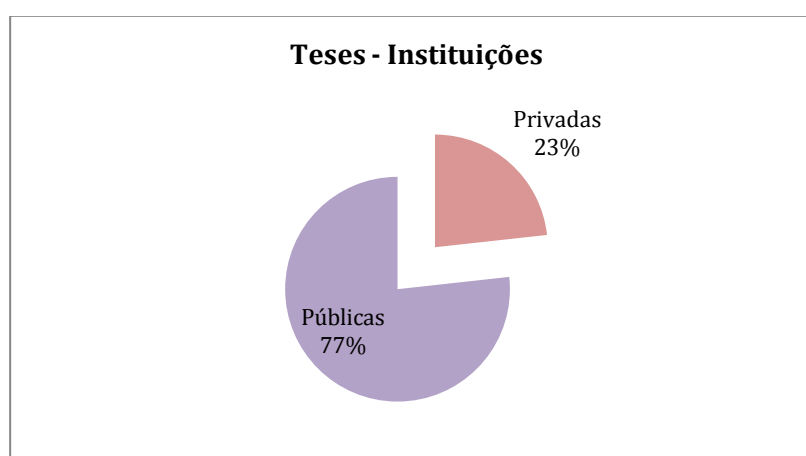


Figura 4 – Instituições do Ensino Superior/Teses defendidas

O número de teses de doutorado desenvolvidas nas instituições de ensino particulares foi de trinta e sete (37), e cento e setenta e quatro (174) em instituições públicas de ensino, indicando o predomínio das universidades públicas.

Na Figura 5, notamos um fortalecimento das instituições privadas (52) no desenvolvimento de pesquisas em EJA, somando trezentas e sessenta (360) dissertações defendidas e, nas sessenta e seis (66) instituições públicas, novecentos e sessenta e uma (961).



Figura 5 – Instituições do Ensino Superior/Dissertações defendidas

A coleta de dados foi nos mostrando meandros interessantes das pesquisas em EJA e, além de verificarmos até o momento que a região Nordeste representa uma parcela significativa das pesquisas, as instituições do ensino superior públicas predominam no desenvolvimento dos estudos. É importante destacar que um número de instituições privadas também apresenta interesse pelo tema.

Por ser óbvio o interesse da área da Educação pelo tema, imaginávamos que as dissertações e as teses estariam vinculadas aos seus programas de pós-graduação. Porém, foi possível verificar um número considerável de estudos vinculados às áreas de Letras e Linguística.

Esse pensamento se confirmou em relação à primeira hipótese: um mil, cento e noventa e três (1193) pesquisas foram realizadas na área de Educação. Um número massivamente maior do que em outras áreas: 77,8% do total das pesquisas estavam agrupadas à área Educação.

Já em relação às pesquisas realizadas em Letras/Linguística, cento e vinte (120) pesquisas foram desenvolvidas, representando 7,8% do total de pesquisas em EJA. Um número abaixo da expectativa, pois imaginávamos que ele poderia ser maior, por conta da compreensão dos temas relacionados aos processos de alfabetização e do ensino e aprendizagem da língua materna.

Ressaltamos que algumas áreas interessantes desenvolveram estudos em EJA que não imaginávamos, por exemplo: Engenharia, Medicina, Ciências da Computação dentre outras.

A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos vem ganhando espaço entre as várias áreas do conhecimento, o que indica o crescimento da sua abordagem e importância para a produção acadêmica. Mas é no campo da Educação que ela se consolida.

Para compreendermos o quadro apresentado sobre a pós-graduação e as pesquisas, o número alto de pesquisas em Educação não é pura coincidência. Segundo Ramalho e Madeira (2005), esse processo está relacionado com a oferta dos programas de pós-graduação em educação distribuídos pelo país. Em 2005, por exemplo:

A oferta da pós-graduação em educação nas cinco regiões, nos níveis de mestrado e doutorado (73 programas no total, em 2005), apresenta-se com os seguintes percentuais: Sudeste: 45% mestrado e 56% doutorado; Sul: 26% mestrado e 17% doutorado; Nordeste: 16% mestrado e 17% doutorado; Centro-Oeste: 9% mestrado e 10% doutorado; Norte: 4% mestrado e nenhum doutorado (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p.75).

Na avaliação Trienal da Capes (2013), esses números sofreram algumas modificações interessantes: o Sudeste representa 40,5% dos programas em Educação; o Sul, 28,9%; o Nordeste, 14,9%; o Centro-Oeste, 11,6%; e a região Norte, 4,1%. O número total de programas em Educação agora é de cento e vinte e um (121) e, com isso, podemos observar o crescimento do número de programas de pós-graduação em Educação distribuídos pelas regiões do país.

Porém, mesmo com esse aumento relevante, não podemos deixar de dizer que a desigualdade entre as regiões ainda é marcante. Ramalho e Madeira (2005) já indicaram o desequilíbrio entre as regiões em relação à produção acadêmica e outros setores, salientando que o

desequilíbrio da pós-graduação entre as regiões é apenas um aspecto do desequilíbrio total de um país desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado. Várias declarações sobre a política de pós-graduação defendem que, se não for efetivada uma eficiente ação governamental para fazer frente a tais desequilíbrios, esse fosso acadêmico deve aprofundar-se cada vez mais. Acontece que esse problema é uma decorrência de outros fatores, e continuará a existir necessariamente enquanto suas causas estruturais não forem superadas pela estreita vinculação entre o crescimento econômico e a fixação de competências, que, no final deste século, se delineia como fundamental para o desenvolvimento das regiões (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p.75).

Por exemplo, a região Norte continua a ser aquela com um número menor de programas (4,1%) e a região Sudeste continua a sobressair-se (40,5%) no total de programas.

Essa análise nos ajuda a refletir sobre a relação entre a importância da ciência no âmbito das políticas públicas, assim como nas práticas escolares em EJA, pois, ao observarmos o número de analfabetos(as) distribuídos pelo país, veremos a relevante desigualdade surgir novamente. Apenas para lembrar, a região Norte representa uma boa parcela do total da taxa de analfabetismo no país.

Contudo, não seremos ingênuas a ponto de fazer essa relação diretamente sem outras considerações como apoio político, recursos financeiros, desigualdades sociais. Mas podemos, sim, dizer que tal desequilíbrio entre os programas de pós-graduação no Brasil, assim como a situação das pessoas analfabetas, deve ser modificado com urgência.

Essa elucidação foi importante para fortalecermos o fundamento deste estudo, demonstrando que o desenvolvimento dos programas de pós-graduação pelas regiões brasileiras - principalmente os que estão relacionados à pós-graduação em Educação - as áreas de concentração em que as pesquisas em EJA foram desenvolvidas, como também sobre as instituições de ensino superior, são alguns dos elementos relevantes para pensarmos e agirmos em prol da EJA.

Na próxima seção, iniciaremos a apresentação e a análise dos dados referentes às categorias em que as dissertações e teses foram incorporadas, assim como evidenciaremos a produção acadêmica nesse campo de estudo como uma referência no processo de compreensão do levantamento realizado neste estudo.

3. 2 A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: a apresentação e análise dos dados gerais

Como foi mencionado no Capítulo 2, os resumos das pesquisas foram lidos e analisados e, a partir daí, identificamos os temas explorados pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Com o intuito de colaborar com a compreensão de uma das questões desta pesquisa (“Quais foram os temas desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras nas pesquisas sobre a educação de jovens e adultos nos programas de pós-graduação brasileiros?”), foi preciso elaborar a categorização dos dados. O processo de categorização compreendeu, em cada categoria, as características fundamentais para o seu entendimento. As categorias serão apresentadas e explicadas durante a apresentação e análise dos dados.

A Tabela 2 possibilitará primeiramente a visualização das categorias e do número de pesquisas que cada uma delas abrangeu.

Tabela 2 – Categorização das Dissertações de Mestrado e das Teses de Doutorado

Categorias	Dissertações	Teses	Total
Ensino da Língua Materna	301	58	359
Formação de Professores	179	26	205
Processos Educativos	175	29	204
Outros Conteúdos Curriculares	182	20	202
Políticas Públicas	111	29	140
Educação e Trabalho	104	11	115
Currículo	51	4	55
Educação Especial	41	7	48
Processos de Ensino e de Aprendizagem	39	5	44
Educação do Campo	19	4	23
Educação Popular	27	3	30
História da EJA	24	4	28
Educação em Prisões	18	3	21
Educação a Distância	17	3	20
Material Didático	16	2	18
Educação ao Longo da Vida	12	-	12
EJA e Paulo Freire	7	3	10
TOTAL	1323	211	1534

Como podemos observar, o maior número de pesquisas desenvolvidas ocorreu na categoria de Ensino da Língua Materna, seguido pelas categorias Outros Conteúdos Curriculares, Formação de professores e Processos Educativos. Já categorias como Educação do Campo, Educação ao Longo da Vida, entre outras, apresentaram um número pequeno de pesquisas.

Na categoria **Ensino da Língua Materna**, as pesquisas reunidas estavam relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua materna e a toda a sua extensão. Nela, há pesquisas sobre o processo de alfabetização, o alfabetismo, o analfabetismo, o letramento, as políticas públicas e educacionais diretamente sobre o processo de alfabetização, currículo da língua materna, entre outras.

A evolução dos estudos nesta categoria pode ser vista através do histograma abaixo.

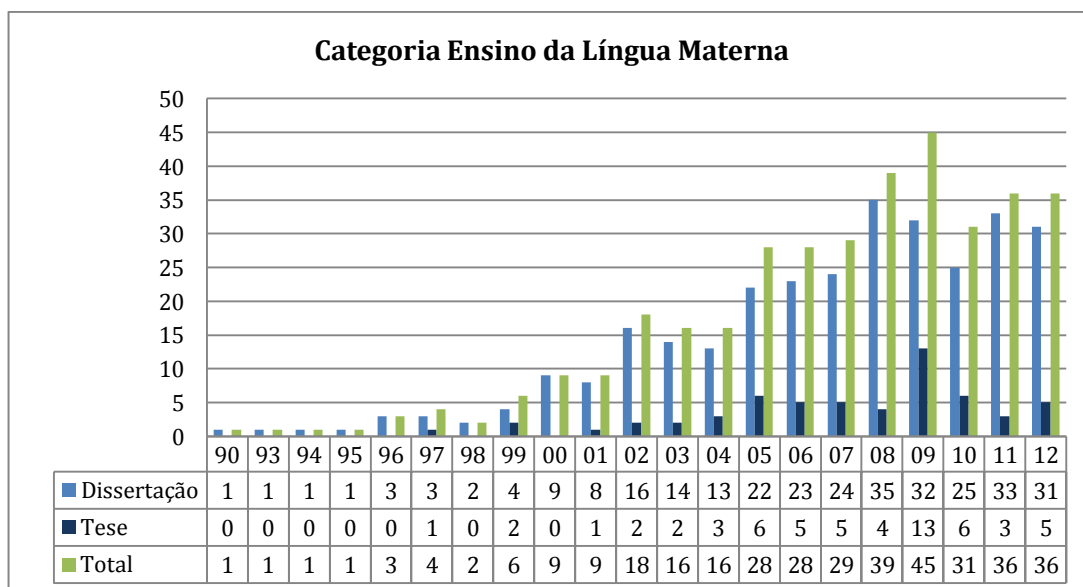


Figura 6 – Histograma da Categoria Ensino da Língua Materna

Analisando os dados acima, foi possível observar que o tema foi investigado pela primeira vez no ano de 1990 com uma (1) dissertação, e o número de pesquisas foi aumentando a partir de 1996. Mas foi a partir do ano 2000 que o assunto tornou-se um dos temas centrais das pesquisas na área da educação de jovens e adultos. Assim, elencamos trezentas e uma (301) dissertações de mestrado e cinquenta e oito (58) teses de doutorado, totalizando trezentos e cinquenta e nove (359) pesquisas nesta área do conhecimento.

Ressaltamos que este número de pesquisa, que retrata como o processo de alfabetização e o ensino da língua foram pesquisados, fez que compreendêssemos que o número de pesquisas sobre o assunto foi expressivo e as mesmas, assim como as outras pesquisas sobre a EJA, deveriam fazer parte dos conhecimentos elaborados, principalmente, pelos professores e professoras desta modalidade do ensino básico. Porém, no próximo capítulo (Capítulo 4), compreenderemos esses estudos a partir de uma análise fundamentada.

Considerando a ordem decrescente relativa às produções e temas, a segunda categoria refere-se aos **Outros Conteúdos Curriculares**. Inserimos neste tópico as pesquisas relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Por exemplo: estudos sobre matemática, ciências, artes, história, geografia, língua inglesa, astronomia, biologia, química, educação sexual, educação ambiental, excluindo o ensino da língua por ter sido abordado na categoria anterior.

Ao realizarmos a leitura dos resumos das dissertações e teses apresentadas pelo Banco de Teses da Capes, verificamos que um número grande delas relacionava os estudos em EJA com alguns conteúdos específicos, como citamos acima. Como esse evento ocorreu com uma

certa frequência, acreditamos que seria apropriado elaborarmos uma categoria para estas pesquisas que demarcam sua produção no histograma a seguir.

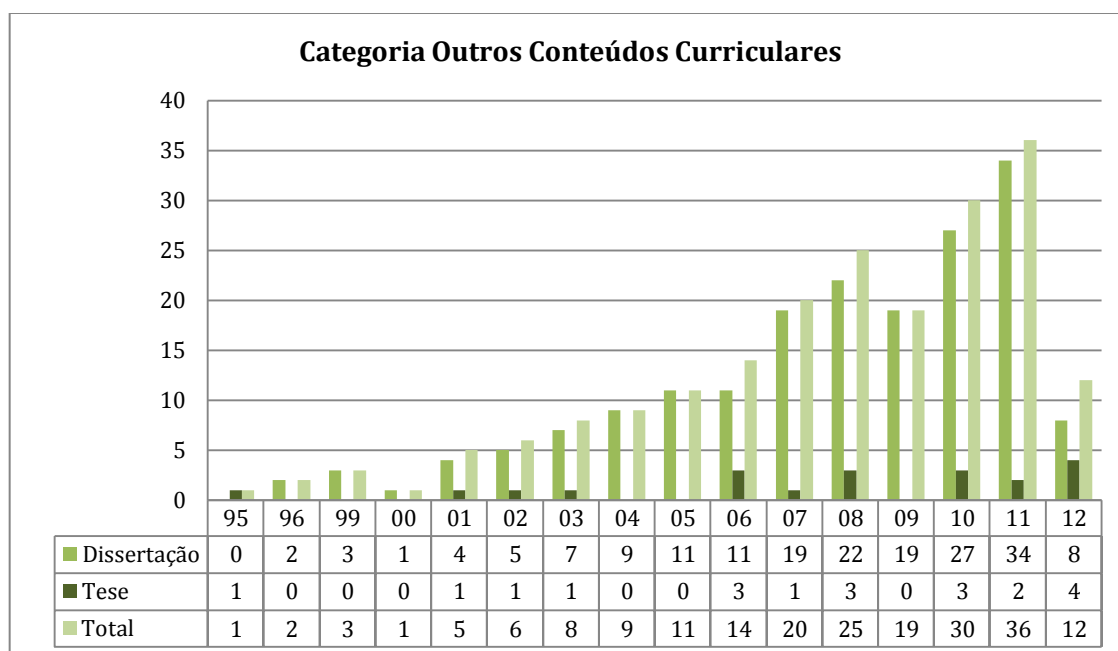


Figura 7 – Histograma da Categoria Outros Conteúdos Curriculares

A partir do ano de 1995, verificamos o início do desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos conteúdos curriculares (fora o relacionado ao ensino da Língua Materna) e, durante os anos posteriores, o número de estudos aumentou gradativamente, apesar de as teses de doutorado apresentarem um crescimento menor em relação às dissertações.

Na categoria **Formação de Professores**, foram inseridas as pesquisas relacionadas à formação de professores(as) que atuam em EJA, as aprendizagens da docência, formação inicial, formação continuada, curso de formação acadêmica, saberes docentes.

As pesquisas nos apresentaram um quadro interessante de estudos desenvolvidos nesta área de conhecimento. Vejamos, na Figura 8, a distribuição das pesquisas durante os anos demarcados neste estudo.

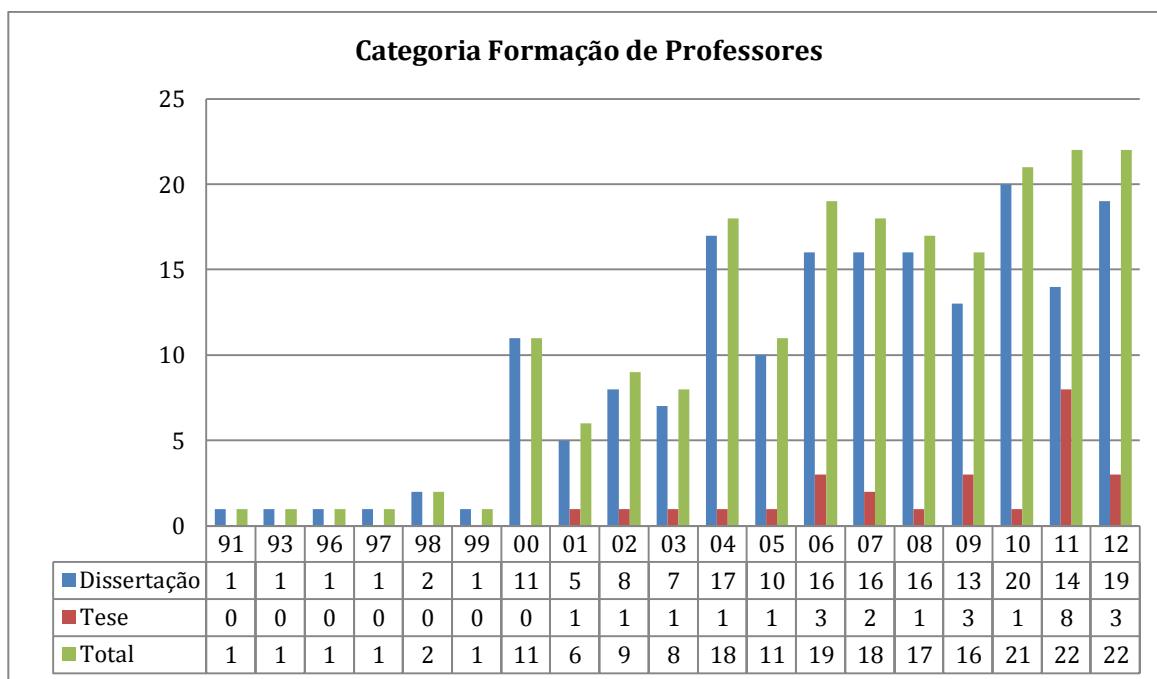


Figura 8 – Histograma da Categoria Formação de Professores

A formação de professores para o trabalho em EJA é um assunto que vem sendo tratado há um bom tempo com preocupação. Haddad (1987) já indicava a necessidade de pesquisas nessa área e a sua importância da mesma para o campo de estudo. E, ao analisarmos os dados, observamos que somente em 2001 houve uma tese de doutorado defendida, e as dissertações iniciaram suas defesas em 1991.

A partir do ano de 2000, o número de pesquisas de mestrado aumentou consideravelmente, totalizando, até o ano de 2012, o número de cento e setenta e nove (179). Já em relação às teses, as pesquisas somaram vinte e seis (26) pesquisas.

Esse quadro demonstra a importância que o tema vem conquistando com o passar dos anos e nos remete a propagar o pensamento de continuidade desse crescimento, pois a formação de professores para atuação em EJA não é desenvolvida em todos os cursos de formação superior. Alguns oferecem disciplinas que abordam especificamente essa educação, mas outros continuam a desenvolver seus programas sem tal preocupação.

A categoria **Processos Educativos** foi construída para abarcar as pesquisas que estavam relacionadas aos estudos sobre permanência, evasão, acompanhamento de alunos(as), expectativas de alunos(as), formação da cidadania, inclusão educacional, trajetória de socialização, expectativas de professores(as), fracasso escolar, inclusão social, classes de

aceleração entre outros que possuíam o objetivo de pesquisar sobre o processo educativo de alunos e alunas da EJA¹⁸.

Na Figura 9, é possível observarmos a evolução do tema nas pesquisas defendidas e coletadas via *online*.

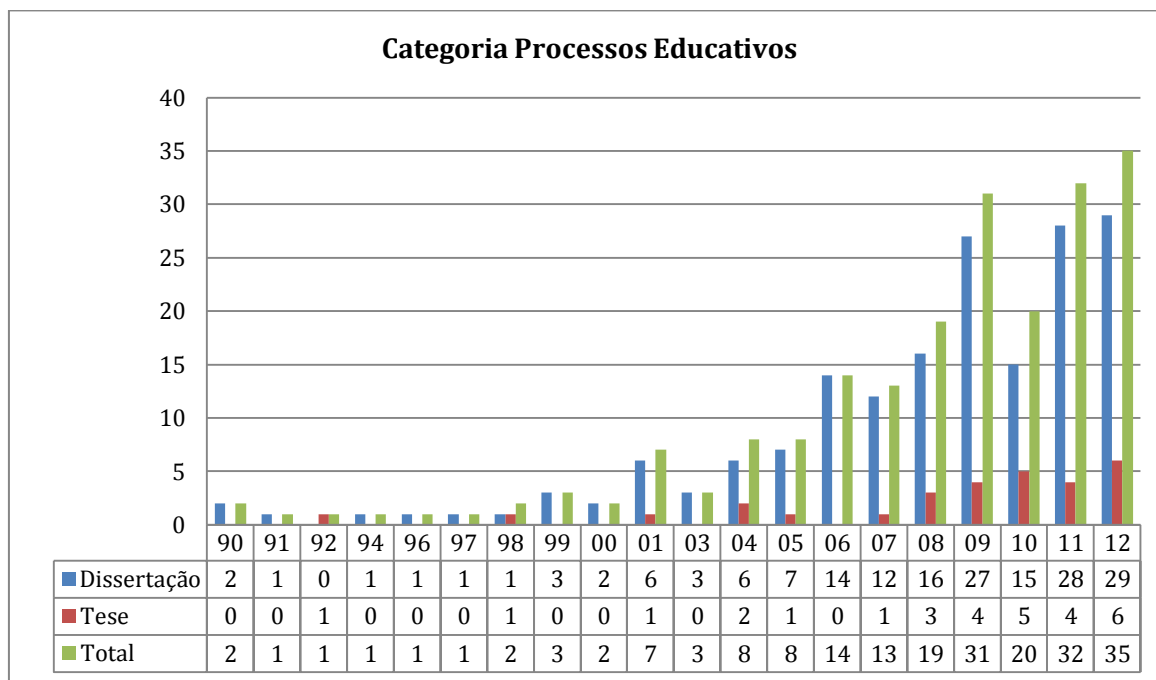


Figura 9 – Histograma da Categoria Processos Educativos

No total, duzentas e quatro (204) pesquisas foram desenvolvidas sobre os processos educativos relacionados à EJA, demonstrando um expressivo crescimento a partir do ano de 2006.

Um dos eixos importantes no desenvolvimento da educação de jovens e adultos é o desenvolvimento de políticas públicas e educacionais. Como esse é um dos fatores essenciais para o combate do analfabetismo no Brasil, muitos pesquisadores e pesquisadoras investigaram como elas foram contextualizadas e desenvolvidas.

A base para a afirmação poderá ser observada na Figura 10, que apresenta um número grande de pesquisas defendidas sobre o assunto, sendo no total cento e quarenta (140).

Na categoria **Políticas Públicas**, as pesquisas elencadas estavam relacionadas às políticas públicas e a EJA, assim como às políticas educacionais. Nesta, há pesquisas sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização, Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa

¹⁸ Vale destacar que assuntos pesquisados e que estão relacionados à categoria Processos Educativos podem estar interligados à categoria Processo de Ensino e de Aprendizagem. Porém, decidimos separar as pesquisas nestas duas categorias, considerando alguns aspectos que são diferenciados na direção dos assuntos estudados nelas.

Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Movimento de Alfabetização para Jovens e Adultos, Escola Noturna, Brasil Alfabetizado.

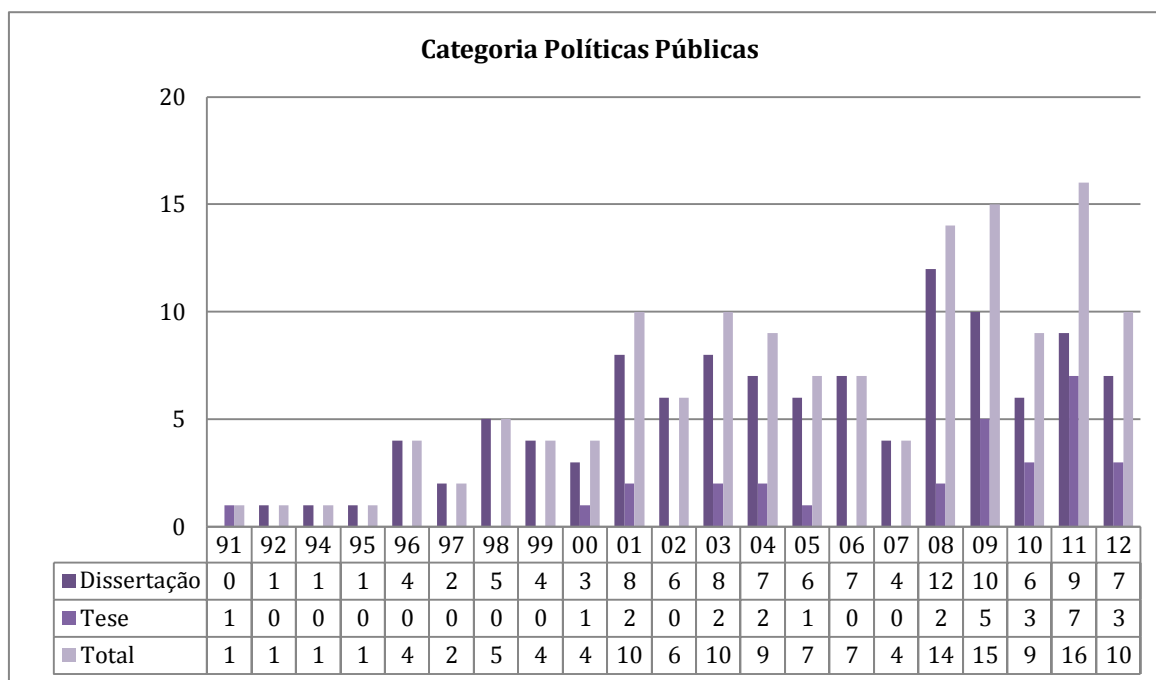


Figura 10 – Histograma da Categoria Políticas Públicas

Na categoria **Educação e Trabalho**, as pesquisas inseridas estão relacionadas aos seguintes temas: Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Serviço Social da Indústria (SESI), Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), interesses empresariais, isto é, a todo o processo que a educação compartilha com o trabalho¹⁹.

A educação de jovens e adultos pode ser compreendida também como uma continuidade dos estudos das pessoas e do seu desenvolvimento profissional. Em relação a

¹⁹ Nesta categoria é importante ressaltar que as pesquisas relacionadas também estudaram outros temas, por exemplo, as novas tecnologias da informação. Porém, como o estudo principal envolvia a educação e o trabalho, decidimos elencá-las nesta categoria por ter como tema principal os elementos do trabalho e da Educação de Jovens e Adultos.

essa realidade, alguns pesquisadores e pesquisadoras dedicaram-se aos estudos sobre a relação entre educação e trabalho.

Na Figura 11, será possível observar a evolução do desenvolvimento das pesquisas durante os anos de 1997 a 2012, compreendendo o número de cento e quinze (115) pesquisas que dedicaram a estudar especificamente sobre a EJA e o trabalho.

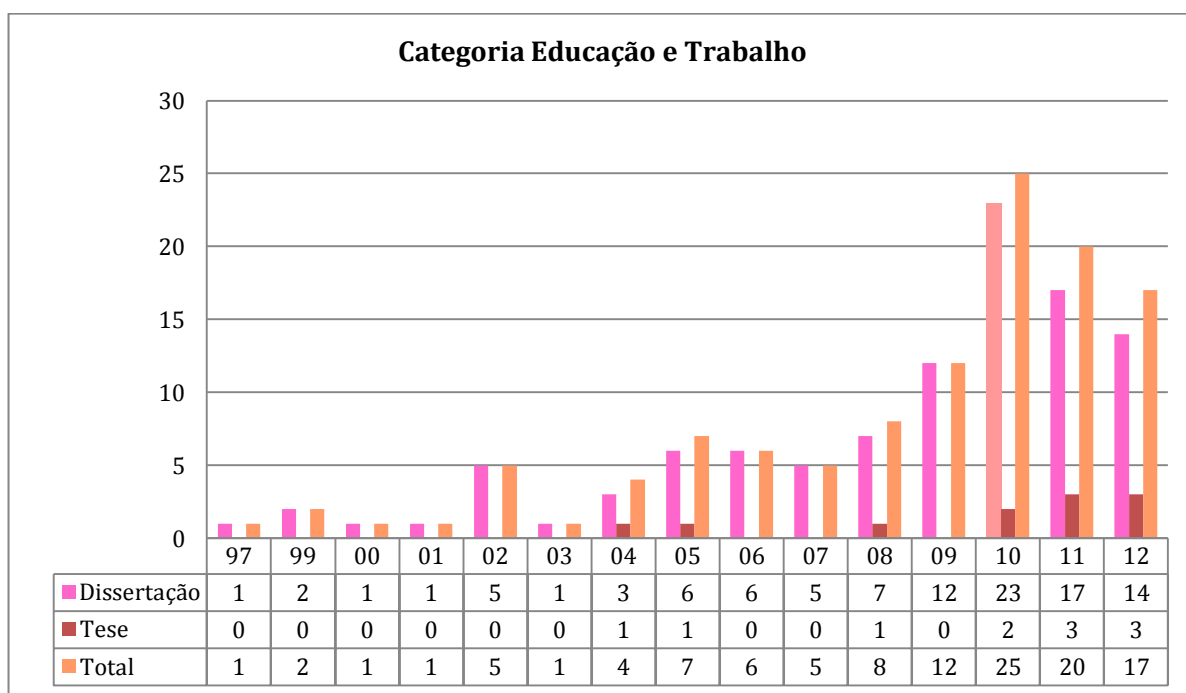


Figura 11 – Histograma da Categoria Educação e Trabalho

Na categoria **Currículo**, as pesquisas tratavam do tema vinculando-o às políticas públicas, currículo emancipatório, currículo integrado, análise curricular, interdisciplinaridade, entre outros, relacionados às abordagens curriculares.

O desdobramento das pesquisas sobre essa categoria pode ser compreendido através do histograma representado pela Figura 12.

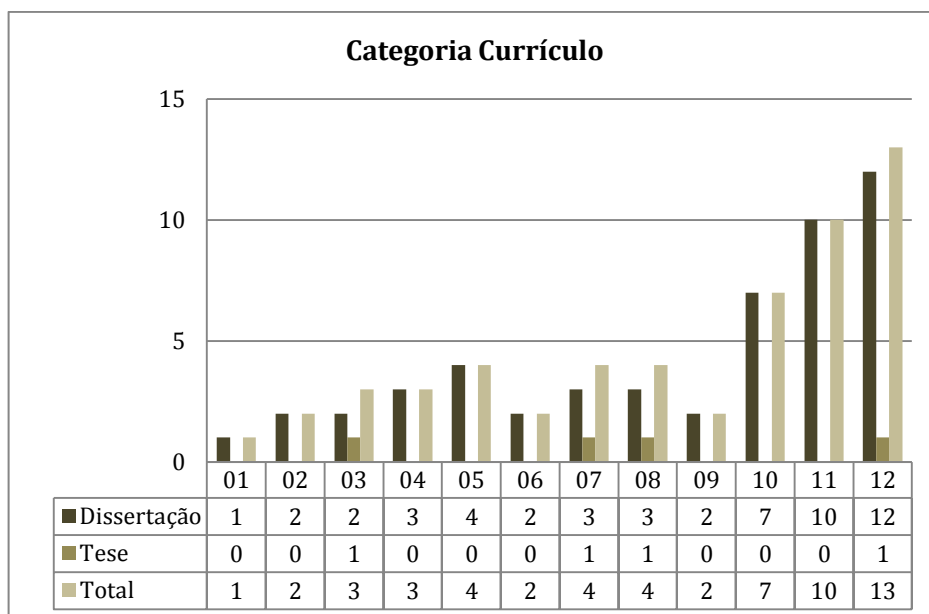


Figura 12 – Histograma da Categoria Currículo

Com ele observamos a evolução dos estudos sobre o tema a partir do ano de 2001, totalizando cinquenta e uma dissertações (51) e apenas quatro (4) teses. Esse número pode ser até considerado relevante no total das pesquisas em EJA, pois, nos anos 2011 e 2012, representaram uma atenção especial de pesquisadores(as) sobre o tema.

Na categoria **Educação Especial**, foram elencadas as pesquisas relacionadas à educação de jovens e adultos de alunos(as) com necessidades educacionais especiais e, entre os temas abordados, foi possível destacar: interações, políticas públicas, exclusão e inclusão, processo de aprendizagem, escolarização, trabalho docente, etc.

Na Figura 13, é importante salientar que há números indicativos de um aumento expressivo sobre a pesquisa nesta área da educação de jovens e adultos. Esse tema torna-se extremamente importante com a educação inclusiva e, como há no ensino regular a inclusão em salas de aula de alunos e alunas com necessidades especiais, também há a inclusão deles(as) na EJA.

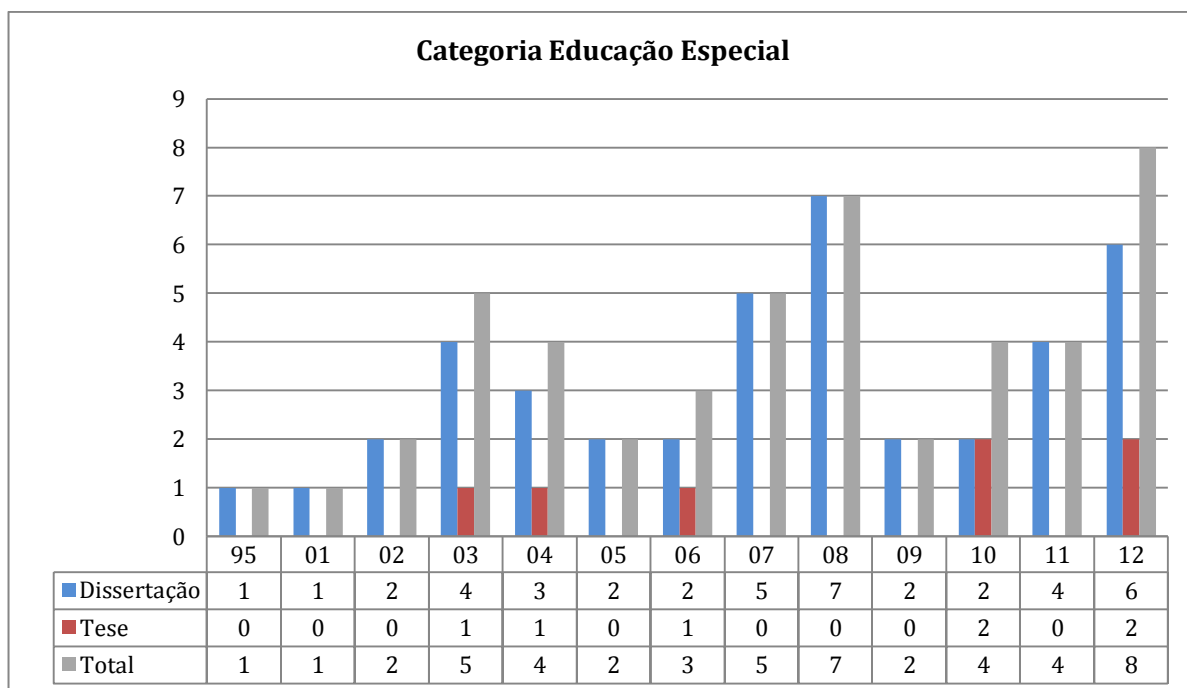


Figura 13 – Histograma da Categoria Educação Especial

Esta realidade é, no nosso entendimento, um grande avanço para a educação, para a sociedade e, principalmente, para os(as) próprios(as) alunos(as). As pesquisas sobre o tema, como podemos observar, tiveram seu início em 1995, com uma dissertação de mestrado; os números foram aumentando, totalizando quarenta e uma dissertações (41). As pesquisas relacionadas às teses de doutorado surgiram a partir do ano de 2003 e, até o ano de 2012, havia sete (7) teses defendidas, o que proporciona o entendimento de que é uma área em crescimento de estudo, dada a sua importância.

A categoria **Processos de Ensino e de Aprendizagem** relaciona-se às pesquisas que foram desenvolvidas sobre a aprendizagem dos(as) alunos(as) e o processo de ensino dos(as) professores(as). Nela, as pesquisas relacionam o movimento de ideias, conceitos, estratégias, interação, correntes teóricas do processo de ensinar e do processo de aprender.

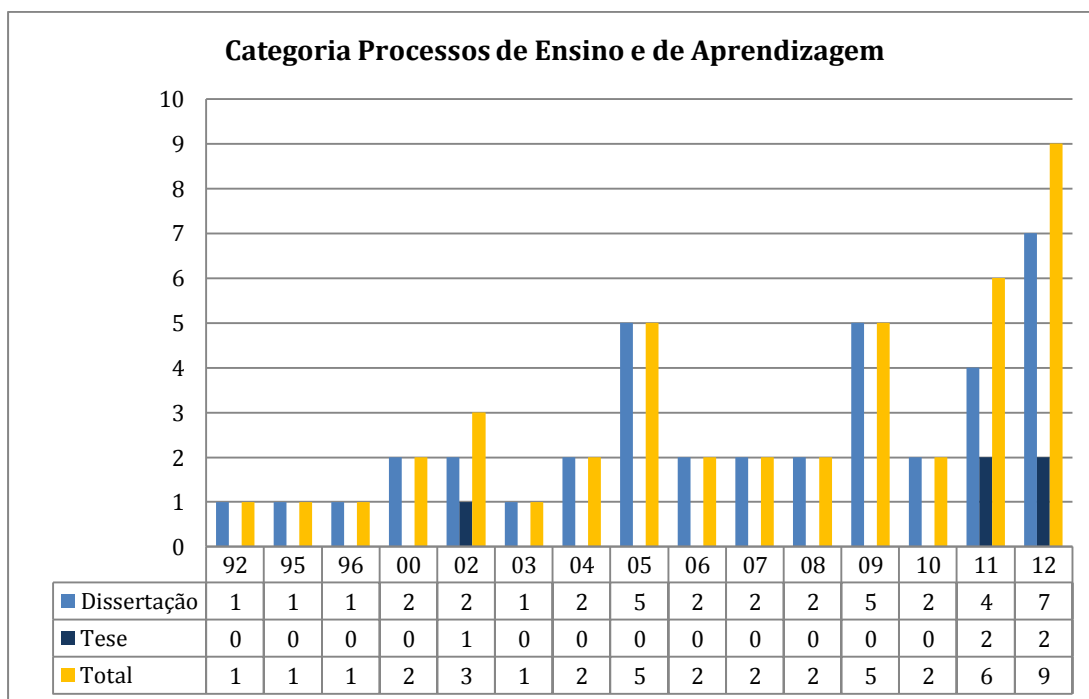


Figura 14 – Histograma da Categoria Processos de Ensino e de Aprendizagem

Sobre a categoria **Processo de Ensino e de Aprendizagem**, o histograma da Figura 14 apresenta que quarenta e quatro (44) pesquisas foram defendidas sobre o tema, o que significa um dado interessante, já que, dada sua importância para a compreensão da educação de jovens e adultos, houve um número pequeno de investigação sobre esses processos diretamente.

Na categoria **Educação Popular**, a educação é promovida com a característica de intenção de mudança e transformação da realidade. As pesquisas organizadas possuíam como temas: formação de educadores(as) populares, práticas educativas, escolas comunitárias, currículo.

Através da Figura 15, é possível observar que o tema foi alvo de estudos entre os anos de 1987 e 2012, sendo vinte e sete dissertações de mestrado e três teses de doutorado.

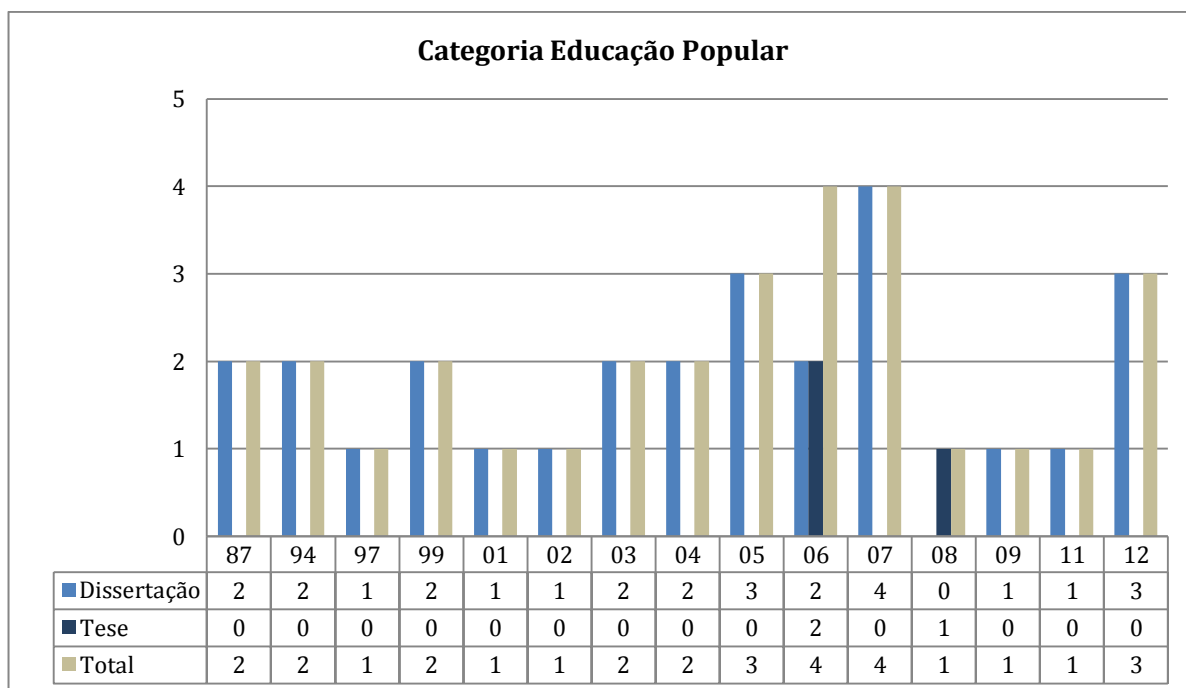


Figura 15 – Histograma da Categoria Educação Popular

Ao considerarmos o número de teses e dissertações defendidas, ele se torna inexpressivo e, ao concordamos com o conceito de educação popular que Gadotti (2007) nos coloca como uma educação “dos pobres” e emancipatória, a pesquisa nesta área se configura como um elemento essencial para pensarmos em uma EJA com o ideal concreto da educação para todos(as).

A educação popular hoje se constitui num mosaico de teorias e de práticas. Mas elas têm em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, portanto, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza dos fatos. Todas refletem uma recusa à educação do colonizador. Não uma recusa oportunista ou servil, mas uma recusa utópica e amorosa; uma recusa que aceita duvidar das próprias condições de produção científica e das certezas alcançadas, para evitar a mistificação da razão prática (GADOTTI, 2007, p. 24).

Na categoria **História da EJA**, as pesquisas inseridas estavam relacionadas aos fóruns regionais e à trajetória histórica da EJA; foi um tema que desenvolveu pesquisas importantes, apesar de sua pouca representatividade, como apresentamos no histograma da Figura 16.

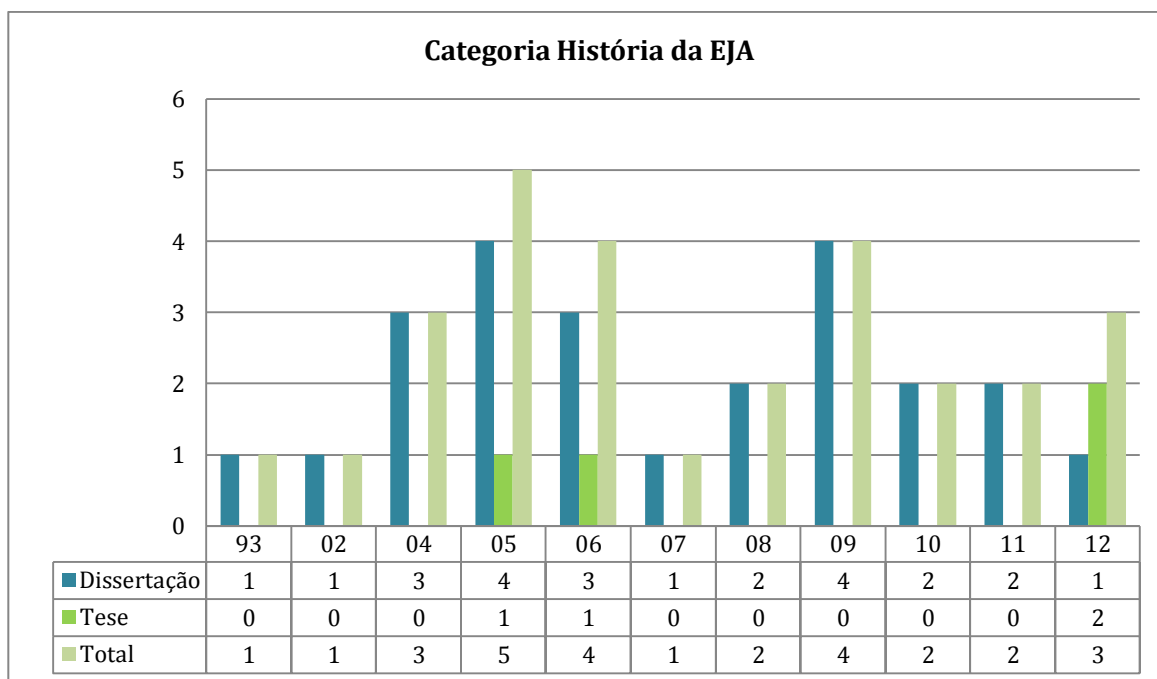


Figura 16 – Histograma da Categoria História da EJA

Ela apresenta um número interessante de pesquisas, sendo vinte e oito (28) estudos sobre a história da EJA, destacando sua evolução, o início do seu desenvolvimento, como foi executada em alguns lugares específicos entre outros temas relacionados ao aspecto histórico da educação de jovens e adultos.

Na categoria **Educação do Campo**, foram inseridas as pesquisas relacionadas à educação desenvolvidas no campo, destacando: qualificação profissional, educação de mulheres no campo, comunidades rurais, currículo, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), práticas educativas entre outros.

Um tema crescente nas pesquisas em educação também não poderia ficar ausente na educação de jovens e adultos: a educação do campo. Muitos pesquisadores e pesquisadoras estão aprofundando seus estudos sobre o tema, pois cada vez mais há a necessidade e a cobrança, por parte da sociedade, para que haja a oportunidade de estudo nos assentamentos rurais. Assim, alguns programas do governo federal, por exemplo, o PRONERA, estabeleceram e estabelecem a educação do campo.

Vejamos, na próxima Figura 17, os números correspondentes.

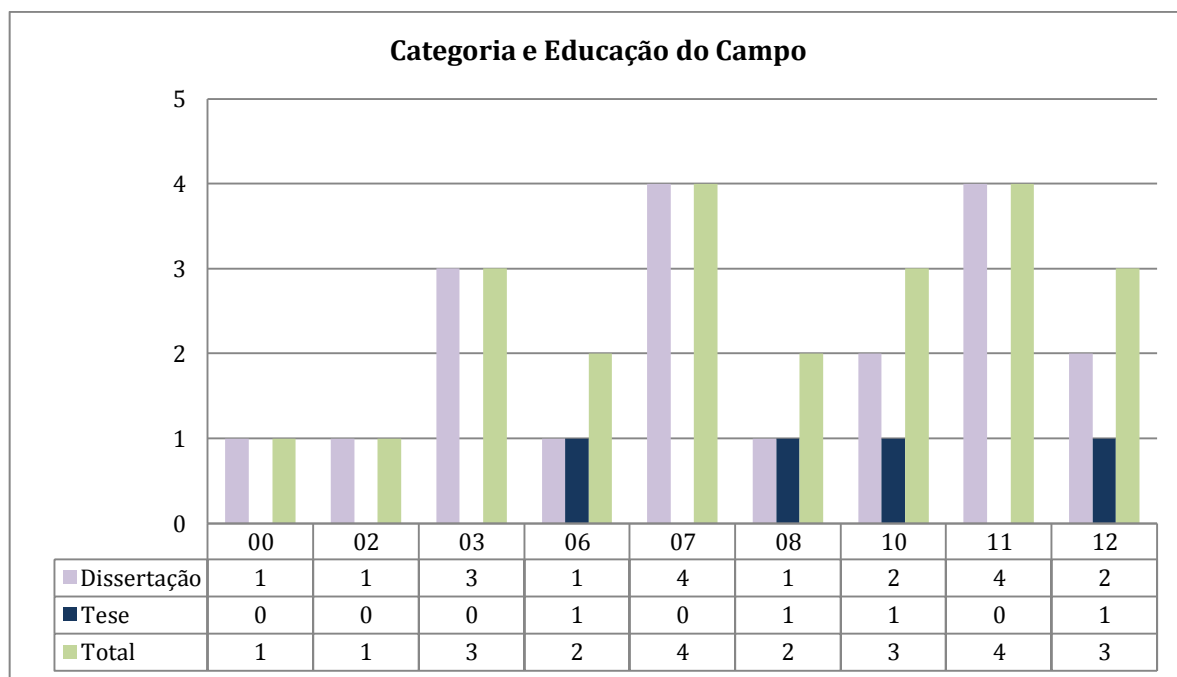


Figura 17 – Histograma da Categoria Educação do Campo

Na categoria **Educação em Prisões**, inserimos os estudos referentes à EJA desenvolvidos nos estabelecimentos do sistema penitenciário. Assim, algumas pesquisas abordaram alguns temas, como: ressocialização, dificuldades, formação de professores(as), currículo e análise deste sistema educacional.

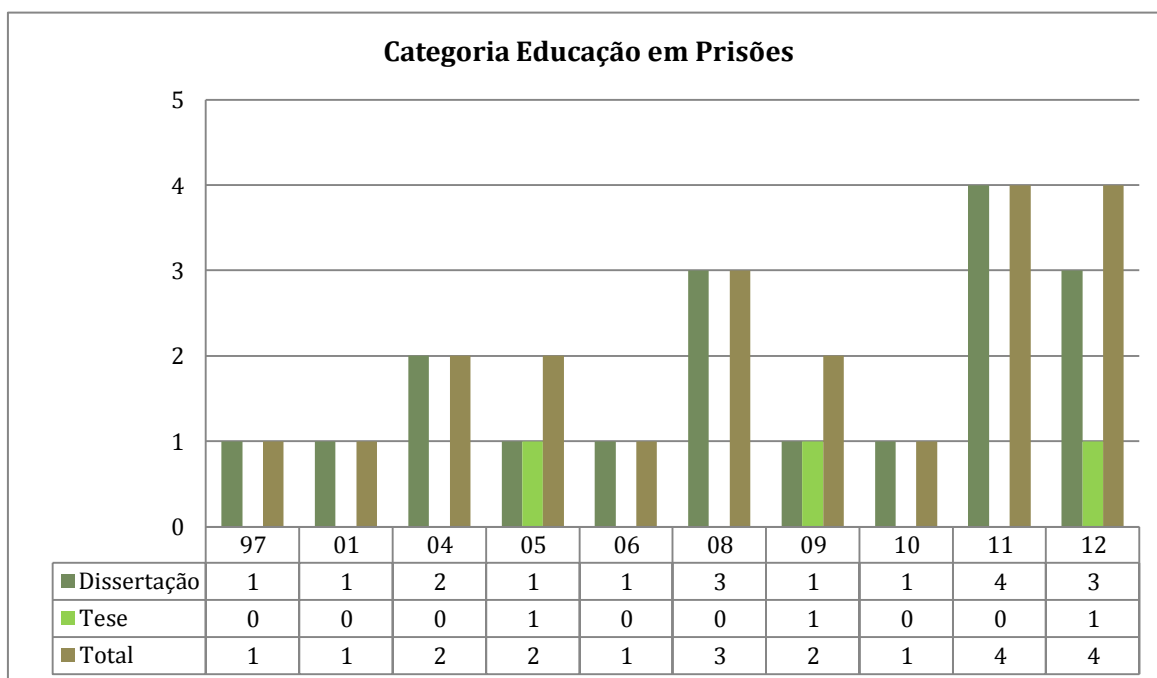


Figura 18 – Histograma da Categoria Educação em Prisões

Este, também, é um tema interessante e que está se colocando como um campo de estudo promissor. De acordo com a Figura 18, destacamos a existência de vinte e uma (21) pesquisas desenvolvidas nessa área, demonstrando a importância do tema e do olhar de pesquisadores e pesquisadoras sobre a educação desenvolvida em situação de privação de liberdade.

Na categoria **Educação a Distância**, enquadraram-se as pesquisas desenvolvidas sobre os temas Telecurso, Telessalas e outras relacionadas à educação a distância.

A educação a distância também foi um tema explorado nos estudos em Educação de Jovens e Adultos. Entre os anos de 1987 e 2012, vinte (20) pesquisas foram desenvolvidas.

A educação à distância era representada, inicialmente, por estudos relacionados, por exemplo, aos telecursos e aos programas de educação via rádio. Já nas pesquisas mais recentes, há a representatividade das novas tecnologias, como a internet. Vejamos a evolução dos estudos nesta área no histograma abaixo.

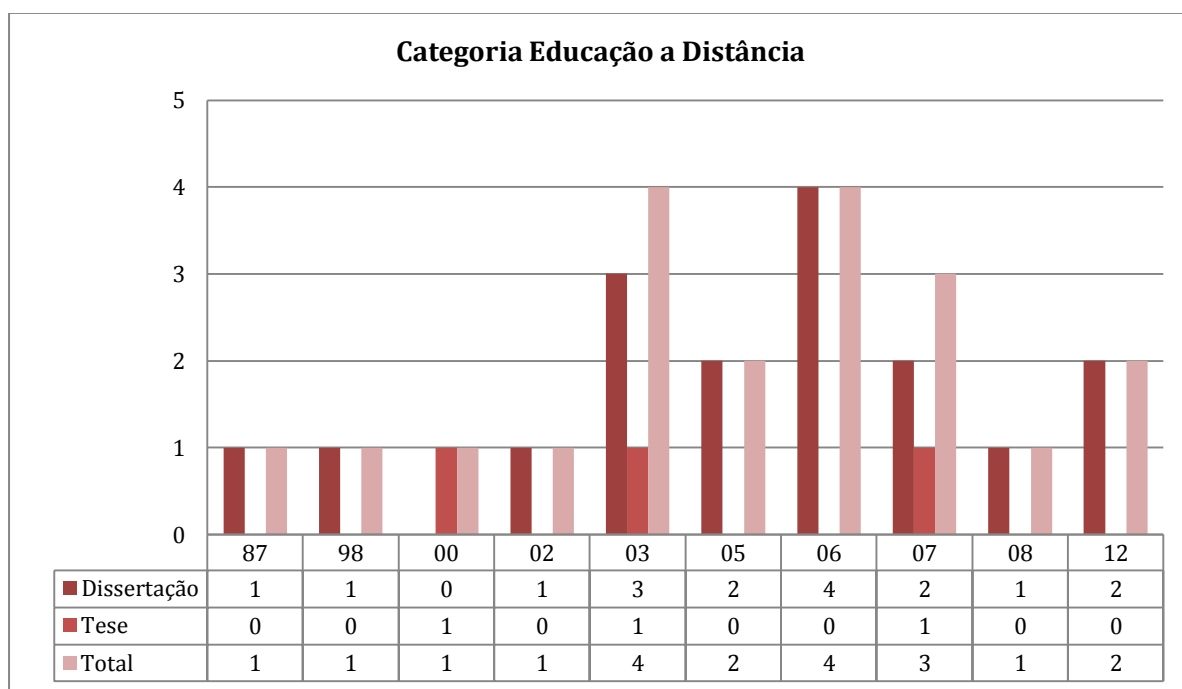


Figura 19 – Histograma da Categoria Educação a Distância

O número de estudos não é expressivo, mas representa o interesse dos(as) pesquisadores(as) sobre o tema, e nós acreditamos que esta categoria irá desenvolver-se ainda mais, como podemos verificar no aumento do número de pesquisas que se dedicaram ao assunto em relação aos anos.

Na categoria **Material Didático**, elencamos os trabalhos que analisaram e/ou utilizaram materiais didáticos diversificados e/ou diferenciados nos estudos de EJA, por exemplo: a análise do livro didático, cartilhas diferenciadas. A Figura 20 retrata a evolução das pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e a análise do material didático utilizado ou proposto para tal modalidade de ensino.

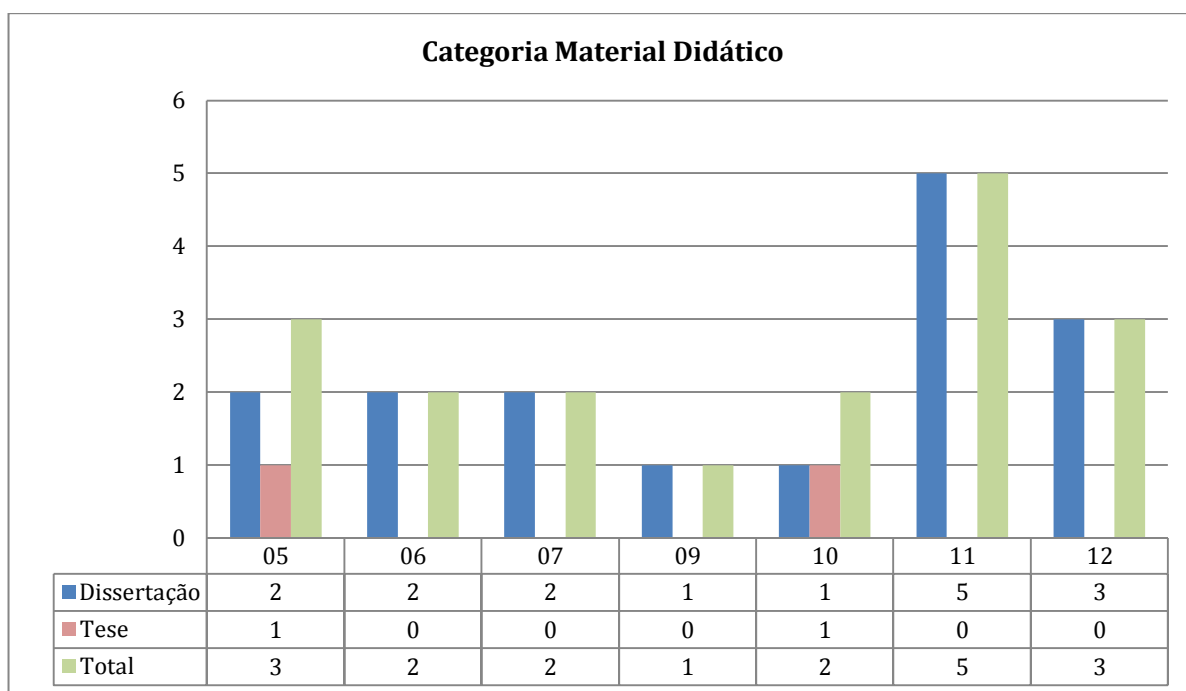


Figura 20 – Histograma da Categoria Material Didático

Os estudos sobre este tema surgiram apenas no ano de 2005 com a defesa de duas (2) dissertações e uma (1) tese. Até o ano de 2012, dezoito (18) estudos foram realizados. Apesar da produção acadêmica apresentar uma preocupação com o tema, ainda não é possível verificar sua consolidação em pesquisas relacionadas à EJA.

A investigação sobre o material didático na Educação de Jovens e Adultos é essencial para compreendermos e refletirmos sobre a sua importância frente a uma educação que, por muito tempo, espelhou-se no ensino de crianças. Isto quer dizer que as prioridades dos alunos jovens, adultos e idosos não eram consideradas na metodologia aplicada aos materiais didáticos.

Na categoria **Educação ao Longo da Vida**, estão relacionadas as pesquisas que trataram sobre a educação de adultos e idosos sob as vertentes dos sentidos e perspectivas do estudo ao longo da vida.

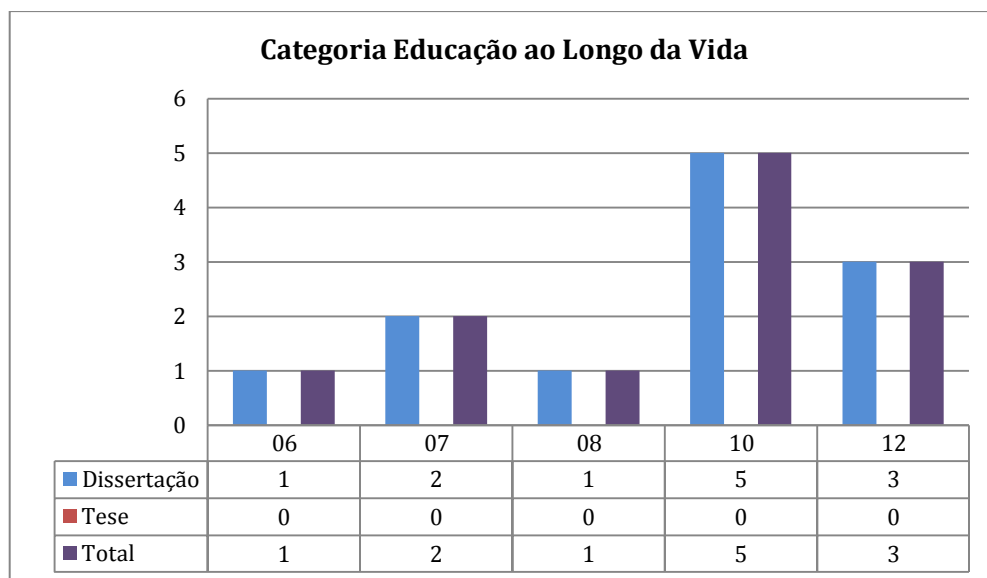


Figura 21 – Histograma da Categoria Educação ao Longo da Vida

Esta categoria apresentou algumas pesquisas defendidas durante os anos 2006 a 2012, demonstrando o interesse de alguns pesquisadores(as) pelo tema, apesar de os dados ainda apresentarem uma evolução tímida.

Como já mencionamos no início desta tese, consideramos que a educação se dá ao longo da existência e, com isso, é possível dizer que sempre poderemos estar envolvidos no processo de aprendizagem.

Os dados apresentaram que a pesquisa sobre a EJA e o novo conceito de educação - educação ao longo da vida - surgiu a partir do ano de 2006. As dissertações totalizaram doze (12) estudos, mas nenhuma tese que tratasse especificamente da educação de jovens e adultos dentro do tema educação ao longo da vida foi desenvolvida. Assim, considerando a importância de que estudos sobre esse assunto sejam realizados, apontamos a necessidade de teses de doutorado e dissertações de mestrado intensificar suas pesquisas na área.

Na categoria **EJA e Paulo Freire**, as pesquisas estão relacionadas aos conhecimentos desenvolvidos por Paulo Freire, especificamente. São estudos que fazem uma relação direta entre a educação de jovens e adultos e os conceitos do educador.

Estas pesquisas trataram diretamente os conceitos, estudando-os e considerando-os em relação à educação de jovens e adultos. Com isso, achamos apropriado que houvesse uma categoria também diferenciada para demonstrar como o pensamento do educador foi e

continua sendo essencial para refletirmos sobre a EJA²⁰. Os estudos podem ser vistos no histograma representado na Figura 22.

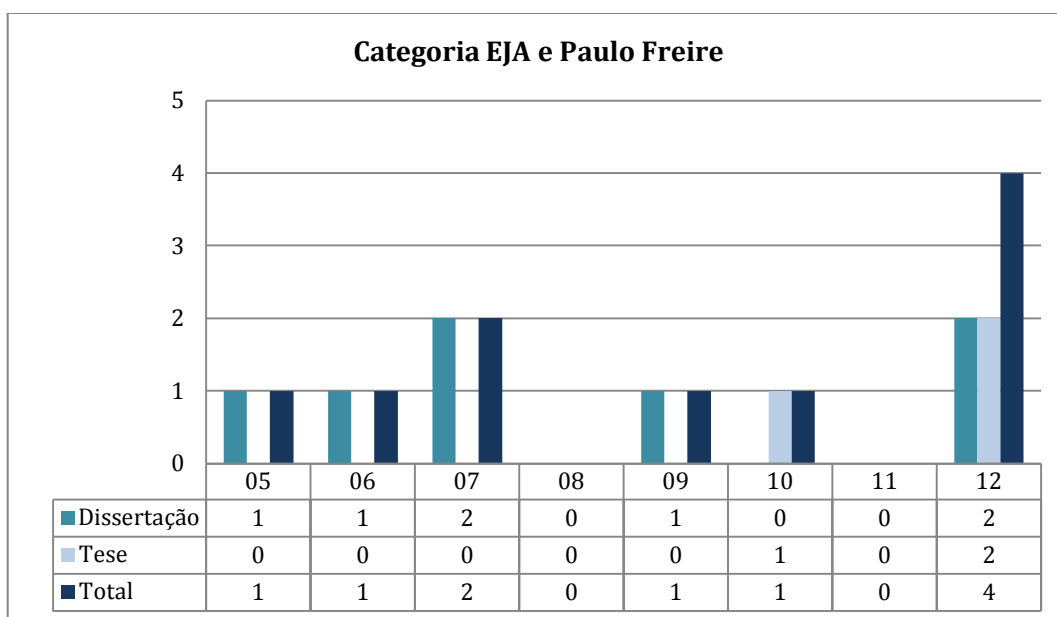


Figura 22 – Histograma da Categoria EJA e Paulo Freire

Observando os dados, dez (10) pesquisas foram defendidas sobre a educação de jovens e adultos e os pensamentos de Paulo Freire, sendo três (3) teses de doutorado e sete (7) dissertações de mestrado.

A categorização das pesquisas possibilitou uma visualização abrangente e fundamental do desenvolvimento acadêmico na educação de jovens e adultos, indicando quais os temas que mais foram investigados pelas pesquisas de mestrado e de doutorado, quais são as áreas de estudo que precisam ser mais estudadas, assim como as pesquisas em EJA foram evoluindo durante o período investigado (1987-2012), através de banco de dados com acesso via internet.

Esse panorama nos indicou alguns pontos relevantes: 1) As pesquisas de mestrado desenvolveram um número maior de estudos em relação às teses de doutorado. O cenário já era previsto, pois o número de programas de pós-graduação que oferece o nível de mestrado é maior do que o que oferece o doutorado. Outra hipótese está relacionada ao fato de que alguns pesquisadores e/ou pesquisadoras não continuam sua formação até o nível de doutoramento;

²⁰ Os estudos aqui categorizados demonstraram uma relação direta entre os conceitos do educador e a pesquisa realizada. Porém, é importante salientar que Paulo Freire foi referência para vários estudos que estão em outras categorias desta tese, mas apenas como referencial delas. Já nesses estudos referentes à categoria EJA e Paulo Freire, as pesquisas estudaram como alguns conceitos de Freire estão diretamente ligados aos estudos realizados, como: o seu discurso colocado em prática, suas contribuições na educação popular.

2) Consolidação da área de pesquisa, pois, ao observarmos a evolução das pesquisas em educação de jovens e adultos, foi possível sinalizar o interesse de pesquisadores(as) sobre o tema; 3) Acompanhamento do processo social, econômico e educacional do país. De maneira abrangente, as teses e as dissertações correspondem ao processo de compreensão e da possibilidade de mudanças na educação de jovens e adultos e do quadro do analfabetismo; 4) O ensino da língua materna, vinculado principalmente ao processo de alfabetização e/ou letramento, foi o tema que abarcou um maior número de pesquisas em EJA, o que já esperávamos. Porém, essa confirmação nos deu fôlego para realizar a segunda parte da pesquisa, que foi baseada na busca de respostas sobre quais foram os temas tratados sobre o ensino da língua e, principalmente, sobre as suas contribuições para a área de estudo.

Com isso, poderíamos utilizar a ciência como uma aliada para tentarmos acabar ou diminuir com o analfabetismo no Brasil? Como utilizar todos esses dados e os conhecimentos construídos para ajudar no processo de alfabetização/letramento das pessoas jovens e adultas?

As respostas a essas perguntas estão focadas na possibilidade do desenvolvimento de ações que criem caminhos para alcançá-las, desde que todos(as) façamos nossa parte.

3.3 Estudos sobre a Educação de Jovens e adultos: a construção de referência para o processo de compreensão da produção acadêmica

Ao realizarmos esta pesquisa, sabíamos que o conhecimento não se esgotaria nela e que outras pesquisas também haviam sido realizadas nos anos anteriores aos pesquisados.

O material *Relato de Pesquisas*, Série Documental, Ribeiro et al. (1993, p. 9) refere-se a uma síntese do trabalho mais amplo, que foi publicado em 1992, sobre a metodologia da alfabetização de adultos, “a partir de um extenso levantamento bibliográfico, abarcando livros, artigos em periódicos especializados, dissertações e teses, relatórios, documentos oficiais, relatos de experiências, papers e outros avulsos”.

Nele, Ribeiro et. al. (1993, p. 15) observaram a necessidade de estudos sobre a EJA serem cada vez mais desenvolvidos: “considerado o período abrangido na pesquisa, a produção é evidentemente pequena e recente, indicando a necessidade de investimento maciço em pesquisa e experimentação nesse campo”.

Assim, contemplando a importância de estudos sobre o tema, a apresentação de algumas pesquisas consideradas como “estado da arte e/ou conhecimento”, faz-se necessária.

Como um bom exemplo, gostaríamos de apresentar três estudos baseados na pesquisa estado da arte e/ou do conhecimento, desenvolvidas por Haddad (1987; 2002; 2009) e/ou colaboradores(as).

No ano de 1987, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou o estudo *Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte*²¹, do pesquisador responsável Sérgio Haddad, que analisou vinte (20) obras desenvolvidas entre os períodos de 1971 e 1985.

Verificou-se que alguns trabalhos realizados no ano de 1971, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e pela Fundação Carlos Chagas, foram considerados como “trabalhos pioneiros que constituíram um ponto de partida bastante consistente, ao qual se remeteram quase todos os estudos subsequentes” (HADDAD, 1987, p. 25). Esses trabalhos eram de estudos realizados antes da LDB de 1971 (lei que instituiu o Ensino Supletivo no Brasil) e ainda versavam sobre exames de aferição de conhecimentos.

Segundo Haddad (1987), os estudos posteriores à LDB/71 não tiveram uma amplitude esperada, pois os trabalhos realizados entre os anos de 1971 e 1975 faziam referência mais à lei da implantação do supletivo do que aos seus resultados. Porém, conforme indicou o autor, a partir de 1975 houve um aumento no número de trabalhos sobre a EJA. Isso ocorreu porque o

Departamento de Ensino Supletivo do MEC estabeleceu convênio com a Universidade de Brasília, e o INEP solicitou à PUC do Rio de Janeiro levantamentos sobre a clientela dos exames supletivos de educação geral e seu desempenho, com ênfase nos candidatos ao 2º grau (HADDAD, 1987, p 25).

Dessa medida, surgiram relatórios importantes sobre o tema e, destes, algumas dissertações e artigos. Porém, a não continuidade desses estudos abrangentes não permitiu que comparações fossem realizadas e, com isso, perdeu-se esse campo de estudo. Mas, em São Paulo, as pesquisas de comparação continuaram a ser desenvolvidas no campo da suplência.

Haddad (1987, p. 25-26), ao analisar as obras sobre a EJA, indicou a existência de quatro núcleos de temas mais abordados pelos(as) pesquisadores(as), sendo eles: a caracterização dos(as) estudantes, o desempenho dos(as) estudantes em exames e seus condicionantes pessoais, sociais e de escolaridade, análise das avaliações e o desempenho dos(as) estudantes nos vestibulares.

²¹ HADDAD, Sérgio (Coord.). *Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: Inep, Reduc, 1987, 136 p.

O estudo de “perfil da clientela” (HADDAD, 1987) levou o autor a salientar a necessidade de que se criasse “um sistema nacional de controle de dados sobre a clientela do ensino supletivo”, ou de que os dados fossem incorporados aos sistemas que já poderiam existir, pois seria importante haver um quadro geral dos(as) estudantes com suas realidades e particularidades, pois, com esse sistema

os pesquisadores poderiam desta forma dedicar os seus esforços na utilização destes dados para o avanço do conhecimento e não propriamente na construção e controle de tais informações, em condições muito aquém das que possuem os sistemas do setor público (HADDAD, 1987, p. 129).

No estudo, Haddad (1987, p. 130) indicou também o fato de não haver um panorama do ensino supletivo após 15 anos de implantação da LDB de 1971: não era possível saber quantas pessoas foram atendidas pelos estados brasileiros, também não se sabia por quais meios (TV, rádio, exames entre outros) e faltavam informações de como o ensino supletivo havia sido configurado nacionalmente e nos seus estados.

Uma contradição sobre os trabalhos estudados foi apresentada neste estudo e precisa ser explicitada: os trabalhos analisados, em geral, indicavam a importância de pesquisas no campo da metodologia para o ensino de supletivo, mas nenhum deles desenvolveu esta abordagem.

os numerosos trabalhos sobre perfil da clientela se originaram como parte de trabalhos que visavam ao desenvolvimento de uma metodologia mais coerente com o tipo de aluno que frequenta o ensino supletivo. Tais análises, porém, não ultrapassaram, na maioria das vezes, o nível da descrição sócio-econômica da clientela, oferecendo dados pouco relevantes para o desenvolvimento de estudos em nível de ensino-aprendizagem (HADDAD, 1987, p. 130).

Ao iniciarmos um processo de relacionamento entre os dados da pesquisa realizada nesta tese com alguns dos dados apresentados pelo estudo de Haddad (1987), verificamos primeiramente um aumento evidente de pesquisadores(as) dedicando seus estudos à EJA.

No estudo, foi mencionado que, no período de 1971 a 1985, não foram registrados estudos sobre os cursos e os exames do ensino supletivo, deixando de existir uma análise sobre os exames e/ou provas, o que podemos considerar como um fato ruim para a EJA. Porém, esse resultado também foi observado ao acompanharmos a apresentação dos dados desta tese, pois poucos foram os estudos relacionados ao processo de avaliação.

No período analisado pelo autor, ele indicou que não havia estudos sobre os conteúdos curriculares que eram ensinados no ensino supletivo, sendo este um tema necessário para compreendermos o desenvolvimento curricular da EJA. Porém, analisando as dissertações de mestrado e as teses de doutorado entre 1987 a 2012, duzentos e dois (202) estudos dedicaram-se à investigação dos conteúdos curriculares na educação de jovens e adultos, demonstrando assim a visibilidade do tema para os estudos acadêmicos.

A formação docente também foi um tema representado nos estudos de Haddad (1987), ressaltando que na LDB/71 havia a indicação de que o(a) professor(a) do ensino supletivo deveria receber uma formação especializada para o trabalho. Porém, os estudos indicavam que isso não havia acontecido da maneira esperada, pois a formação era precária e desenvolvida no cotidiano de sala de aula.

no Brasil, são praticamente inexistentes cursos que preparem o professor para o ensino supletivo, seja no nível secundário, seja no superior ou pós-universitário. Faz-se necessário o desenvolvimento de uma política eficaz de formação e pesquisa na área de ensino-aprendizagem, sistematizando experiências já realizadas e fornecendo subsídios para a melhoria da prática pedagógica do professor (HADDAD, 1987, p. 131).

Já o estudo atual indica uma preocupação maior dos(as) pesquisadores(as) sobre esse tema, comparado ao estudo anterior. Mas também há a atenção sobre a formação docente em EJA, pois poucos são os cursos de graduação que “conseguem” inserir tal formação nas suas licenciaturas.

Mesmo sem a formação adequada de seus(as) professores(as), as pesquisas indicaram que, após a implantação da LDB/71, “em termos quantitativos e formais, as oportunidades de escolarização de jovens e adultos” aumentaram. Esse fato indica que, concomitantemente com esse aumento de oportunidades, houve também a reprodução da evasão e da repetência no ensino supletivo. Os conteúdos curriculares e as metodologias não estavam “adequadas às necessidades da clientela” (HADDAD, 1987, p. 131). Analisando o estudo atual, as preocupações com a formação dos(as) docentes, com a evasão, reprovação, metodologias, conteúdos curriculares continuam a existir há mais de vinte anos.

No ano de 2000, Haddad foi coordenador de outro estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos, *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998*²². Neste, as

²² No ano de 2002, o mesmo estudo foi publicado pelo MEC/Inep/Comped (Brasília – Série Estado do Conhecimento n. 8).

pesquisas foram categorizadas pelos seguintes eixos: Professor, Aluno, Concepções e Práticas Pedagógicas, Políticas Públicas de educação de jovens e adultos e Educação Popular.

O objetivo era apresentar e discutir os temas de pesquisas desenvolvidas sobre a EJA no Brasil entre os anos de 1986 e 1998, dando continuidade ao estudo realizado anteriormente²³ e, como já salientamos, esta pesquisa e o estudo de Haddad (2000) indicam que o número de dissertações desenvolvidas sobre a educação de jovens e adultos foi massivamente maior do que as teses de doutorado defendidas.

As principais considerações elaboradas pelo autor estão representadas pelos eixos professor, aluno, concepções e práticas pedagógicas, políticas públicas e educação popular.

Sobre o tema *Professor*, o estudo indicou que os fundamentos teóricos estavam, em sua maioria, relacionados ao pensamento de Paulo Freire; as pesquisas poderiam ser mais profundas, se realizassem o estudo da arte antes de desenvolverem seus temas; havia a necessidade de garantir e ampliar a discussão da EJA nas universidades e intensificar o vínculo com as redes públicas de ensino; as pesquisas estavam mais voltadas aos estudos de caso e/ou pareciam com relatórios do que pesquisa acadêmica e, por fim, o desenvolvimento de estudos em EJA como tema central, o que não foi visto quando o estudo foi desenvolvido em outras áreas do conhecimento.

Em relação ao eixo *Aluno*, houve a indicação do aumento e da necessidade de estudos envolvendo mulheres e jovens, além da aproximação das pesquisas no campo da EJA e o trabalho e do ensino médio.

No eixo temático *Concepções e Práticas Pedagógicas*, Haddad e seus colaboradores (2000, p. 82) salientaram que, em relação aos fundamentos teóricos, houve uma forte influência dos pensamentos de Paulo Freire e indicaram a necessidade de estudos “gerais que aprofundem a referência da Pedagogia Freireana aos estudos de EJA, com características de Estado da Arte”. Sobre esse item, nos dados que foram categorizados nesta tese já foi possível observar um olhar atento dos pesquisadores, pois algumas pesquisas se dedicaram a investigar os pensamentos de Paulo Freire na educação de jovens e adultos. Outros estudos estavam relacionados ao ensino e aprendizagem da língua materna e de outros componentes curriculares (matemática, física, química etc.), sendo abordada “a relação entre conhecimento escolar e os saberes adquiridos pelos educandos na experiência de vida e trabalho” (HADDAD, 2000, p. 83); o assunto currículo foi pouco estudado e foi indicada a necessidade de pesquisadores abordarem o tema.

²³ HADDAD, Sérgio (Coord). Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte. Brasília: Inep, Reduc, 1987, 136 p

Na pesquisa realizada nesta tese, também notamos um número pequeno de estudos que se propuseram analisar o tema currículo na educação de jovens e adultos, mas é necessário dizer que esse assunto aumentou gradativamente, o que já representa um avanço acadêmico.

Em relação ao eixo *Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos*, Haddad (2000, p.105) nos alerta que elas surgem com a necessidade de mudança e superação, pois sabemos que, até hoje, a educação de jovens e adultos fica à margem do sistema educacional brasileiro. Assim, “a questão da marginalidade de EJA na estrutura educacional em qualquer nível de sua oferta pública ressurgiu como situação crítica a ser superada entre todas as dissertações pesquisadas”.

No eixo *Educação Popular*, houve um pequeno número de pesquisas desenvolvidas, e as que se dedicaram ao assunto abordaram a educação popular como um movimento social, além de relacionarem essas pesquisas com as políticas públicas. Ao contrário desta situação, notamos com os dados da tese que as pesquisas sobre a Educação Popular apresentaram um número importante, demonstrando que o interesse pelo tema também foi aumentando e conquistando seu espaço nas pesquisas relacionadas à EJA.

Outro estudo interessante sobre a educação de jovens e adultos é *Educação não escolar de adultos: o estado da arte*, também coordenado por Sérgio Haddad. Em 2009, a Revista Eletrônica Científica e-Curriculum publicou e nos apresentou os resultados de um estudo denominado “estado da arte sobre a educação não escolar de jovens e adultos”, produzida pela Ação Educativa²⁴.

O estudo baseou-se em dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas entre o período de 1998 a 2006. A partir da leitura dos resumos das pesquisas disponíveis pela Capes, foram elaborados eixos temáticos que, posteriormente, tornaram-se artigos que indicaram como o assunto foi investigado no Brasil.

É interessante ressaltar quais foram esses eixos temáticos e as conclusões dessa pesquisa, pois, a partir desse panorama sobre a educação não formal de jovens e adultos, é possível compreender que a EJA caminha além dos muros escolares.

O estado da arte sobre a educação não formal de jovens e adultos abordou os seguintes eixos: Educação Popular em Saúde; Ação Comunitária; Educação e Relações Étnico-Raciais; Autogestão, Educação e Trabalho; Educação Ambiental; Educação não Escolar e Desenvolvimento; Educação do Trabalhador; Educação e Comunicação Popular; Educação

²⁴ Organização não governamental que se dedica às temáticas da educação, juventude e cultura, coordenada por Sérgio Haddad.

Política; Educação Não Escolar de Mulheres; Educação e Cultura Popular; Povos Indígenas²⁵; Educação não Escolar no Campo e Idosos²⁶.

Como conclusões, Haddad (2009) salienta que, no campo da educação e trabalho, os estudos demonstraram

a reestruturação produtiva, no contexto da globalização e do neoliberalismo. Um novo perfil de trabalhador coloca a educação geral e profissional no centro dos debates, como fator de desenvolvimento dos países e dos indivíduos. Dentro desta lógica, uma série de políticas e práticas pedagógicas em experiências não escolares foram desenhadas e realizadas, e os estudos trataram de analisar suas ideias, proposições, interesses e relações de poder estabelecidas (HADDAD, 2009, p. 14).

Os estudos estavam comprometidos com uma educação voltada à adaptação do trabalhador e outros salientaram meios de resistência frente aos meios de dominação. Porém, observamos que as práticas pedagógicas e o seu impacto na vida do trabalhador podem ser um campo para futuras pesquisas.

Sobre a *Educação Popular*, houve a percepção de que os estudos indicavam a autogestão do trabalhador como uma experiência desafiadora e de questionamento sobre o regime do capitalismo; no entanto, a formação não formal no campo capitalista também apontava que os trabalhadores eram preparados para a subordinação e sua reprodução, mas outros estudos também salientaram a formação e a qualificação distintas dos estudantes, o que indicou a importância de novas pesquisas sobre o tema.

Sobre a *Educação no Campo*, os dados apontaram, segundo Haddad (2009, p. 15), que havia uma diferença entre os estudos analisados referentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e os trabalhos que estudaram as abordagens realizadas por governos e organizações não governamentais: os primeiros confrontavam o capitalismo, e os estudos do segundo não indicavam esse confronto.

Sobre o eixo temático *Educação e Comunicação*, os estudos contextualizaram elementos de cidadania/cultura e sociedade/participação na educação não formal de jovens e adultos, abordando o processo educativo, a emancipação do estudante e a possibilidade de intervenção no meio. Sobre essa abordagem, os dados da tese também indicaram a preocupação de pesquisadores em investigarem sobre a educação emancipatória e para a transformação, o que deixa transparecer a preocupação em buscar uma educação de jovens e adultos além do ensino do nome, das letras e dos números.

²⁵ Não houve artigo escrito sobre este tema.

²⁶ Não houve artigo escrito sobre este tema.

Já sobre a *Educação Popular em Saúde*, os estudos voltaram-se principalmente ao Programa de Saúde da Família, indicando a potencialidade do caráter educativo nessa área, apesar de apresentarem algumas limitações.

Sobre a *Educação Ambiental*, Haddad (2009) relata que o artigo sobre o eixo indicou a importância de os saberes acadêmicos relacionarem-se com os saberes das populações inseridas na aprendizagem na natureza, o que representa uma maior preocupação em desenvolver um processo de ensino que incorpore o aluno como um ser participante da sua educação.

Sobre o assunto *Educação e Cultura Popular*, os estudos indicaram que a área de artes foi o centro das investigações. Segundo Haddad (2009, p. 16), os autores do artigo relacionado ao tema destacaram “a presença do conceito de conscientização nos textos, com um viés menos iluminista, que perdurou nos anos 60 e 70, e constatam o fenômeno da hibridização cultural nas práticas educacionais”. Relacionando a importância dada à arte nos estudos da educação não formal de EJA, nos dados coletados nesta tese foi possível verificar que algumas pesquisas também se voltaram ao assunto nos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, o que indica um caminho interessante e propício para a educação de jovens e adultos.

O eixo *Educação e Desenvolvimento* foi realizado pelo próprio Haddad (2009, p. 16), que indicou que os estudos, na maioria das vezes, apresentaram a discussão do modelo capitalista e as desigualdades causadas por ele e complementa dizendo que as pesquisas estavam vinculadas “à criação das condições para incluir ou ampliar a participação dos setores empobrecidos nas propostas de desenvolvimento e na construção dos seus destinos”.

Sobre o eixo *Educação Política*, houve a indicação de que os trabalhos estavam vinculados à transformação social, e no tema Educação e Relações étnico-raciais discutiu-se sobre as práticas educativas como construção de identidade, questionando-se a educação escolar. E, finalizando esse estudo amplo sobre a educação não escolar de jovens e adultos, o eixo temático *Educação Não Escolar de Mulheres* observou que as pesquisas apontaram a superação da mulher frente aos espaços da vida e a importância do tema para o campo da pesquisa.

Conforme Haddad (2009, p. 19) ressaltou neste artigo, a maioria dos estudos não possuía como tema central a educação não formal, “mostrando-se um campo que, nominado desta maneira, ainda não desperta grande interesse” e não é compreendida como prioridade frente à diversidade de temas estudados nas pesquisas. Assim, indo ao encontro da pesquisa

desenvolvida nesta tese, é necessário que tenhamos acesso aos conhecimentos que estão sendo construídos sobre a EJA, pois o estudo discutido “demonstrou um potencial e uma relevância extremamente vigorosa, ao mesmo tempo que identificou uma diversidade temática muito grande, onde as lacunas a serem preenchidas se mostram como potencial para futuras investigações” (HADDAD, 2009, p. 19)²⁷.

Os estudos de Haddad (1987; 2000; 2009) agregaram a esta pesquisa dados importantes sobre os temas estudados nos três períodos destacados: 1) Anos de 1971 a 1985, 2) Anos de 1986 a 1998 e 3) Anos de 1998 a 2006, confirmando a trajetória da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. Entre eles, podemos destacar:

- 1) A confirmação de que temas relacionados aos cursos e exames supletivos, apesar de sua importância, não foram registrados nas pesquisas como temas principais de estudo.
- 2) O processo avaliativo esteve presente, como tema principal, em poucas pesquisas.
- 3) Estudos sobre a formação docente já demonstravam sua importância e necessidade, assim como foi possível observar, na presente pesquisa, esse crescimento considerável do tema.
- 4) Os fundamentos teóricos das pesquisas basearam-se e baseiam-se intensivamente em conceitos de Paulo Freire.
- 5) Indicação sobre a importância de estudos que tomassem conceitos de Paulo Freire como base teórica para estudos caracterizados como estado da arte, dado que foi verificado na pesquisa atual.
- 6) Indicação das pesquisas anteriores para uma atenção dos estudos em relação aos conteúdos curriculares e, na pesquisa atual, esse tema ganhou visibilidade com um número grande de pesquisas sobre ele.
- 7) Indicação de que estudos sobre mulheres e jovens, educação no campo, trabalho e ensino médio eram uma necessidade, e a pesquisa atual revela que houve um crescente aumento nas pesquisas que abordaram tais temas.
- 8) Os estudos anteriores indicaram a importância do estudo sobre o tema currículo e, na pesquisa atual, o número continua pequeno frente à sua importância. Porém, ano a ano, foi possível ver um crescimento que sinaliza o interesse de pesquisadores e pesquisadoras sobre o tema.
- 9) Necessidade de superação e mudança de como a EJA é vista e tratada pelo poder público, e da importância de o tema ser pesquisado.

²⁷ Para ter acesso há todos os artigos elaborados a partir da pesquisa sobre a educação não formal de educação de jovens e adultos, acesse <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/603/browse-title>.

- 10) Necessidade de o tema “educação popular” ser abordado nas pesquisas, dado este confirmado com a pesquisa atual que sinaliza um número maior de pesquisadores(as) que se dedicaram a ele.
- 11) Importância de pesquisas sobre o tema “trabalho, qualificação e educação não formal”.
- 12) O tema “educação do campo”, nas pesquisas realizadas por Haddad (1987; 2000; 2009), esteve presente em estudos sobre o movimento dos trabalhadores rurais sem terra, organizações não governamentais e abordagens do governo, fato esse que teve continuidade na apresentação e confirmação pelos dados desta pesquisa.
- 13) O processo educativo (cidadania, sociedade, participação, cultura, intervenção, emancipação) foram temas que surgiram nas pesquisas de Haddad e colaboradores (1987; 2000; 2009) e, na pesquisa atual, eles também continuaram a ser pesquisados.
- 14) Estudos relacionados à saúde indicaram a potencialidade do caráter educativo, fato que não conseguimos averiguar na pesquisa atual, assim como o tema relacionado à educação ambiental. O tema surge, mas não ganha relevância no número de estudos que abordam os temas dispostos aqui.
- 15) Os estudos relacionados com a arte puderam ser vistos nos estudos anteriores como na presente tese. Porém, com destaque ao processo de ensino e aprendizagem.
- 16) Estudos sobre desigualdades e modelos capitalistas foram e continuaram a ser apresentados nas pesquisas. Porém, não houve uma abordagem maior sobre os temas.
- 17) Temas vinculados à transformação social, relação étnico-racial, construção de identidade e estudos de mulheres foram temas de estudos no passado e estavam presentes na atual pesquisa, mas não representaram um número grande de pesquisas.

Esses foram alguns dos elementos que agregam informações à pesquisa aqui descrita, confirmando muitos dados que foram divulgados anteriormente. Assim, a presente pesquisa avança ao fazer esta relação de dados anteriores e atuais de alguns temas principais de estudo da EJA, demonstrando como ela foi desenvolvendo-se por um período de mais de quatro décadas, e ao estabelecer uma linha de pesquisa que possibilita acompanhar os temas desenvolvidos, seu crescimento anual, temas abordados por pesquisadores(as) de mestrado e/ou doutorado.

Contudo, essa breve retomada sobre os estudos desenvolvidos na educação de jovens e adultos fortaleceu o objetivo desta investigação em possibilitar um conhecimento geral sobre as pesquisas desenvolvidas nesse campo e, principalmente, proporcionou a indicação de temas que precisam ser revisitados e intensificados.

No próximo capítulo iremos nos dedicar apenas à categoria Ensino da Língua Materna, apresentando os dados das pesquisas relacionadas a essa categoria, suas subcategorias e, principalmente, apresentaremos e analisaremos as contribuições das teses de doutorado sobre o ensino da língua defendido no período de 1987 a 2012.

CAPÍTULO 4 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: O QUE NOS REVELAM AS PESQUISAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“(...) sempre me bati por uma alfabetização que, conhecendo a natureza social da aquisição da linguagem, jamais a dicotomize do processo político da luta pela cidadania”.

(FREIRE, 1992, p. 199)

Este capítulo objetivou a realização de uma reflexão sobre a língua materna, destacando os conceitos de linguagem e da língua, assim como a importância do trabalho docente frente a seu ensino. Ao destacarmos o ensino da língua materna, tornou-se fundamental conceituar os processos de alfabetização e letramento.

Os dados sobre a categoria Ensino da Língua Materna serão apresentados em uma visão ampla, destacando as regiões que desenvolveram pesquisas nesse tema, as subcategorias elaboradas; e, por fim, para responder nossa questão central, destacaremos a subcategoria Alfabetização e Letramento.

Essa subcategoria será apresentada com os dados gerais compostos por dissertações e teses e, para a sua análise, tomaremos apenas as teses que tiveram como tema central em suas pesquisas a alfabetização e o letramento; sendo assim, discutiremos os objetos de pesquisa, os referenciais teóricos utilizados e, principalmente, suas contribuições acadêmicas para o ensino da língua na educação de jovens e adultos.

4.1 O Ensino da Língua Materna

O ensino da língua materna representa para educandos(as) e educadores(as) a possibilidade de transformação pessoal, social, econômica e política. Com base em Vygotsky e em Bakhtin, Zuin; Reyes (2010) indicam que a linguagem e a língua possuem funções importantes nas relações sociais, na elaboração de consciência e na formação do ser. Sendo assim, o ensino da língua é um dos pilares da educação em todos os seus níveis, pois “o domínio de uma língua é o resultado de práticas significativas e contextualizadas de seu uso” (ZUIN; REYES, 2010, p. 25) e, quando tal domínio já faz parte do ser, podemos fazer uso de todo esse conhecimento.

Freire (1992) sinaliza que o homem é um sujeito histórico, capaz de construir sua história e de transformar suas relações com o mundo. O autor nos ajuda a compreender que a leitura não é a decodificação de letras, de palavras e de frases. A leitura é o ato de

conscientizar-se sobre as palavras e o mundo. A leitura do mundo antecede a leitura das palavras e, com isso, nós iniciamos o processo de pertencimento. Assim, a partir da linguagem poderemos trilhar o caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 1992, p. 41).

Ao buscarmos pelo passado do ensino da língua, este não muito longe da realidade atual em algumas escolas, poderemos compreender a preocupação em desenvolver estudos sobre o tema.

Para os estudiosos estruturalistas, a língua é vista como um código com a capacidade de emitir uma mensagem a algum receptor. Para eles, a linguística possui como objeto a língua e não incorpora à linguagem seu aspecto histórico. Assim, segundo Saussure (1995), a língua seria apenas um conjunto de regras adotadas pela sociedade, que permite com isso, a comunicação entre as pessoas e a linguagem é o que possibilita a comunicação entre os indivíduos a partir do uso da língua. Como a língua é um instrumento externo ao indivíduo, não há como (re)criá-la, pois os signos e conceitos já estão estabelecidos pela coletividade.

O ensino da língua baseado no estruturalismo, segundo Zuin e Reyes (2010, p. 27), enfatiza o ensino da gramática como fator indispensável para a aquisição dos códigos. As autoras nos alertam que a gramática não deve ser deixada de ensinar nas escolas, mas não é a única abordagem que os (as) professores (as) devem enfatizar.

Já na concepção da enunciação, a linguagem se constitui a partir das relações sociais estabelecendo um processo de mediação e interação, pois os falantes são sujeitos, assim como os ouvintes, e compreender a linguagem dessa maneira possibilita que busquemos os sentidos do que se é falado/ouvido (semântica). Assim, o contexto e as interações entre os sujeitos são determinantes na compreensão dos discursos. Nesta abordagem podemos destacar que Vygotsky, Bakhtin e Freire compreendem a importância deste processo de interação nos estudos sobre a linguagem.

Zuin e Reyes (2010, p.28) indicam que a “linguagem é dinâmica, dialética e transformadora” e, nesta abordagem, “a língua é o resultado da produção histórica e coletiva que constitui o ser humano”. A linguagem então se constitui pelo uso que fazemos dela frente a fala e a escrita: um produto discursivo atrelado de significados e sentidos.

Diante de concepções que permeiam a constituição do sujeito a partir da interação e outra que compreende o indivíduo passivamente na constituição da linguagem, é necessário que a escola e os(as) professores(as) assumam seu trabalho como um objeto histórico e essencial para a constituição do sujeito. Com isso, concordamos com as colocações de Zuin e Reyes ao afirmarem que os professores, no papel de mediadores intencionais, necessitam

conhecer “a língua enquanto criação viva a fim de que possam mudar efetivamente as relações de ensino-aprendizagem” (2010, p. 32).

Esse indicativo, frente à educação de jovens e adultos, é de extrema importância, pois os (as) alunos (as) já possuem, na maioria, um histórico de vivência com a língua e a linguagem em sala de aula. Assim, buscar novos caminhos para os processos de ensino e de aprendizagem é essencial para a aquisição da leitura e da escrita, para a construção da língua e da linguagem.

Dos caminhos possíveis e indicados por Zuin e Reyes (2010), um deles é o diálogo. Compartilhando o pensamento de Freire (2006) de que no diálogo é possível uma prática educativa do educar e educar-se na liberdade, esta é uma tarefa

daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2006, p.25).

Assim, como Zuin e Reyes (2010, p. 118) salientam, é por meio do diálogo que nos comunicamos e interagimos com nossos pares e com o mundo, pois, a partir da palavra que aprendemos, é possível representarmos o mundo e refletirmos sobre ele. Portanto, “dialogar implica, antes de tudo, abertura a escutar, a compreender, a discutir, a refletir sobre determinado tema e a mudar, isto é, a conscientizar, a se libertar”. Como as autoras, também acreditamos que o diálogo deve ser o condutor na relação educador(a) e educando(a).

Sobre a relação do diálogo com a educação, é essencial destacarmos a obra de Freire *Extensão ou Comunicação?*, que trata da diferença entre estas duas palavras que, em essência, são muito diferentes.

Freire (2006) inicia seu pensamento com a preocupação em analisar criticamente a palavra extensão. Esta tem um sentido a partir do contexto em que está inserida, e a crítica do autor parte da palavra ser utilizada como conceito de “oferecer” conhecimentos, “estender” algo para alguém e, assim, teremos aquela pessoa que receberá o conteúdo. É justamente sobre esse ato (extensão) que Freire coloca-se contrário, assim como nós.

O autor sinaliza as dimensões do campo associativo da palavra extensão e acreditamos ser importante acrescentarmos neste momento:

Extensão	Transmissão
Extensão	Sujeito ativo (o que estende)
Extensão	Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
Extensão	Recipiente (do conteúdo)

- Extensão Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros)
- Extensão Messianismo (por parte de quem estende)
- Extensão Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
- Extensão Inferioridade (dos que recebem)
- Extensão Mecanicismo (na ação de quem estende) (FERIRE, 2006, p. 22)

Analisando todas essas palavras e o que está vinculado a elas, é impossível não refletirmos sobre a formação docente. Na educação de jovens e adultos, poucos são os cursos de Pedagogia que disponibilizam disciplinas neste ensino e, se pensarmos nas esferas federal, estadual e municipal, também não teremos acesso regularmente a essa formação.

Como professora, participei de muitos cursos de extensão sugeridos e ofertados pela prefeitura municipal da cidade em que eu lecionava, e muitos deles utilizavam-se do conceito de superioridade de quem “sabe” e entrega ao inferior (“professor(a) que precisa reciclar-se”, como dizem).

O conteúdo era escolhido e dado por aqueles e aquelas que são ativos(as) e, infelizmente, o professor e a professora eram os recipientes. Lembro-me que o interesse da escola em que eu lecionava era o de aprender sobre os primeiros atendimentos que deveríamos realizar caso alguma criança se machucasse, convulsionasse e todos os anos solicitávamos um curso desse tipo, mas nunca fomos atendidas. Porém, os cursos que alguém acreditava ser essenciais para a nossa formação eram oferecidos e até obrigatórios. Assim, como dialogar com imposições?

Como indica o autor (FREIRE, 2006, p. 22), o termo extensão está associado à transmissão, entrega, doação, invasão cultural, que envolvem ações que transformam o homem (a mulher) em coisa. Essa transformação do homem (da mulher) em coisa, o(a) nega como ser transformador do mundo, assim como nega o conhecimento autêntico, a ação e a reflexão. Então, “educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta” (FREIRE, 2006, p. 25). E é justamente o diálogo que vai de encontro a esta negação do ser.

A domesticação não pode ocorrer no verdadeiro humanismo, pois o caminho deve ser o da dialogicidade: vivenciar o diálogo, empenhar-se na transformação persistente da realidade, pois “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2006, p. 43). Sendo assim, quando um agente “passa” seus

conhecimentos, nega o homem como um ser de decisão e, quando há um trabalho dialógico, sem invasão, sem conquista, sem manipulação, nega o termo extensão.

Vinculando essas relações à vida escolar, temos o que foi chamado por Freire de educação bancária, onde a relação de ensino parte apenas do(a) professor(a): dono(a) do saber. Porém, como Freire (2006, p. 47) mesmo diz: “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo” e o(a) aluno(a) não é um ser vazio, sem conhecimento.

Com o saber absoluto, deixamos de estar sendo e não poderemos continuar sabendo. Contudo, incorporamos aqui o que Freire (2006, p. 47) menciona sobre essa ideia: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”. Para este processo do saber, o diálogo é fundamental. Ele é o caminho da transformação e, quando ele não existe, não há libertação.

Muitos acreditam que o diálogo seja perda de tempo, mas não há perda de tempo com o diálogo, pois

não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação. Ainda quando, para nós, o trabalho do agrônomo-educador se restringisse apenas à esfera do aprendizado de técnicas novas, não haveria como comparar a dialogicidade com a antialogicidade (FREIRE, 2006, p. 50-51).

Esta citação na íntegra faz-se necessária para relacionarmos a importância do diálogo com a educação, pois na educação (situação educativa) em que o(a) educador(a) e o(a) educando(a) “assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (FREIRE, 2006, p. 28), o diálogo é o elo entre as realidades. Assim, o homem (a mulher) é um ser social, e não poder ser compreendido fora da sua relação com o mundo é um ser do trabalho, da transformação, da práxis e, sem colocar o diálogo em prática, a conscientização, a formação e a aprendizagem não se fazem presentes.

A partir das colocações apresentadas sobre a importância do diálogo para o processo educativo e da compreensão da língua e da linguagem, qual é a importância do ensino da língua materna para a educação de jovens e adultos?

Fazendo uso dos conhecimentos compartilhados por Zuin e Reyes (2010), é necessário aprender a língua para interagirmos com nossos pares e nos apropriarmos da cultura construída historicamente. O(a) educador(a) possui seu papel de tornar a aprendizagem da língua significativa e, com isso, ter como pressuposto que “a linguagem é que nos constitui como seres humanos e culturais” (p.122). Para Freire (2006, p. 39), o homem (mulher) é um ser que trabalha e que possui um pensamento-linguagem “que atua e é capaz de refletir sobre

si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis” e, com a sua relação com o mundo, torna-se não um ser da adaptação, mas da decisão, da transformação. Por esses motivos, o ensino da língua se torna necessário para todos(as), principalmente para os jovens e adultos que possuem esse direito negado há um “bom” tempo.

4.2 Alfabetização e/ou Letramento?

O ensino e a aprendizagem da língua materna traz a reflexão sobre dois conceitos importantes: a alfabetização e o letramento. Porém, antes de apresentá-los, sinto a necessidade de contar um pouco da minha formação e das minhas práticas escolares para vocês leitores (as) compreenderem como o alfabetizar e o “letrar” fizeram parte do meu ser e do estar professora.

Quando estudava no início da década de 90 na escola normal para ter um “diploma de professora”, como dizia minha mãe, pouco tive contato com as teorias da linguagem. Aprendi apenas que para alfabetizar era necessário ensinar as vogais e depois as consoantes. Quando os(as) alunos(as) tivessem memorizado as letras, partiríamos para o ensino das sílabas: das simples para as complexas e, por fim, já poderíamos ensinar a escrita de frases.

Ao ingressar em 1995 no curso de Pedagogia na UFSCar, conheci os conhecimentos de Paulo Freire. Fiquei imaginando os motivos dele não se fazer presente anteriormente na minha formação. Mas, pensava eu, “antes tarde, do que nunca”.

Durante meu último ano do curso de Pedagogia, 1999, iniciei minha carreira de professora da Educação Infantil e, um ano depois, do Ensino Fundamental. Como toda novata, ao ingressar em uma escola das séries iniciais, “sobrou” a antiga primeira série para que eu iniciasse minha carreira com “as crianças maiores”. Naquela noite, eu não conseguia dormir, pois, como eu iria alfabetizar aquelas crianças? Na minha ingenuidade, pensei que o “método” utilizado por Freire, as palavras geradoras, a discussão a partir delas não funcionariam com as crianças (depois eu me dei conta que poderia ter feito mais por elas). Então, com a ajuda de professoras experientes e da coordenadora da escola, conheci as “fases de escrita da Emília Ferreiro” na prática.

Sinceramente, fiquei contente em ver as fases de escrita, a evolução a partir das atividades significativas para cada uma delas, mas faltava mais para a “belezura” do processo da aquisição da leitura e da escrita.

Muitos cursos eram oferecidos pela prefeitura municipal e eu pude ter contato com o “conceito da moda”: letramento. Por um bom tempo, a palavra alfabetização até deixou de ser pronunciada entre nós professores e professoras, pois era preciso “letrar”.

Hoje, como professora e pesquisadora, percebo que em muitos momentos deixei de conhecer meu aluno e minha aluna em nome do ensinar a ler e a escrever, preocupada em saber em que fase eles(as) estavam e quanto eu poderia ter evitado na escolarização dos textos e suas produções, em nome do letramento. Às vezes, eu fico pensando: sim, eles(as) aprenderam a ler e a escrever, avançaram as fases da escrita, produziram textos, mas todo esse processo poderia também ser menos extensão e mais comunicação.

Agora, eu não tenho dúvidas sobre como participar do processo porque compreendo que há uma teoria de mundo caminhando junto com as “instruções” do como alfabetizar, que professor(a) sou eu e, principalmente, ela nos indica qual aluno “estamos formando”.

Simplificadamente, podemos dizer que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever? No início da história da alfabetização, acreditava-se ser alfabetizada a pessoa que conseguisse ler e escrever o nome, algumas palavras e frases.

Atualmente, sabemos que alfabetizar vai além desse conhecimento, e o processo de alfabetização não é suficiente para a vida em uma sociedade vinculada na escrita e na leitura. Assim, o letramento surge no Brasil na década de 80, e a própria LDB de 1996 sinalizou a insuficiência do processo de alfabetização para o ensino da língua materna.

O letramento não é apenas ler e escrever, mas relacionar esse processo às práticas sociais da leitura e da escrita; sendo assim, ele não é um processo escolar e, sim, social. Segundo Kleiman (2008, p. 18), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” e, nesse sentido, o “fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (p. 20). A escola é apenas mais um local onde as práticas sociais da leitura e da escrita são vivenciadas.

Ao pensarmos em alfabetização, consideramos que é um processo que vai além das ações de codificar e decodificar letras, palavras e frases. Não é apenas aprender a ler e a escrever. Cada pessoa possui suas histórias de vida, seus conhecimentos e, ao se alfabetizar, esse “estado” será suficiente para a utilização dos seus conhecimentos nas e para as práticas sociais?

O letramento surge, então, para sinalizar que estamos em contato com as “letras” o tempo todo: ao viajarmos de ônibus, irmos ao supermercado, atravessarmos uma rua, e este processo de letramento precisa ser ensinado na escola? Mesmo porque todos nós antes de aprendermos a ler e a escrever na escola, já participávamos das práticas de letramento socialmente constituídas. Porém, a escola “faz questão” de deixar claro que é importantíssimo, por exemplo, o aluno aprender a escrever uma carta. Com certeza, é mesmo. Então, o(a) professor(a) prepara sua aula para a turma com as informações do gênero textual, explica sobre a importância dela, pede para escreverem uma carta para alguém “bem especial”, solicita-a e guarda no armário para corrigir e verificar se eles aprenderam o gênero textual. Isso em nome de um letramento escolarizado.

Acreditamos em um processo de alfabetização e letramento que propicie a conscientização e a compreensão do sujeito como um ser do mundo, no mundo, para o mundo e capaz de transformá-lo. Para isso, os(as) alfabetizadores(as) precisam de uma base teórica consolidada para participar do processo de alfabetização que não deve ser baseado apenas na boa vontade de quem “ensina” e de quem “aprende”.

Assim, o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna vai além das letras, e os(as) participantes deste processo necessitam ter consciência da importância pessoal e social do ler e do escrever.

Segundo Ribeiro; Vóvio e Moura (2002, p. 68), a partir de uma pesquisa sobre o alfabetismo funcional no Brasil, o país possui uma cultura letrada bem disseminada, mas de maneira desigual. Para as autoras, “a escolaridade é o fator decisivo na promoção do letramento da população”.

Os déficits educacionais, segundo a pesquisa de Ribeiro; Vóvio e Moura (2002, p. 68), “se traduzem em desigualdades quanto ao acesso a vários bens culturais, oportunidades de trabalho e desenvolvimento pessoal que caracterizam as sociedades letradas”. O papel dos(as) professores(as) no processo de alfabetização é fundamental para tentarmos também diminuir essas desigualdades. Ribeiro; Vóvio; Moura (2002) sinalizam a necessidade de eles(as) terem

uma visão mais clara sobre o papel crucial da escola na promoção do letramento das pessoas e da sociedade. A leitura e a escrita não podem ser objeto de atenção apenas dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa. Como ferramenta essencial para se aprender grande parte dos conteúdos escolares e para continuar aprendendo ao longo da vida, a linguagem escrita pode ser tomada como um eixo articulador de todo o currículo da educação básica. As leituras de professores e estudantes não devem se limitar aos livros didáticos. Uma infinidade de suportes de escrita, como jornais, revistas ou computadores, e ainda uma variedade enorme de tipos de leitura fazem parte da cultura letrada na qual os estudantes precisarão participar com autonomia e flexibilidade (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p.69).

Intervenções educativas momentâneas não são suficientes para desenvolver as habilidades da escrita e da leitura e, como salienta Ribeiro (1998, p. 13), “programas visando à alfabetização de adultos precisam, portanto, articular mecanismos de continuidade dos estudos, preferencialmente visando à continuidade da escolaridade obrigatória”. Assim, a continuidade dos estudos é um elemento potencializador da educação de jovens e adultos.

A complexidade do mundo atual impõe exigências educativas cada vez maiores às pessoas e, com isso,

o ensino fundamental de jovens e adultos deve considerar a importância de que os educandos continuem aprendendo, seja dentro do sistema de ensino formal, seja aproveitando ou lutando por mais oportunidades de se desenvolverem como trabalhadores, como cidadãos e como seres humanos (RIBEIRO; 1999, p. 229).

Portanto, é importante que a educação de jovens e adultos seja proporcionada às pessoas que não tiveram a chance de estudar e/ou continuar seus estudos, pois é relevante que a EJA proporcione aos educandos “responder aos imperativos do presente” e “garantir melhores condições educativas” para o futuro. (RIBEIRO, 1999, p. 40).

4.3 O Ensino da Língua Materna na educação de jovens e adultos e as pesquisas

Considerando a importância do ensino da língua materna para a formação histórica e cultural do sujeito, neste caso o sujeito da EJA, apresentaremos a categoria matriz Ensino da Língua Materna e a sua subcategorização.

Para contextualizar, a partir da coleta de dados foi preciso encontrar uma maneira de compartilhar as informações que estavam relacionadas apenas ao tema referente ao ensino da língua. A solução viável foi a de transformar as informações da categoria maior em subcategorias, destacando então as pesquisas que se preocuparam especificamente com os estudos dos processos de alfabetização e/ou letramento.

A partir dessa realidade, quais foram as pesquisas que se dedicaram, especificamente, ao ensino e aprendizagem da língua materna relacionados aos processos de alfabetização e/ou letramento? Porém, para responder essa questão, foi preciso realizar uma subcategorização como indicamos anteriormente.

No material coletado, muitas vezes uma das palavras-chaves apresentadas nos resumos era *alfabetização*, mas ao lermos o material ou partes dele, ele não atendia às expectativas da categoria como um todo. Com isso, sentimos a necessidade de realizar a elaboração de subcategorias a partir da leitura minuciosa dos resumos, dos títulos e das palavras-chaves das

pesquisas que representavam essa categoria, a fim de construirmos com mais certeza um quadro das dissertações e das teses que especificamente abordaram em seus estudos os processos de alfabetização e/ou letramento.

A subcategorização considerou alguns aspectos particulares da área e outros mais gerais. O(a) leitor(a) poderá compreendê-la nas explicações informativas de cada uma delas.

- **Avaliação:** estudos vinculados aos processos avaliativos no processo de alfabetização e do ensino da língua.
- **Currículo:** nesta subcategoria prevaleceram os estudos relacionados à reflexão de conteúdos, de materiais didáticos, de programas curriculares.
- **Diversidade:** esta subcategoria compreendeu diferentes estudos que representavam a diversidade de pesquisas que investigaram as relações de gênero, raça e etnia; a educação especial; educação inclusiva; a educação para a cidadania; a educação no campo, dentre outros temas.
- **Formação de Professores:** esta subcategoria relacionou pesquisas envolvidas com a formação de professores no âmbito profissional e na vivência de professores alfabetizadores.
- **Alfabetização e Letramento:** pesquisas que investigaram a aquisição e desenvolvimento da escrita e da leitura, os fundamentos teóricos sobre o processo de alfabetização e o letramento, linguística, o ensino e aprendizagem da língua materna, literatura e processos de letramento.
- **Ludicidade:** estudos relacionados à utilização ou à pesquisa da representatividade lúdica (fotografias, cinema, teatro) incorporada ao processo de alfabetização de jovens e adultos.
- **História e Memória:** estudos relacionados à história e à memória de pessoas envolvidas com a alfabetização.
- **Cultura, Processos Educativos e Sociais:** pesquisas que investigaram a educação relacionada aos processos culturais, práticas culturais, processos educativos e sociais, como construção de identidade, emancipação, superação dentre outros.
- **Educação e Trabalho:** prevaleceram nesta subcategoria os estudos vinculados à educação voltada ao trabalho e/ou aos(as) trabalhadores(as).

- **Políticas Públicas e Movimentos Sociais:** estudos teóricos onde prevaleceram a investigação sobre os processos, as políticas e programas desenvolvidos sobre a EJA, como o MOVA, o PAS, dentre outros.
- **Saberes, Práticas Pedagógicas e Trabalho Docente:** estudos que abordaram a prática pedagógica do(a) professor(a), seus conhecimentos e como se configura o trabalho docente frente ao processo de ensino.
- **Tecnologias e Educação a Distância:** estudos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem frente à tecnologia e ao ensino à distância.

Para colaborar com a visualização da produção acadêmica na categoria matriz (Ensino da Língua Materna) e as suas subcategorias, confeccionamos a Tabela 3 para compartilhar as temáticas pesquisadas.

Tabela 3 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna (Dissertações e Teses)

Subcategorias	Dissertações	Teses	Total
Alfabetização e Letramento	104	24	128
Saberes, Práticas Pedagógicas e Trabalho Docente	44	8	52
Alfabetização e Diversidade	38	4	42
Políticas Públicas e Educacionais e Movimentos Sociais	28	7	35
Cultura, Processos Educativos e Sociais	26	2	28
Alfabetização e Formação de Professores	12	9	21
Tecnologias e Educação a Distância:	13	1	14
Alfabetização e Currículo	9	2	11
Alfabetização, História e Memória	9	1	10
Educação e Trabalho	9	-	9
Alfabetização e Ludicidade	7	-	7
Alfabetização e Avaliação	2	-	2
Total	301	58	359

A partir dos dados, podemos verificar que a subcategoria Alfabetização e Letramento (128) possui o maior número de pesquisas desenvolvidas, seguida pelas subcategorias Saberes, Práticas Pedagógicas e Trabalho Docente (52), Alfabetização e Diversidade (42), Políticas Públicas e Educacionais e Movimentos Sociais (35); Cultura, Processos Educativos e Sociais (26), Alfabetização e Formação de Professores (21).

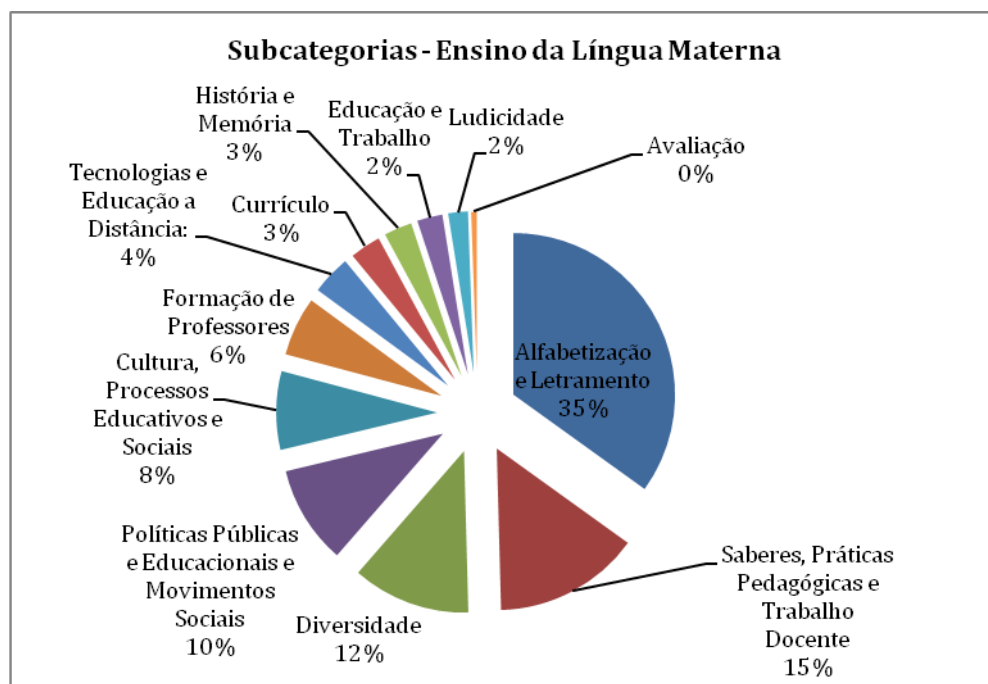


Figura 23 – Subcategorias da categoria Ensino da Língua Materna

Um grande número de pesquisas está vinculado às investigações sobre o processo de alfabetização e ao letramento, envolvendo questões linguísticas, o desenvolvimento das aprendizagens, assim como de conceitos específicos sobre o tema. Mas quais foram os objetivos, os sujeitos, as teses implícitas, as bases teóricas e quais as análises foram construídas nas pesquisas elencadas na categoria alfabetização e letramento? São essas questões que vamos analisar e apresentar mais adiante no desenvolvimento deste capítulo.

Voltando à análise da Figura 23, outra parcela considerável de pesquisas relacionou suas investigações à prática e aos saberes docentes (44), considerando a relevância da atuação do(a) professor(a) na educação de jovens e adultos e a preocupação eminente dos(as) pesquisadores(as) sobre esse tema.

É importante destacar também que a terceira subcategoria (Alfabetização e Diversidade) também vem se consolidando na área das pesquisas em EJA. Cada vez mais, há a preocupação de estudos desenvolvidos em relação ao gênero, à educação inclusiva, educação especial dentre outros temas relacionados.

De um lado, temos números importantes de estudos em EJA, por outro, os dados deixam transparecer a “timidez” do desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao processo de avaliação (2) e ao currículo (9) dentre outros que, neste período analisado, somaram menos de dez (10) estudos.

Este cenário nacional de pesquisas nos impulsiona cada vez mais a sinalizar como é necessário que os estudos dentro desta área sejam representados em pesquisas nos programas de pós-graduação.

Para colaborar na visualização e comprovação desta necessidade, agrupamos os estudos desenvolvidos por regiões.

Na região Sul, sessenta e cinco (65) pesquisas foram desenvolvidas nessa categoria (Ensino da Língua Materna), sendo vinte e duas (33,85%) elaboradas em instituições privadas e quarenta e três (66,15%) em instituições públicas. Na Figura 24, será possível ver a distribuição dos temas estudados.

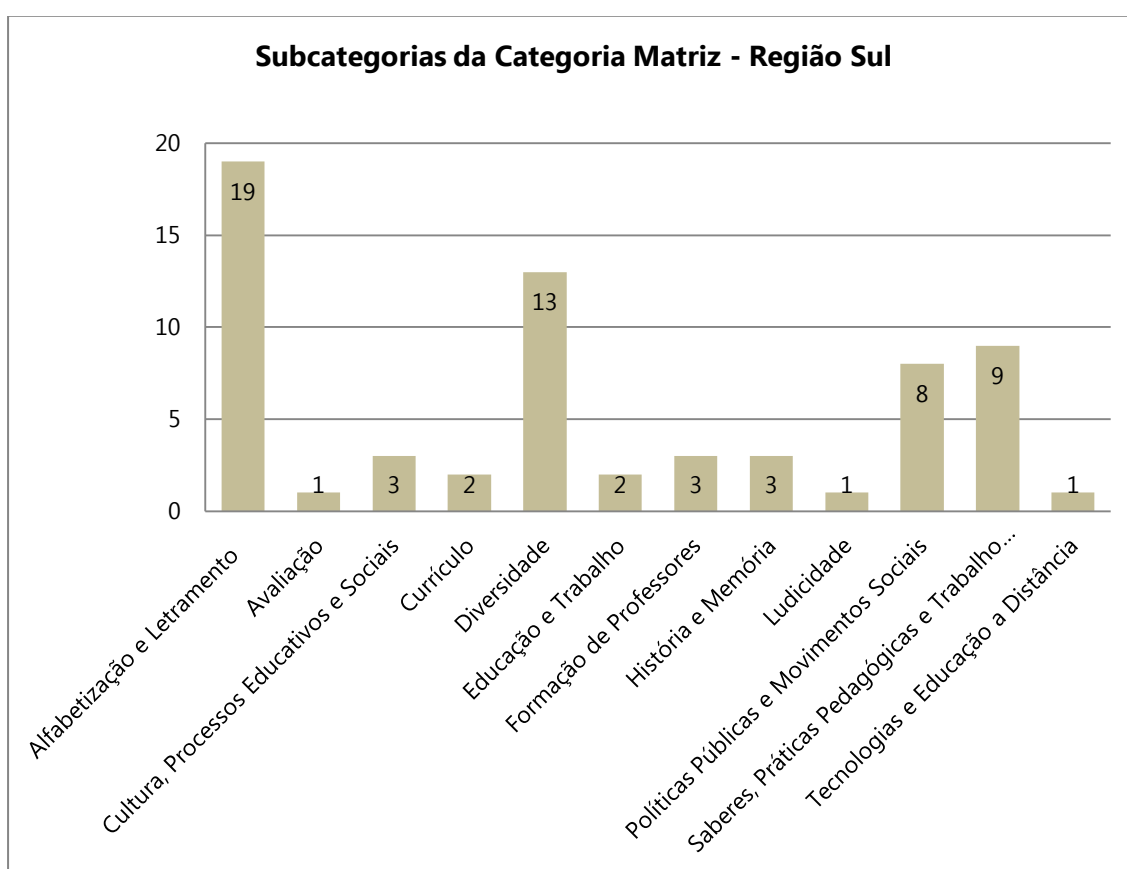


Figura 24 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna – Região Sul

As subcategorias Alfabetização e Letramento e a Alfabetização e Diversidade foram as que mais apresentaram pesquisas desenvolvidas, confirmando os dados gerais das pesquisas realizadas na categoria principal Ensino da Língua Materna. Mesmo com poucas pesquisas na subcategoria Alfabetização e Ludicidade (1), por exemplo, foi nessa região que uma pesquisa sobre a avaliação na EJA (1) foi desenvolvida.

Na região Nordeste (113), temos um número maior de pesquisas desenvolvidas, sendo que em instituições particulares, as pesquisas elaboradas foram de apenas 6,2% contra 93,8% em universidades públicas.

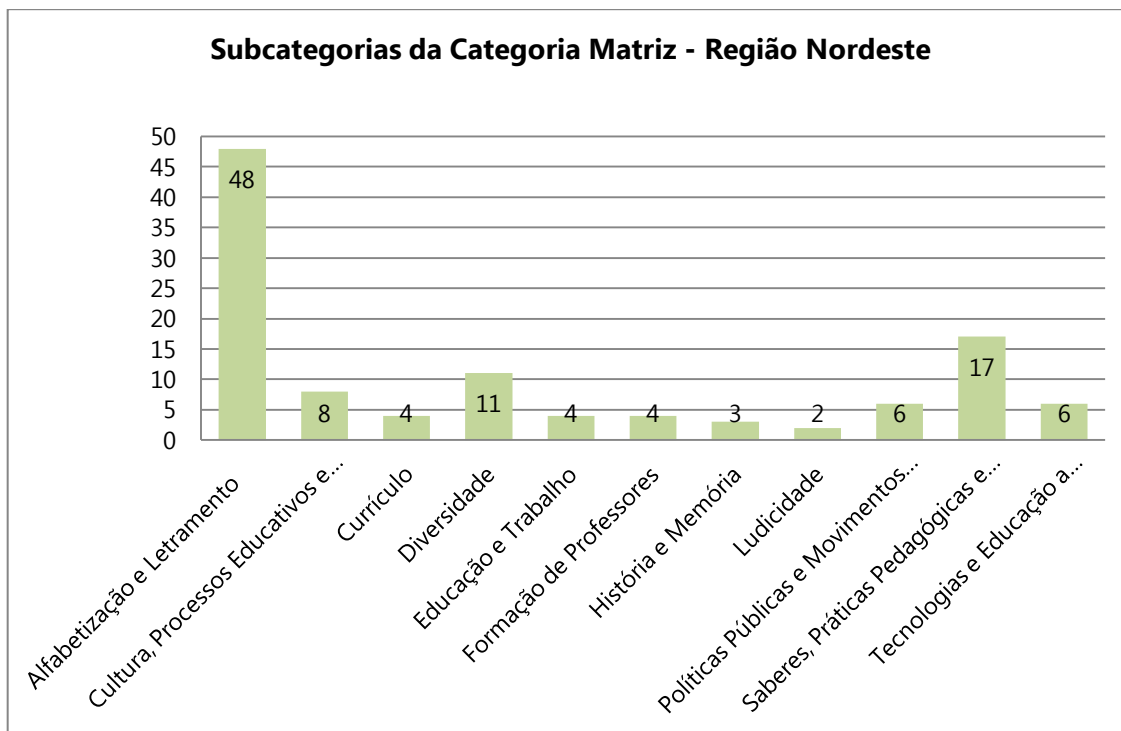


Figura 25 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna – Região Nordeste

A Figura 25 apresenta que a maioria das pesquisas desenvolvidas estava relacionada aos conhecimentos dos processos de alfabetização e/ou letramento (48), e a segunda subcategoria que apresentou mais pesquisas foi a que está relacionada ao trabalho e saberes docentes (17).

A região Norte também contribuiu com os estudos do ensino da língua em EJA com treze (13) pesquisas no total, sendo todas elas desenvolvidas em instituições públicas. A Figura 26 demonstra que a região dedicou-se aos estudos relacionados aos processos de alfabetização e/ou letramento (4), aos saberes da prática docente (3), às Políticas Públicas (1) entre outros.

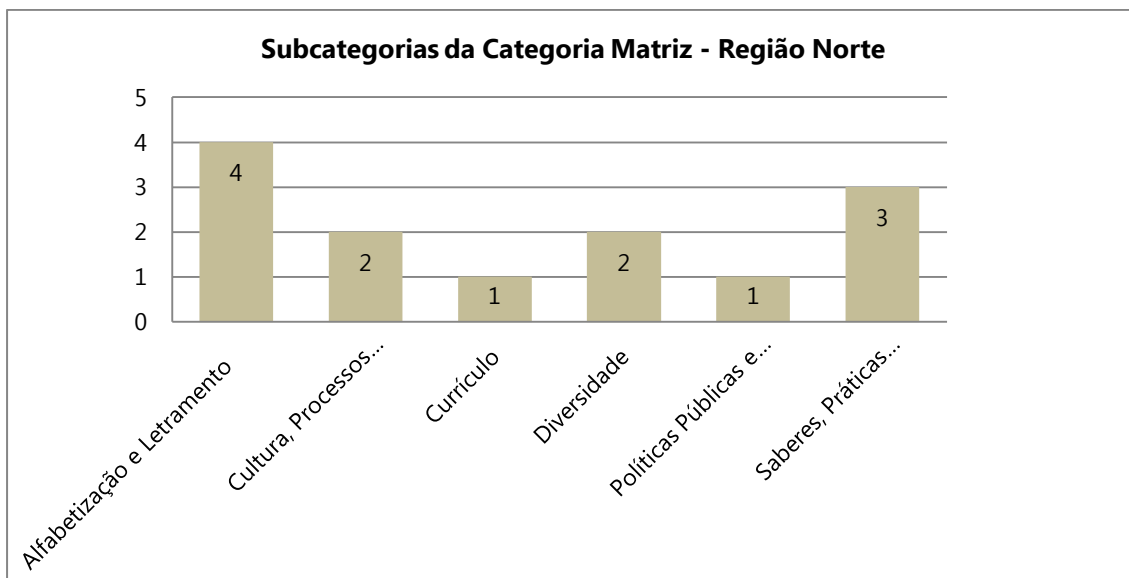


Figura 26 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna – Região Norte

A região Centro-Oeste desenvolveu vinte e nove (29) pesquisas vinculadas à categoria Ensino da Língua Materna, sendo que 86% delas foram realizadas em Programas de Pós-Graduação de instituições públicas e 14% em instituições particulares. Na Figura 27, é possível observar quais foram as subcategorias contempladas pelas pesquisas desta região.

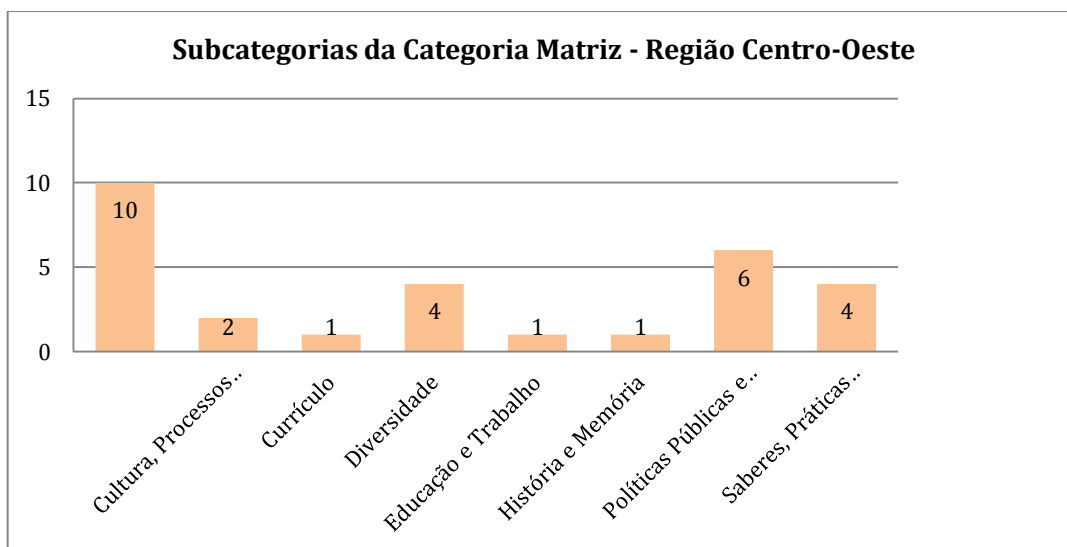


Figura 27 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna – Região Centro-Oeste

Como nas outras regiões, um número maior de pesquisas foi desenvolvido na área dos conhecimentos em Alfabetização e/ou Letramento (10). É importante sinalizar que esta região também desenvolveu pesquisas relacionadas às políticas públicas e educacionais, assim como em relação aos movimentos sociais e campanhas governamentais de EJA (6). Na ponta

inversa, temos uma (1) pesquisa sobre as questões referentes ao currículo, o que é de extrema importância para a EJA.

Para finalizarmos a apresentação das informações das pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua materna, temos a região Sudeste. Esta foi a que mais desenvolveu pesquisas na área estudada, mas não pensemos que esse dado esteja vinculado apenas ao fato de um número maior de pesquisadores e pesquisadoras demonstrar uma preocupação maior frente à educação de jovens e adultos do que os(as) pesquisadores(as) das outras regiões. Sim, não podemos negar que eles(as) possuem interesse no tema, mas, por outro lado, temos um grande número de programas e cursos de pós-graduação distribuídos pela região Sudeste.

Comparando com a região Nordeste, que apresentou cento e treze (113) pesquisas, a região Sudeste desenvolveu apenas cento e trinta e três (133), com uma representatividade de um mil, setecentos e quarenta e sete (1747) cursos e programas de pós-graduação no total e, do outro lado da moeda, temos a região Nordeste com setecentos e cinquenta e quatro (754).

Contudo, as pesquisas elencadas neste estudo foram desenvolvidas, na maioria, em programas e cursos na área de educação e, ao buscarmos informações nessas duas regiões, teremos uma diferença grande entre elas: o Nordeste possui vinte e oito (28) programas e cursos em Educação, enquanto o Sudeste possui mais que o dobro desse número (65).

Portanto, com essa tímida e despretensiosa comparação entre essas duas regiões importantes para os estudos em EJA, indicamos que as instituições do Nordeste realizaram um número considerável de pesquisas dentro da categoria Ensino da Língua Materna, em relação à região Sudeste, tendo como referência o número de programas e cursos sinalizados pela Capes.

Porém, vale lembrar mais uma vez que esta pesquisa baseou sua busca em dissertações e teses em bancos de dados na situação *online*. Pode ser que alguns trabalhos acadêmicos não estejam cadastrados nos bancos, mas não podemos desconsiderar estes números na reflexão sobre os caminhos que precisam ser traçados para o futuro das pesquisas em EJA.

Em relação às subcategorias e às pesquisas desenvolvidas no Ensino da Língua Materna, a região Sudeste demonstrou o seguinte percurso (Figura 28):

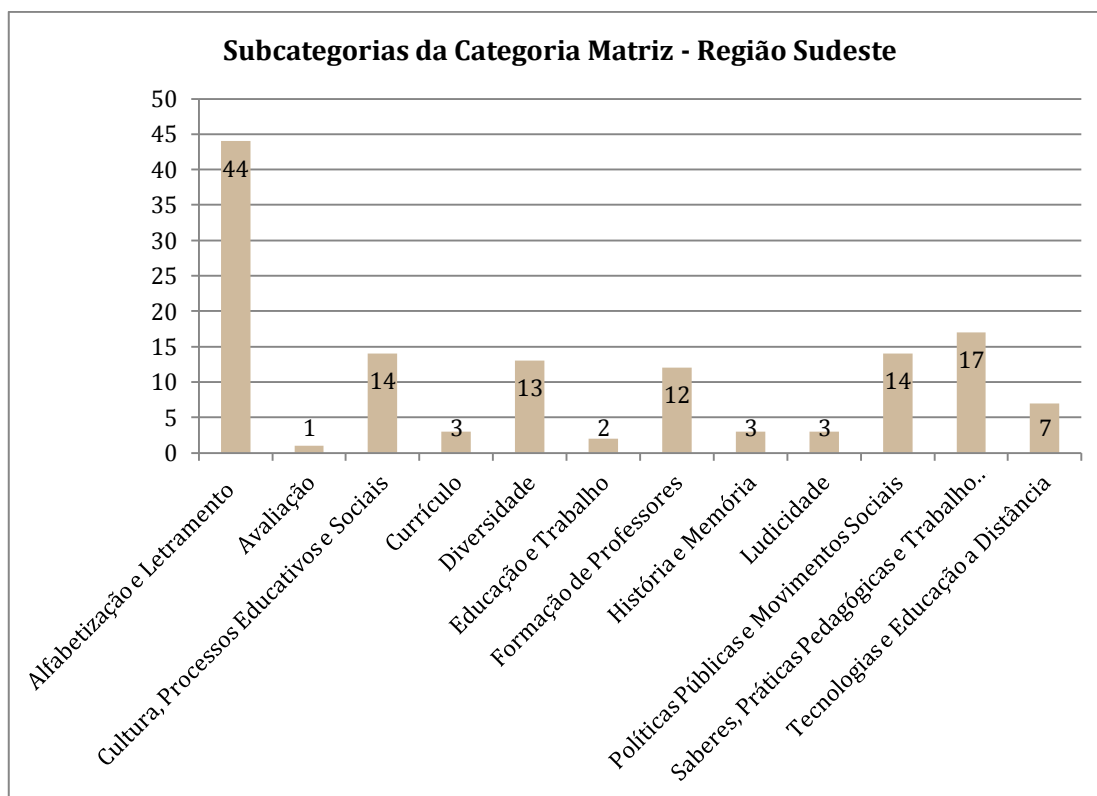


Figura 28 – Subcategorias da Categoria Ensino da Língua Materna – Região Sudeste

Como nas outras regiões, a subcategoria que mais apresentou estudos foi a Alfabetização e Letramento (44) e, com dezessete (17) pesquisas, temos a subcategoria Saberes, Práticas Pedagógicas e Trabalho Docente, que trata de assuntos relacionados aos saberes docente e suas práticas.

Foi no Sudeste que outra pesquisa sobre o processo avaliativo foi desenvolvida, assim como a subcategoria Tecnologia e Educação a Distância (7), demonstrando a importância desses temas.

Vale ressaltar que do número de pesquisas (133) desenvolvidas no Sudeste, 37,6% estão vinculadas às instituições privadas e 62,4%, às públicas. Como vimos na região Sul, um número considerável de pesquisas em EJA foi desenvolvido em programas e cursos de pós-graduação de instituições particulares.

Para finalizar a compreensão do desenvolvimento das pesquisas na categoria Ensino da Língua Materna em âmbito nacional, temos a Figura 29, que destaca as regiões Sudeste e Nordeste com um número maior de pesquisas sobre a temática.

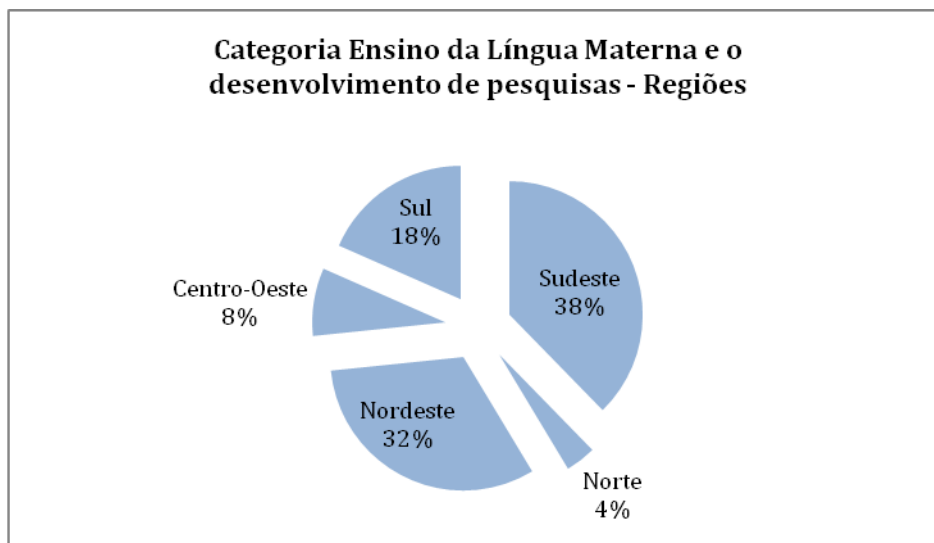


Figura 29 – Categoria Ensino da Língua Materna – Regiões

A apresentação dos dados sobre as pesquisas cujo foco principal era o ensino e aprendizagem da língua materna nos possibilitou uma ampla visão sobre o desenvolvimento do tema, por exemplo, entre as regiões do Brasil. A maior parte das pesquisas foi desenvolvida nos programas de educação, e o tema prevaiente nessa categoria foram os processos de alfabetização e/ou letramento.

Ao estabelecermos essa subcategoria, tínhamos o objetivo de buscar respostas sobre quais as contribuições que estes estudos deixaram para a construção do conhecimento do ensino da língua na educação de jovens e adultos. Tal abordagem será realizada na próxima seção deste capítulo.

4.4 Subcategoria Alfabetização e Letramento: contribuições das pesquisas

Neste momento, nos dedicaremos a apresentar os dados relativos à subcategoria Alfabetização e Letramento da categoria matriz Ensino da Língua Materna. Isso posto, temos um total de cento e vinte e oito (128) pesquisas, entre dissertações e teses, que abrange conteúdos dos processos de alfabetização e do letramento. Dessas, vinte e quatro (24) são pesquisas de doutorado, e cento e quatro (104), de mestrado.

Como já foi indicado anteriormente, as pesquisas relacionadas à abordagem dos processos de alfabetização e/ou letramento concentraram um maior número de pesquisas dentre as subcategorias, e essa situação se repetiu em todas as regiões brasileiras.

Por motivos relacionados ao tempo de estudo, utilizaremos apenas as teses de doutorado para as discussões, reflexões e apresentação das informações relativas à nossa

questão central: quais foram os estudos que os(as) pesquisadores(as) desenvolveram sobre os processos de alfabetização e/ou letramento?

A partir deste levantamento, foi possível observar quais foram os sujeitos das pesquisas, a metodologia utilizada e, principalmente, quais as contribuições delas para a Educação de Jovens e Adultos.

Para uma abordagem mais organizada dos dados, primeiramente apresentaremos as informações gerais sobre as teses defendidas: objetivos, sujeitos de pesquisa, metodologia e, por fim, suas contribuições.

4.4.1 As teses de doutorado e seus percursos

As teses de doutorado elencadas a partir da coleta realizada somaram vinte e quatro (24) estudos. Porém, cinco (5) teses não puderam ser lidas na íntegra, pois não foram encontradas via *online* e, ao entrar em contato com os(as) autores(as), não obtivemos resposta. Assim, para esta etapa da pesquisa, elas não foram utilizadas.

O Quadro 1 apresenta as teses que foram incorporadas a esta pesquisa, destacando autores(as), ano de defesa e o seu título.

Quadro 1 – Teses da Subcategoria Alfabetização e Letramento

Ano de Defesa		Autor (a)	Título da Tese
1.	1998	MOURA, Tania Maria de Melo	Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky - contribuições teórico-metodológicas - a formulação de propostas pedagógicas
Ano de Defesa		Autor (a)	Título da Tese
2.	2003	TRAVERSINI, Clarice Saete	Programa Alfabetização Solidária: o governmento de todos e de cada um
3.	2005	COMERLATO, Denise Maria	Ação gráfica: a representação como experiência simbólica e cognitiva
4.	2005	FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira	A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos
5.	2005	SALCIDES, Arlete Maria Feijó	Histórias de trabalhadores rurais cruzando-se no passado e no presente: alfabetização de adultos - uma análise das práticas de "colonizadores" e "colonizados"
6.	2006	MELO, Rosane Braga de	A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos
7.	2006	SA, Joyce Lys Saback Nogueira de	O desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados
8.	2008	ARRUDA, Alberto Santos	Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento
9.	2008	CALHÁU, Maria do Socorro Martins	Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na

			alfabetização de jovens e adultos ou como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada
10.	2009	MELO, Barbara Olimpia Ramos de	Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos
11.	2009	PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena	Do léxico ao sentido redacional: processos de produção mediados por intervenções linguísticas
12.	2009	SARTORI, Janete de Andrade	Intertextualidade nas letras e nas artes: um recurso à educação de jovens e adultos
13.	2009	SOUSA, Maria Alice Fernandes de	A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional
14.	2010	GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho	Escola da vida: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita
15.	2010	SANTIAGO, Zelia Maria de Arruda	Participação de idosos nas aulas de alfabetização e ressignificação da fala nos espaços públicos da sociedade
16.	2010	BOTTINO, Andréa Giglio	Leitura e compreensão de textos na educação de jovens e adultos
17.	2011	INNOCÊNCIO, Mariângela Tostes	A cultura oral na escola escrita
18.	2012	ALCÂNTARA, Rebeca Cerqueira Andrade	Ausências e emergências na formação de jovens e adultos em Salvador-BA: considerações em torno do ensino da gramática.
19.	2012	AGUIAR, Paula Alves de	Letramentos de adultos em processo de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura

É importante explicar que este número de teses não corresponde exatamente à produção acadêmica que envolve o tema, mas foram estas as teses a que tivemos acesso via os Bancos de Tese da Capes e, para confirmar os dados, realizamos também a busca pelos programas de pós-graduação das universidades. Isso posto, é possível dizer que o acesso *online* às teses que trataram de assuntos relacionados aos processos de alfabetização e/ou letramento na educação de jovens e adultos não foi possível ser realizado em alguns anos do período utilizado para esta pesquisa. Assim, podemos dizer que tal evento pode não significar a falta de produção sobre o tema e, sim, o não acesso à produção. Contudo, é importante que os Bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação fiquem atentos para atualizar suas produções com frequência.

As teses pesquisadas apresentaram objetivos diversos sobre o mesmo tema, mas estavam unidas no propósito de possibilitar uma reflexão mais consistente sobre esta temática necessária na educação de jovens e adultos.

Moura (1998) desafiou-se a realizar um estudo que destacou a teoria de Freire, Ferreiro e Vygotsky, relacionando-as ao processo de alfabetização. Sua tese representou a possibilidade de buscar, nas três diferentes teorias, suas contribuições a fim de esclarecer e

colaborar com o entendimento sobre as dificuldades apresentadas em relação ao processo teórico-metodológico de educadores(as) da EJA. Com isso, os(as) mesmos(as) puderam/poderão avaliar, refletir e modificar suas ações pedagógicas, desenvolvendo novos conhecimentos e novas propostas.

Quando pensamos nas teorias formuladas por esses educadores(as), verificamos que há divergências e convergências de pensamento, e compreendê-las torna-se uma ação fundamental para os(as) envolvidos(as) na educação e, principalmente, na educação de jovens e adultos.

Alguns anos depois, Traversini (2003) dedicou-se ao estudo do Programa Alfabetização Solidária (PAS), que teve início em 1997, no primeiro governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

O Programa foi criado para a “erradicação” do analfabetismo no Brasil. Infelizmente essa “erradicação”, por muitos anos foi compreendida, e acreditamos que ainda possa ser, para uma parte da sociedade, como uma doença social. Erradicar significa arrancar, desenraizar e, como o analfabetismo é inserido em discussões educacionais, sociais, econômicas e nas questões de políticas públicas, passa-se a ideia de que o país precisa “arrancar” esses males. Porém, com as novas perspectivas educacionais, algumas ideias arcaicas estão deixando de ser consideradas.

A tese de Traversini (2003) surge com o intuito de analisar os mecanismos utilizados pelo programa para atender as pessoas analfabetas e também os relaciona com os(as) alfabetizadores(as), voluntários(as) e parceiros(as), argumentando que o analfabetismo é um problema da sociedade brasileira há muito tempo. Porém, a autora indica que o PAS assume a responsabilidade do alfabetizar: ensino da leitura, da escrita e dos cálculos, mas seus meandros correspondem a um modelo de como o sujeito será formado.

A tese de Comerlato (2004) surge apresentando um campo importante na realidade da EJA para ser discutido: a relação entre as culturas orais e práticas e a cultura escolar, tida como letrada.

Essa reflexão torna-se muito importante no campo da educação, principalmente na educação brasileira, pois fazemos parte de uma cultura muito baseada nos conhecimentos transmitidos oralmente. Assim, o interesse da autora pelo tema é o de buscar como as representações gráficas poderão contribuir para a construção do mundo visto, vivido, produzido e até modificado pelos(as) jovens e adultos(as) estudantes da EJA.

Dando continuidade às leituras, a tese defendida por Falabelo (2005) se preocupou em estudar o processo da alfabetização e/ou ensino da língua além das letras, das palavras, do lápis e do caderno. O pesquisador realizou um estudo que compilou a cognição e o afeto, sinalizando como as dimensões afetivas nas relações de aprendizagem afetam o ensino da aquisição da leitura e da escrita na EJA.

Os(as) estudantes da EJA, quando decidem voltar à escola ou iniciar o processo de escolarização, já pertencem à sociedade e fazem uso de muitas práticas de letramento. Porém, possuem também muitas histórias tristes sobre o tempo da escola, as situações vivenciadas no simples ato de ir às compras entre outros momentos que sempre ficarão guardados. A partir dessa realidade, o estudo de Falabelo (2004) defende que a afetividade e a cognição possuem uma relação indissociável e que essa união afeta os processos de ensino e da aprendizagem.

Salcides (2005) se preocupou em buscar e discutir os significados da alfabetização por adultos não alfabetizados das áreas rurais do Brasil e de Portugal, pois sentiu a necessidade de “dar voz” (palavras da autora) aos sujeitos que não se incorporaram ao ensino escolarizado. Com isso, o estudo salientou a elaboração e os conteúdos de políticas públicas e como elas foram compreendidas pelos sujeitos adultos não alfabetizados, enfatizando sua exclusão ou inclusão nas práticas sociais.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi discutido por Salcides (2005) e observamos uma comparação elaborada entre este programa e o ensino do campo em Portugal. A autora salientou que a preocupação do programa brasileiro era a de ensinar a ler e a escrever e, em Portugal, ela notou que a educação do campo oferecia meios para que os(as) estudantes se qualificassem tanto para o trabalho como para a vida.

Melo (2006) defende sua pesquisa baseada nas contribuições da psicologia cognitiva para a aquisição da leitura e da escrita, dizendo que havia muitos estudos sobre o tema relacionado ao processo com as crianças, e poucos sobre o processo desenvolvido na educação de jovens e adultos. Dos estudos existentes, ela confirmou que os(as) pesquisadores(as) indicaram que tais processos cognitivos eram iguais entre as duas realidades.

Como a autora, nós também acreditamos nas diferenças existentes entre o processo de alfabetização entre adultos e crianças. Assim, Melo (2006) defende em sua tese que o processo de alfabetização de jovens e adultos pode/deve ser diferenciado do processo da alfabetização das crianças e, com isso, examina os fatores que interferem nele.

Sá (2006) também dedicou seus estudos ao processo de alfabetização, sinalizando que seu objetivo foi o de averiguar a aquisição da escrita ortográfica por adultos que foram escolarizados tardiamente e, nesta investigação, buscou examinar como a consciência morfosintática é um fator importante para a escrita ortográfica.

As questões que a autora levantou são importantes para discutirmos atualmente, por exemplo: por que muitos(as) estudantes saem da escola como entraram após frequentarem as aulas? Os(as) educadores(as) e as escolas, assim como outros espaços de aprendizagem, estão preparados hoje (2015) para mudar esta situação investigada há quase dez anos?

Arruda (2008) estudou como o processo de letramento poderia contribuir com o desenvolvimento da consciência metalinguística, destacando em seu estudo a alfabetização escolar em sujeitos que apresentavam diferentes níveis de aquisição da língua e da escrita. Assim, fez uma relação desse processo com adultos e crianças.

No ano de 2008, também tivemos outro estudo importante para a educação de jovens e adultos. Calháu (2008) desenvolveu seu estudo indicando a dificuldade dos(as) alunos(as) da EJA se estabelecerem no ambiente escolar e na vida, como leitores e escritores competentes. Como Sá (2006) havia alertado anteriormente, Calháu também discutiu os motivos pelos quais os(as) estudantes não alfabetizados, pertencentes à sociedade letrada, não estão promovendo-se e agindo como foi e é prometido pelos programas e escolas da educação de jovens e adultos.

Melo (2009) também se preocupou com a formação de estudantes da EJA em escritores competentes. A autora nos alertou que muitos trabalhos questionam as práticas dos processos de ensino e de aprendizagem relacionadas aos gêneros textuais. Com isso, Melo (2009) pesquisou a apropriação do gênero textual “carta de reclamação” entre dois grupos de alunos em salas de pós-alfabetização. Um grupo recebeu apenas as orientações do educador e o outro participava de atividades orientadas por uma sequência didática.

Pontes-Ribeiro (2009) se preocupou com a produção textual em sua pesquisa, enfatizando a importância dos sinais de pontuação e da paragrafação dos textos produzidos por estudantes do EJA. Com isso, a autora verificou a eficiência de comunicação dos textos.

Os estudos sobre os textos produzidos pelos alunos(as) da EJA continuam a ser desenvolvidos e, no mesmo ano das pesquisas de Pontes-Ribeiro e Melo, Sartori (2009) dedica-se a verificar se a intertextualidade pode ser um recurso importante para o favorecimento da produção textual.

Sousa (2009) utilizou os conhecimentos da sociolinguística educacional para verificar se eles poderiam contribuir para o desenvolvimento de técnicas que propiciassem a elaboração de fatores facilitadores para aprendizagem da leitura e escrita em ambientes escolares da educação de EJA.

Gléria (2010) defende um estudo realizado com pessoas analfabetas a fim de verificar o que esses sujeitos, que dizem não ler e escrever, conhecem e idealizam sobre a escrita, já que lidam diariamente com as práticas de leitura e escrita socialmente.

A participação verbal e não verbal também foi fonte do estudo de Santiago (2010) com pessoas analfabetas ou com baixa escolarização, a fim de verificar como as estratégias linguístico-discursivas são recriadas significativamente em suas práticas de interação social.

Bottino (2010) justifica seu estudo confirmando a importância do estudo de Santiago (2010) ao dizer que a aquisição da leitura e da escrita contribui na interação dos sujeitos na sua prática social e sinaliza que um dos desafios mais importantes para os sujeitos da EJA sanar é a compreensão do que se é lido. Assim, sua tese analisou como as habilidades fonológicas e morfológicas (metalinguística) podem influenciar no processo de aprender a ler e a escrever na compreensão de textos.

Para a autora, também foi necessário observar a relação entre a habilidade de leitura e o processo ortográfico, assim como a conexão entre as habilidades linguístico-cognitivas e a compreensão de textos.

Em 2011, temos apenas uma tese defendida sobre a educação de jovens e adultos, e o processo de alfabetização e/ou letramento. Innocêncio (2001) traz à luz a questão da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa da EJA, sinalizando que, mesmo que houvesse um discurso sobre a importância da oralidade para o processo de alfabetização/letramento, haveria a predominância de um trabalho docente voltado à escrita.

No ano de 2012, duas teses foram defendidas na abordagem dessa subcategoria. Alcântara (2012) trata do ensino da gramática em salas da educação de jovens e adultos, e Aguiar (2012) investiga as práticas de leitura de quatro alunos(as) que cursaram classes de alfabetização.

Com este resumo inicial das teses elencadas na subcategoria *Alfabetização e Letramento*, observamos que a maioria das pesquisas dedicou-se aos estudos voltados ao conhecimento e à aquisição da língua, refletindo sobre a produção textual, o ensino da gramática, as práticas de leitura, a intertextualidade. Outras pesquisas, em menor número, sinalizaram a importância da afetividade no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) da

EJA, a questão da oralidade, que é pouco discutida na alfabetização, a importância de o(a) educador(a) ser consciente sobre as teorias que perfazem o caminho da educação. Porém, todas as pesquisas visaram, de acordo com as especificidades dos seus temas, um ensino que vislumbre a formação e atuação dos sujeitos, contribuindo com a reflexão sobre a educação de jovens e adultos e as possibilidades de mudanças que esta reflexão poderá proporcionar.

Em relação aos sujeitos participantes das pesquisas analisadas, destacamos que a maioria dos estudos foram realizados com participantes brasileiros. Apenas a tese de Salcides (2005), responsável por uma comparação entre os países Brasil e Portugal, teve a contribuição de sujeitos portugueses.

Dentre os participantes, a maior parte das teses baseou seus estudos nos sujeitos jovens e adultos que estavam matriculados como alunos regulares da EJA. Apenas uma tese fez uma comparação entre eles(as) e crianças, ambos(as) matriculados(as) no segundo ano do ensino fundamental (ARRUDA, 2008).

Os sujeitos participantes das pesquisas pertenciam aos programas de alfabetização ou ao EJA de alguns municípios. Porém, na pesquisa de Gléria (2010), os(as) participantes eram pessoas analfabetas que haviam ou não frequentado a escola e, na tese de Aguiar (2012), os sujeitos já haviam frequentado as salas de EJA.

Vale ressaltar que duas pesquisas (SOUSA, 2009; SANTIAGO, 2010) destacaram os sujeitos idosos. Atualmente, as pesquisas estão se preocupando em direcionar especificamente quais são os sujeitos da EJA, pois antes não havia essa demanda. É importante identificar que, entre os sujeitos da EJA, o idoso pode ser considerado como um sujeito adulto e, com a diferenciação dos sujeitos, os estudos poderão ser relevantes para esta área. Não significa que as outras pesquisas não tenham como sujeitos pessoas idosas, mas estas duas pesquisas em destaque sentiram a necessidade de indicar tal diferenciação até em seu título de tese.

A diversidade dos sujeitos das pesquisas não é tão visível como encontramos em outras temáticas das pesquisas em educação, pois, para investigarem a aquisição da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos, é certo que os sujeitos deveriam estar inseridos nesse âmbito.

Sobre os percursos metodológicos, foi interessante ter a oportunidade de conhecer os vários caminhos percorridos pelos(as) pesquisadores(as) para responderem as questões de pesquisa elaboradas.

Alguns(as) pesquisadores(as) dedicaram-se aos estudos teóricos, outros (as) se basearam na utilização de narrativas, questionários, entrevistas, observações, análise de

bancos, testes de leitura e escrita. Todas as possibilidades do enfoque metodológico demonstraram que há caminhos diferentes ao “fazer pesquisa” nas diferentes áreas acadêmicas.

Das dezenove (19) pesquisas de doutorado analisadas, doze (12) delas estiveram alicerçadas na área de Educação (programas de pós-graduação em educação); quatro (4) na área de conhecimento da Psicologia; duas (2) foram desenvolvidas em programas de pós-graduação de Letras, e uma (1) na área de Linguística.

Ao aprofundarmos nossas análises sobre as pesquisas de doutoramento, foi possível observar uma diferença entre elas: as pesquisas defendidas na área da Psicologia seguiam um histórico diferenciado na apresentação dos dados, na utilização de alguns testes e até na preocupação do estudo em alguns temas. Enquanto que, na área da Educação, as pesquisas preocuparam-se em apresentar uma visão mais ampla do assunto, com pesquisas teóricas ou que buscavam o conhecimento das histórias de vida dos sujeitos. Apesar das diferenças nos enfoques, nos percursos metodológicos, o importante foi compreender que as pesquisas em EJA colaboraram/colaboram e sempre poderão colaborar com o desenvolvimento de políticas públicas, ações, novos estudos, mudanças etc.

4.4.2 As teses de doutorado e suas contribuições

As contribuições dos(as) pesquisadores(as) para o ensino da língua materna, especificamente para o processo de aquisição da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos, foram fundamentais e necessárias para refletirmos sobre o percurso da EJA no Brasil e nas práticas alfabetizadoras/letramento.

Em 1998, Moura, ao fazer um estudo minucioso sobre as teorias de Freire, Vygotsky e Ferreiro, sinalizou que houve uma preocupação delas em dizer que o analfabetismo não estava relacionado apenas às dificuldades políticas, sociais e econômicas, mas também à área pedagógica. Assim, a autora realizou uma avaliação crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e ressaltou a necessidade de as escolas vivenciarem um processo de mudança profundo. Para Moura (2006, p. 210-211), os três estudiosos dirigem à escola um olhar “prospectivo” e apontam para a necessidade de uma escola diferente, uma escola de qualidade, que se aproxime das necessidades e interesses da população, oferecendo uma educação que possibilite formas de relações sociais mais humanas e justas.

As formas tradicionais que sujeitam as pessoas à alienação, sem a reflexão sobre a alfabetização e desconsiderando a ação reflexiva, são negadas pelas teorias de Freire, Vygotsky e Ferreiro, conforme indica Moura (2006).

Para ela, eles consideram que a alfabetização

não é um ato de memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial - coisas prontas ou semimortas - mas uma atividade de criação e recriação. Nesse sentido concebem a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador (MOURA, 2006, p. 212).

Esta pesquisa foi importante para ajudar na reflexão entre as três teorias, pois as ideias de Ferreiro estavam sendo disseminadas pelo Brasil através de políticas públicas e cursos de formação.

Como a autora mesmo salienta, Freire vai além dos conceitos de Ferreiro e de Vygotsky sobre o processo de alfabetização, que indicam a aquisição da alfabetização como uma função social do ler e do escrever. Freire avança no conceito político do processo e considera que a escrita e a leitura sejam instrumentos de intervenção sobre o mundo.

Para Moura (1998), a relação do conhecimento é fundamental para diferenciar essas três teorias. Para Vygotsky, as zonas de desenvolvimento real e proximal explicam a importância dos conhecimentos científicos. Esses são as referências para a elevação dos conhecimentos espontâneos: partir do conhecimento que o sujeito ainda não possui, mas que está na zona de desenvolvimento proximal. Para Ferreiro, a essência de mudança de comportamento, do desenvolvimento psicológico e gnosiológico faz parte da relação que se estabelece com o conhecimento científico construído. Contudo, Freire distancia-se de Vygotsky e Ferreiro, em relação à concepção de conhecimento, pois, para ele, todo conhecimento, antes de ser científico, foi um conhecimento da experiência vivenciada pelas pessoas. Assim, a “curiosidade epistemológica”, transforma-se em conhecimento científico (processo de aprendizagem que parte do conhecimento espontâneo para chegar ao conhecimento científico). E, em relação ao processo de alfabetização, deve-se partir dos conhecimentos da realidade dos(as) alfabetizandos(as), colaborando no processo de conhecimento da Língua Materna: “deve-se partir dos conhecimentos da realidade dos alfabetizandos e, paulatinamente, ajudá-los na caminhada em direção ao conhecimento da linguagem escrita” (MOURA, 2006, p.213).

Para Freire (1983), portanto, a aquisição da leitura e da escrita

é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. (...) Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe os meios com os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1983, p. 41).

As contribuições de Moura (1998) são importantes para discutirmos Freire, Vygotsky e Ferreiro, a partir das suas divergências e semelhanças de pensamentos. O fundamental é que Ferreiro e Vygotsky acreditam na importância do processo de alfabetização e do(a) professor(a) como mediadores e, para Freire, ele(a) capaz de demonstrar a importância de sabermos ler e escrever e de construir com os alunos esse processo de emancipação.

Os ensinamentos de Freire foram utilizados na fundamentação do Programa Alfabetização Solidária (PAS) investigado por Traversini (2003), que destaca em sua tese importância do PAS, por possibilitar tirar jovens e adultos da situação de risco e proporcionar a continuidade dos estudos, além de oferecer condições de que eles(as) se tornem alfabetizados(as).

Mesmo salientando que o programa tenha aspectos positivos para os(as) educandos(as), como o aumento da autoestima, também salienta que o programa, ao alfabetizar, acaba também indicando como esse indivíduo deva ser formado. Assim, nas palavras da autora, sua tese

foi uma leitura sobre um dos programas nacionais de erradicação do analfabetismo em vigor no momento. Uma leitura que me permitiu pensar esse programa como uma forma de governar indivíduos e a sociedade brasileira e que, para isso, coloca em ação mecanismos: de segurança social; de subjetivação (de alfabetizando/as de alfabetizadores/as, de coordenadores/as universitários/as, de empresários, de voluntários, entre outros/as envolvidos/as com o PAS); de responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso; de autonomização da sociedade e de desresponsabilização do Estado; e de produção de si mesmo como um modelo de exportação (TRAVERSINI, 2003, p. 202).

Com essas colocações, podemos observar que a autora, mesmo compreendendo algumas possibilidades de alfabetização do programa, sinaliza que este, ao cumprir seu papel, não possibilita a autonomia do indivíduo, já que acredita que ele acaba “governando” os indivíduos e a sociedade brasileira.

O PRONERA também é um programa do governo brasileiro que foi estudado na tese de Salcides (2005), indicando como objetivo central a alfabetização de jovens e adultos do programa, além dos seguintes objetivos:

estimular, financiar e coordenar projetos na área da educação nos assentamentos da reforma agrária que se utilizam de metodologias específicas para alfabetização de jovens e adultos, a fim de que tanto os currículos escolares contemplem interesses dos camponeses – não estimulando o abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno e atraente – como os calendários escolares não sejam alheios à realidade do campo” (SALCIDES, 2005, p. 22).

A pluralidade do ensino em áreas rurais precisa ser compreendida e considerada no desenvolvimento de programas de alfabetização de acordo com Salcides (2005), que, ao desenvolver uma comparação Brasil e Portugal, observou que em Portugal também há pessoas analfabetas no campo, mas, enquanto o programa brasileiro fica restrito à aquisição da leitura e da escrita, no programa português há a preocupação em oferecer “ferramentas” para as pessoas desenvolverem meios de continuar no campo e/ou buscarem por oportunidades também na cidade.

Na pesquisa de Melo (2006), também houve uma comparação: entre adultos e crianças no processo de alfabetização. A partir da compreensão dos fatores que pudessem interferir no processo de alfabetização, o estudo comparativo foi realizado.

Ao iniciarmos os estudos para esta tese, também percebemos a precariedade de pesquisas relacionadas ao tema (alfabetização) com alunos(as) da EJA e, de acordo com Melo (2006), há mesmo uma grande preocupação em busca de conhecimentos relacionados à alfabetização de crianças; mas, em relação à EJA, esse quadro se modifica. Assim, a autora contribui para o processo de alfabetização e/ou letramento, com seus estudos referentes à consciência fonológica e à aquisição da leitura e da escrita.

A partir da sua pesquisa, Melo (2006) verificou que o processo de leitura e de escrita entre crianças, jovens e adultos acontece da mesma maneira, já que eles utilizam o sistema alfabético de escrita. Para os sujeitos jovens e adultos que participaram da pesquisa, o fato de possuírem mais experiência com a língua, especificamente com a linguagem oral, não foi sinônimo de vantagem frente aos dados relacionados ao processo da aquisição da leitura e da escrita entre as crianças.

Assim, há indicação de que as dificuldades apresentadas pelos jovens e adultos não são marcas deste processo tardio, e os(as) educadores(as) precisam compreender e desenvolver habilidades que propiciem o sucesso no processo da leitura e da escrita, assim como os programas de alfabetização também precisam ficar atentos a essa indicação.

Melo (2006), então, pode observar que a compreensão da consciência fonológica indicou um melhor desempenho no processo de alfabetização dos sujeitos que possuíam essa

habilidade. Porém, como a autora nos alerta, temos de refletir que o processo de alfabetização não é algo natural e nem fora do comum, há “fatores sociais, emocionais, motivacionais certamente exercem forte influência no aprendizado de jovens e adultos que fazem parte de turmas de alfabetização” (MELO, 2006, p. 204).

Vale ressaltar que neste estudo há a indicação de que o processo de alfabetização pode ocorrer da mesma maneira entre crianças e adultos, o que não significa que o processo de ensino deva ser o mesmo, pois

as diferenças entre as crianças, os jovens e os adultos precisam ser levados em conta durante a escolarização e fundamentalmente em projetos pedagógicos dirigidos às turmas de alfabetização. Além de diferenças óbvias como a idade e a experiência de vida existem também as diferenças em relação aos objetivos e motivações que diferem as crianças dos jovens e estes dos adultos (MELO, 2006, p. 205).

Na nossa sociedade tida como grafocêntrica, aprender a ler e a escrever é uma conquista e, dando continuidade à análise das teses, temos o estudo de Carmelato (2003) voltado a esse tipo de habilidade, que traz como contribuição o fato da importância das representações gráficas para a compreensão do mundo e atuação nele.

Para a autora, a escrita não deve ser tratada apenas como a transcrição da fala, pois o processo da aquisição da leitura e da escrita possibilita o acesso a um modo de pensar da sociedade moderna. Para isso, tomamos o pensamento da autora:

Extrair informações e conhecimentos por meio de materiais escritos, guiar-se por meio das representações gráficas, além de produzir e divulgar ideias e saberes, são recursos imprescindíveis ao nosso modo de vida, em uma sociedade que se diz e se pensa como letrada (CARMELATO, 2003, p. 92).

Assim, quanto mais o sujeito dominar o processo de alfabetizar-se, mais dará sentido à sua condição de escritor e ao uso de seus conhecimentos.

Innocêncio (2011) também faz referência ao fato do “grafocentrismo” nas práticas de sala de aula de EJA e, em contrapartida, nos alerta sobre o fato de as escolas não darem a importância necessária à oralidade, possuindo esta, segundo a autora (e nós concordamos), “um papel secundário na prática pedagógica” (INNOCÊNCIO, 2011, p.9).

É de extrema importância o acesso à escrita para a formação de sujeitos atuantes e em busca da sua liberdade, mas a cultura oral deve ser também considerada um princípio necessário no processo de alfabetização. Innocêncio (2011) nos indica que essa centralidade do ensino na escrita, desconsiderando a importância da cultura oral, continua produzindo jovens e adultos analfabetos. E sinaliza, então, a necessidade da escola se estruturar

como um espaço em que, instaurando-se a valorização do diálogo como princípio educativo, propicie que se estabeleçam condições para que vozes equipotentes possam se expressar, rompendo com a formulação moderna de lugares pré-determinados e, sobretudo, de saberes (INNOCÊNCIO, 2011, p. 9).

A autora defende a ideia de que um dos caminhos para superar as dificuldades dos jovens e adultos no processo de alfabetização seja a diminuição da distância entre a escrita e a oralidade perpetuada pelas escolas. Não queremos dizer que uma dimensão seja mais importante que a outra no processo, mas como Innocêncio (2011) mesmo diz

não podemos ignorar toda a potencialidade presente nas oralidades dos sujeitos que a frequentam, promovendo uma prática pedagógica que cala, que nega, que, ao não permitir que os/as alunos/as falem a própria palavra, dificulta que eles/as sejam tomados como sujeitos de conhecimento (INNOCÊNCIO, 2011, p. 80).

Os(as) alunos(as) da EJA precisam ser compreendidos(as) em todas suas características e vivências e não como pessoas necessitadas. Necessitadas de compaixão, de esmolas e de conhecimentos. Na verdade, eles(as) precisam ser respeitados(as) como sujeitos ativos pertencentes à sociedade com suas histórias e conhecimentos; não puderam alfabetizar-se quando crianças por vários motivos e, mesmo assim, não desistiram e são fortes o bastante para enfrentarem a escola novamente ou pela primeira vez.

Innocêncio (2011) indica em sua tese a importância da leitura no processo de alfabetização como meio de se mudar o foco do processo e completa dizendo sobre a necessidade de se pensar em uma prática reflexiva frente ao ensino da língua na educação de EJA. Destacamos as palavras da autora:

no ensino de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos, há de se instaurar uma prática que contribua para o questionamento da posição de subalternidade em que os sujeitos da EJA se encontram. Para tal, acredito que o trabalho com a modalidade oral da língua seja um caminho para que a palavra seja um instrumento de participação ativa e de luta, seja a linguagem *um caminho de invenção da cidadania*, conforme diz Freire (INNOCÊNCIO, 2011, p. 81).

Muitos conhecimentos dos(as) alunos(as), construídos por suas trajetórias de vidas, poderiam ser reconhecidos pela escola. Porém, concordamos com o que Innocêncio (2011) nos relata: muitas vezes, a escola desconsidera as vivências dos(as) alunos(as) e

opta por atividades pedagógicas que não exploram a riqueza daquilo que é trazido por eles/as ao espaço escolar, levando, muitas vezes, assim como é feito com os alunos ao quais me referi que se veem despotencializados, incapazes de produzir o que a escola deles esperaria (INNOCÊNCIO, 2011, p. 81).

Sobre as experiências de adultos que frequentaram pouco ou não tiveram contato com a escola, relacionando seus conhecimentos sobre a escrita e a leitura, Gléria (2010) analisa as estratégias utilizadas pelos sujeitos ao lidarem com a sociedade grafocêntrica em que vivem, e contribui para o debate sobre os processos de alfabetização e letramento sinalizando que muitos sujeitos tentam lidar com este mundo “estabelecendo interações com as atividades discursivas escritas que se envolvem, com base no que aprenderam de modo informal, estabelecendo vínculos com a prática escrita de diferentes formas” (GLÉRIA, 2010, p. 183).

Ao lidar com as situações, os conhecimentos adquiridos no cotidiano tornam-se um diferencial neste processo. Porém, em alguns momentos, o pedido de ajuda pelo outro (leitor e escritor constituído) torna-se necessário. A partir disso, Gléria (2010) salienta que o desejo dos sujeitos em tornarem-se leitores e escritores eficientes é um mecanismo fundamental para vencerem os obstáculos interpostos pela sociedade, mesmo sabendo que a escola ainda precisa caminhar, e muito, para proporcionar essas aprendizagens.

Concordamos com a autora quando diz que os processos de ensino e de aprendizagem em relação à escrita ainda são considerados uma barreira aos jovens e adultos, isso porque a escola “teima” em “ensinar” as palavras da escola e não as palavras da realidade (GLÉRIA, 2010, p. 185). Segundo a autora, essa temática precisa ser mais pesquisada e, ao investigar sobre a

valorização dos conhecimentos dos sujeitos analfabetos e da necessidade de a escola garantir não só que se apropriem da escrita alfabética de modo a poderem ler e escrever com autonomia, mas que ampliem as experiências de letramento dos alunos que a frequentam (GLÉRIA, 2010, p. 186).

Essa colocação é fundamental também para se refletir sobre as políticas públicas e a prática docente, a fim de que o processo do “ler e do escrever” seja garantido e a cidadania, praticada pelos sujeitos.

Sobre a experiência de vida trazida pelos(as) alunos(as) de EJA para a sala de aula - conforme vimos até o momento, precisa ser considerada no desenvolvimento do processo de ensino - Sartori (2009), em seu estudo, vai à busca de comprovar que todas “as vozes” que compõem o sujeito poderão ampliar a construção de textos coerentes (intertextualidade).

Com isso, os(as) professores(as) poderiam contribuir com o processo de alfabetização/letramento, já que favorece a utilização de todos os saberes que fazem parte do(a) educando(a). Foi muito interessante a proposta da autora de realizar oficinas de produção de textos relacionadas à intertextualidade, já que fez uso da abordagem do ensino da

língua e da arte (música, pintura, teatro etc.); mas, para o processo ser possível, o(a) professor(a) também precisa estar envolvido(a) com ele.

Assim, como Sartori (2009), também salientamos que o(a) professor(a) seja um dos sujeitos mais importantes dos processos de ensino e de aprendizagem, e destacamos as colocações da autora para complementar nosso pensamento.

Acreditamos que o desempenho dos alunos na leitura e na escrita pode ser favorecido, se o professor lançar mão de recursos que tornam o momento da aula desafiador, prazeroso e significativo para que a língua realmente cumpra sua função comunicativa e o texto, sua função social. O trabalho com a intertextualidade mostrou como esse recurso presente no texto escrito, na fala ou na imagem mobiliza, no aluno, os processos de recepção e de criação tão necessários para se expressar e se comunicar na sua inserção na comunidade (SARTORI, 2009, p. 170).

Calháu (2008), ao tratar em sua tese da dificuldade de jovens e adultos tornarem-se eficientes leitores e escritores na escola e fora dela, contribui com o tema salientando que a escola recebe alunos(as) que provêm da cultura oral, munidos(as) de uma habilidade narrativa muito desenvolvida, e a instituição oferece a eles(as) práticas de ensino e de aprendizagem baseada na aquisição da língua escrita, na idealização de um aluno(a).

Os(as) educadores(as) podem ficar indiferentes acreditando que os(as) estudantes tenham dificuldades mesmo de aprendizagem, enquanto que outros(as), como diz Calháu (2008, p.213), perplexos(as) muitas vezes, “frente à impossibilidade de fazer com que seus alunos se apropriem dos conteúdos que ele precisa ensinar, em nosso caso, a leitura e a escrita”.

Como já foi ressaltado anteriormente, a educação de jovens e adultos não pode ser vista como uma educação de “crianças maiores”, e a autora também indica que a escola que é oferecida ainda aos alunos(as) da EJA é repleta de características da educação infantil.

Uma das indicações de Calháu (2008), para ajudar no processo de formação de leitores e escritores eficientes, também passa pela formação de professores(as), pois é um dos aspectos principais para alcançarmos uma EJA capaz de cumprir seu papel.

A questão da formação dos(a) professores(as) merece destaque, pois muitos cursos de aprimoramento oferecidos pelos governos federal, estadual e municipal não se preocupam com as diferenças dos sujeitos no processo de alfabetização e, com isso, todos(as) os(as) professores(as) “recebem” a mesma formação. Como exemplo, citamos o antigo curso Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

Baseado na teoria construtivista e nos ensinamentos da Teoria da Psicogênese, realizado por todos(as) educadores(as) “alfabetizadores(as)”, apresentava poucas atividades

voltadas à educação de jovens e adultos e não era discutidas as diferenças entre os sujeitos. Assim, sinalizamos que a autora diz, com toda autoridade de ter sido professora da educação de jovens e adultos, que a Teoria da Psicogênese idealiza um sujeito que “pouco ou nada tem a ver com o sujeito da alfabetização das escolas de EJA” (CALHÁU, 2008, p. 218) e conclui:

é por isso que eu, e os demais alfabetizadores que trabalham com jovens e adultos continuamos sentindo a frustração de não conseguir tornar nossos alunos em sujeitos leitores e escritores competentes, conforme nós e eles desejamos. Olhar a Psicogênese da Língua Escrita e poder separar o que nos cabe do que nos sobra me parece uma possibilidade bastante interessante para começar a pensar uma forma de realizar este trabalho com olhos, ouvidos e bocas brasileiros (CALHÁU, 2008, p. 218).

Em síntese, Calháu (2008) buscou contribuir com questões que levassem à reflexão sobre as questões do ensino da língua e da escrita no patamar da EJA e dos seus sujeitos, deixando colocações importantes sobre o pensar de uma professora de jovens e adultos e da importância de conhecermos quem são nossos(as) alunos(as).

Para uma alfabetização ser consolidada, Falabelo (2005) colabora com as pesquisas em EJA ao estabelecer a importância do afeto na relação entre educador(a) e aluno(a) e os processos de ensino e de aprendizagem, pois o processo de alfabetização não é um ato mecânico, e os sentimentos afetivos estão presentes, tanto do lado negativo quanto do lado positivo.

Realmente, quantas vezes já nos dedicamos à disciplina porque gostávamos do(a) professor(a) e não gostaríamos de decepcioná-los(as)? Porém, o contrário também exerce influência: quantas vezes não gostávamos da aula pela relação com o(a) professor(a) e não com o conteúdo?

Essas questões nos impõem a necessidade de se pensar a afetividade na sala de aula e, nas palavras do pesquisador (FALABELO, 2005), devemos compreender os sentimentos positivos e negativos como

dependentes da apreciação que o sujeito faz de sua relação com os objetos simbólicos e com os outros em determinado momento histórico, singular e irrepetível de sua vida. As emoções, assim, mostrar-se-iam como decorrentes dos efeitos produzidos pelos sentidos e significados em circulação e que afetam a natureza sensível do sujeito – sua subjetividade (FALABELO, 2005, p. 148).

Então, o afeto faz parte dos dois lados da relação escolar (aluno e professor) podendo ser estendido ao afeto das palavras “referindo-se à sua significação e aos sentidos que encerra e que nos afetam, nos mobilizam, nos movem, nos trespassam” (FALABELO, 2005, p. 148).

Sobre a aprendizagem da língua, de forma específica, a tese de Sá (2006) dedicou-se a comprovar que a consciência morfossintática poderia ser um elemento para propensão do desempenho ortográfico. Assim, as dificuldades ortográficas podem ser menores ou inexistentes se o sujeito desenvolver a consciência das palavras e do seu uso.

aprendizagem da escrita ortográfica pressupõe, por parte do aprendiz, conhecimento do sistema de escrita, de como ele se organiza e de como as leis de composição desse sistema articulam-se entre si. Envolve, portanto, não um simples conhecimento implícito, intuitivo e funcional, mas sim um comportamento indicativo de reflexão e controle intencional, um monitoramento consciente da estrutura da língua (SÁ, 2006, p. 178).

Assim, a autora contribuiu com seus estudos na área da alfabetização e do ensino da língua na educação de jovens e adultos ao demonstrar a necessidade de mudanças no processo de ensino da ortografia e na reflexão deste item pela escola, professores(as), alunos(as); e diríamos também, que as mudanças deveriam se estender aos materiais governamentais e dos programas de EJA.

Concluindo a abordagem da autora, tomamos as suas palavras da mesma para compilar sua contribuição à área da educação de jovens e adultos:

Compreender a influência da consciência morfossintática no desenvolvimento da escrita ortográfica pode colaborar para uma nova prática pedagógica que favoreça uma maior competência ortográfica. Entretanto, outros estudos parecem ser necessários para que se possa esclarecer melhor o desenvolvimento da aquisição da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados (SÁ, 2006, p. 180).

A tese de Alcântara (2012) também se preocupou com a questão do ensino da língua, mas na abordagem da utilização da gramática. A autora realizou uma pesquisa a partir de questionários aos professores e professoras e da análise das escritas dos(as) alunos(as). Assim, pode fazer uma relação com o ensino e com a aprendizagem.

A partir dos dados, ela verificou - e deixa como contribuição para o ensino da língua materna - que as teorias são citadas pelos(as) professores(as), mas as práticas de ensino não condizem com o que pensam/ou dizem pensar.

Nas palavras da autora:

As ausências em EJA surgem a partir da falta de diálogo entre teoria e prática no ensino de língua materna, já as emergências devem aparecer na atualização das concepções de ensino-aprendizagem na prática, pois o discurso dos docentes já incorporou as novas tendências sobre questões como língua, sujeito e aprendizagem, mas a prática ainda traz resquícios de teorias ultrapassadas (ALCÂNTARA, 2012, p. 8)

Essa questão é muito importante para discutirmos, pois a prática de ensino deixa transparecer quais são o(a) aluno(a) e a sociedade idealizados pelos(as) professores(as) e pela escola. Assim, a educação de jovens e adultos torna o fato do discurso ser diferente da prática, um grande problema quando pensamos em mudanças necessárias também socialmente falando, e uma aliada, quando pensamos em manter e “formar” pessoas que não constroem sua cidadania.

Considerando o tema abordado por Alcântara (2012), as construções textuais dos(as) alunos(as) pesquisados(as) demonstraram uma escrita com gramática complexa como a relacionada à norma culta. A compreensão do texto se deu mesmo sem alguns elementos de concordância ou erro gramatical de palavras e até de pontuação, mas a indicação principal é que as atividades infantis e de cópia não ajudam na aprendizagem: “se dermos mais atenção ao próprio discurso do aluno e deixarmos em segundo plano a correção gramatical, teremos formado, sim, sujeitos autônomos, que têm o que falar, que sabem como e quando dizê-lo, fazendo valer sua voz” (ALCÂNTARA, 2012, p. 136).

Então, segundo a autora, precisamos deixar de reproduzir o fracasso escolar a partir da formação de leitores(as) e escritores(as) sem autonomia. Precisamos, sim, e concordamos com Alcântara (2012), dar importância ao “discurso do aluno e deixarmos em segundo plano a correção gramatical”. Com isso, “teremos formado, sim, sujeitos autônomos, que têm o que falar, que sabem como e quando dizê-lo, fazendo valer sua voz” (ALCÂNTARA, 2012, p. 136).

Com o olhar mais voltado às questões relacionadas às produções textuais, temos as teses de Pontes-Ribeiro (2009), Bottino (2010) e Melo (2009).

Pontes-Ribeiro (2009) dedicou-se a verificar o quanto os textos produzidos por jovens e adultos da EJA são eficazes em sua função, a partir das palavras até as habilidades mais complexas do texto, como a pontuação e a paragrafação.

Mesmo esta pesquisa não ter sido realizada com alunos(as) de classes de alfabetização, acreditamos que ela evidencia questões importantes para a discussão sobre o ensino da língua, por exemplo, a necessidade de a escola e os(as) professores(as) oferecerem ambientes possibilitadores de uma aprendizagem efetiva da língua.

A autora indicou que o(a) professor(a) de língua precisa “realizar um trabalho profícuo com texto, partindo, muitas vezes, de produções de seus alunos”. Assim, a prática frequente estimula o aprimoramento do texto e, para isso, o(a) professor(a) precisa refletir e colocar em prática a contribuição de Pontes-Ribeiro, que salienta que “mais importante do que a

teorização do como fazer é a valorização do próprio fazer” (PONTES-RIBEIRO, 2009, p. 266).

As contribuições de Bottino (2010) estão relacionadas à leitura e às habilidades que poderão colaborar com a compreensão de texto, destacando a consciência metalinguística.

A autora observou através da aplicação de atividades de leitura, que os adultos e jovens em processo de alfabetização e/ou já alfabetizados realizaram uma relação satisfatória de compreensão da leitura a partir das habilidades de leitura, consciência fonológica, morfológica, conhecimento de vocabulário e de memorização. Assim, para o desenvolvimento de um(a) leitor(a) autônomo e bem sucedido, é preciso que o(a) professor(a) tenha consciência de desenvolver com os(as) alunos(as) a precisão da leitura e a compreensão da linguagem.

Já Arruda (2006), ao investigar o letramento e a consciência metalinguística entre crianças e adultos escolarizados e em início de escolarização, compartilhando da consciência de que o trabalho com textos colabora com o desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento, verificou que o grupo de adultos apresentou um conhecimento semelhante em relação aos alfabetizados e aos que estavam em processo, o que foi diferente do grupo das crianças que demonstrou habilidades de identificação dos diferentes gêneros textuais e, em termos de letramento, bem maiores do que nos grupos dos adultos.

Arruda (2006) esperava verificar uma realidade diferente, já que se baseou nas colocações de Ferreiro e Teberosky (1985), que mencionam que os adultos não alfabetizados deveriam apresentar menos dificuldade no processo de alfabetização por estarem em um contato constante com a sociedade letrada, pois conhecem a função da escrita. Porém, esse argumento não se sustenta, pois as crianças também estão em contato com a sociedade letrada e, então, também deveriam apresentar menos dificuldades no processo.

A contribuição desta tese analisada foi o fato de ela indicar que os conhecimentos sobre os textos, seus portadores e suas funções, desenvolvendo as habilidades metatextuais, são importantes para o processo de letramento.

Na tese de Aguiar (2012), suas análises indicam que, especialmente para as pessoas “excluídas”, a escola é o local para que o processo de leitura se amplie e até se desenvolva. Com isso, ela tem o papel de desenvolver as possibilidades de uso da escrita e da leitura para além dos muros e, nas palavras da autora, “compreender a pluralidade de sentidos aos letramentos pode aproximar os sujeitos, excluídos do processo de alfabetização, da EJA e contribuir para minimizar a evasão” (AGUIAR, 2012, p. 271). Para ela, a voz dos(as)

alunos(as), silenciada há muito tempo, precisa ser ouvida pelos(as) educadores(as) e ser considerada pelas políticas públicas em EJA.

Já Melo (2009), ao pesquisar sobre a construção do gênero textual cartas de reclamação, coletou seus dados com duas situações diferentes: uma sem e outra com intervenção de uma sequência didática desenvolvida com alunos(as) de EJA. Com essa prática metodológica, pôde verificar se há uma relação entre os eventos de letramento e a apropriação da escrita.

Ao final da análise, Melo (2009) verificou que o grupo onde houve o desenvolvimento de uma mediação através das sequências didáticas direcionadas ao gênero demonstrou uma melhor apropriação dele do que o grupo sem intervenção. Esse resultado já era esperado, pois o conhecimento não se dá sem o diálogo entre os sujeitos da relação envolvidos no processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que o contato com textos e uma rotina classificada pela autora como comunicativa também contribuíram com a aprendizagem do gênero e no desenvolvimento de escritores, pois alguns estudantes, mesmo no grupo sem intervenção, demonstraram um conhecimento sobre o que não foi desenvolvido em sala de aula.

Então, para obtermos melhores resultados em sala de aula, especificamente neste estudo no ensino de jovens e adultos, a sequência didática pode ser um caminho para o desenvolvimento da linguagem em sala de aula com o trabalho com gêneros textuais. Nas palavras de Melo “o estudo realizado demonstrou a validade da sequência didática como metodologia de aprendizagem” (MELO, 2009, p. 198).

Destacamos, neste momento, as teses que realizaram suas pesquisas voltadas ao grupo idoso, como já foi apreciado anteriormente.

Sousa (2009) contemplou, em seus estudos, jovens, adultos e idosos, destacando a importância da ação docente frente aos fundamentos sociolinguísticos, pois, para a autora, o(a) professor(a) de EJA precisa ter consciência de quem é seu aluno(a) e de como ele(a) é visto e ocupa seu espaço na sociedade. Contudo, essa formação conscientizadora não é enfatizada na formação de professores(as).

Como a autora salienta, o(a) aluno(a) inicialmente baseia-se no sentido da fonética das palavras para escrevê-las, e cabe aos professores

ajudá-lo a distinguir os modos de falar dos modos de escrever por meio de reflexões sobre o uso da língua e assim este terá seu repertório comunicativo, tanto oral quanto escrito, ampliado, o que o torna mais preparado para as tarefas comunicativas diárias (SOUSA, 2009, p. 202).

Sobre a questão da fala, concordamos com a autora em salientar como é importante para o(a) aluno(a) sentir-se parte do processo e da sociedade, mesmo que sua fala não seja aceita. Como Sousa (2009) diz, ele se faz entender e, com isso, está fazendo uso da língua materna. O(a) professor(a) precisa atuar

com os diferentes modos de falar dos alunos, acolhendo e dando-lhes um tratamento sociolinguístico contribui para que eles entendam que suas manifestações linguísticas são válidas, pois lhes propiciam a comunicação, embora não seja a legitimada socialmente. Compreendem também que é importante adequar a sua fala ao seu interlocutor, e quando fazem isso estão mostrando-se competentes em sua língua materna (SOUSA, 2009, p. 202).

Assim, o processo de ensino precisa ser desenvolvido considerando-se os modos de falar e os modos de escrever, como a tese nos indica, pois o trabalho pedagógico baseado nesses pressupostos colabora na percepção dos(as) alunos(as) frente às diferenças entre as modalidades da língua.

quando os saberes da oralidade dos alunos jovens, adultos e idosos são levados em conta para o desenvolvimento da compreensão leitora estes se beneficiam em relação as suas aprendizagens e têm seu letramento ampliado” (SOUSA, 2009, p. 203).

Santiago (2010), diferente de Sousa (2009), dedicou-se exclusivamente aos estudos sobre as pessoas idosas na EJA, especificamente ao processo de alfabetização, como um meio de tais pessoas se sentirem satisfeitas em pertencerem à sociedade e serem úteis a ela.

No início do estudo, muitos(as) relataram em entrevistas que não saíam sozinhos(as), por exemplo, para irem ao banco. Porém, a partir do momento que na sala de aula eles(a) começaram a ter contato com práticas que vivenciavam fora da escola, mas sem autonomia, a realidade deles(a) se modificou.

As atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas foram significativas para esses(as) alunos(as) e as práticas sociais modificaram-se, pois conseguiam se expressar, verbalmente ou não, de uma maneira mais autônoma. Como Santiago (2010) coloca

a ressignificação da fala interacional foi marcada quando os FIs (*falantes idosos, minha inserção*) (re)visitaram aqueles cenários de fala já vivenciados durante muito tempo de suas vidas e, nestes, puderam monitorar intenções de fala sinalizadas pelos atos de fala, como pergunta/resposta, informação/solicitação, confirmação/aceitação, saudação/agradecimento, concordância/discordância, dúvida/esclarecimento, compreensão/interpretação, explicação/justificação, à medida que (re)introduziam, (re)tomavam, (re)direcionavam e mantinham suas negociações comunicacionais para alcançarem seus objetivos em termos da resolução de seus problemas cotidianos (SANTIAGO, 2010, p. 164).

Assim, concordamos com Santiago (2010, p. 168) por dizer que seria importante que as universidades também se preocupassem em abordar aspectos da “velhice” na formação de professores(as).

Neste momento, com o intuito de colaborar com a visualização das informações apresentadas, o quadro a seguir (Quadro 2) elenca os(as) autores(as), os títulos, os anos, as instituições e as contribuições das teses que foram categorizadas na subcategoria *Alfabetização e Letramento*.

Quadro 2 – Contribuições – Teses da Subcategoria Alfabetização e Letramento

Autor (a)	Ano	Título da Tese	Instituição	Contribuições
MOURA, Tania Maria de Melo	1998	Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky - contribuições teórico-metodológicas - a formulação de propostas pedagógicas	PUC-SP	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo que destacou as teorias de Freire, Ferreiro e Vygotsky, relacionando-as ao processo de alfabetização. - Representa a possibilidade de buscar nas três diferentes teorias suas contribuições a fim de esclarecer e colaborar com o entendimento sobre as dificuldades apresentadas em relação ao processo teórico-metodológico de educadores(as) da EJA. - Há divergências e convergências de pensamento entre as três teorias, e, compreendê-las, torna-se uma ação fundamental para os(as) envolvidos(as) na educação e, principalmente, na educação de jovens e adultos. - As teorias de Freire, Ferreiro e Vygotsky indicam que a escola precisa ser diferente, de qualidade, atender as necessidades e interesses da população e oferecer condições para que as relações sociais sejam mais humanas e justas.
TRAVERSINI, Clarice Saete	2003	Programa Alfabetização Solidária: o governmento de todos e de cada um	PUC-SP	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo sobre o Programa Alfabetização Solidário (PAS), com o intuito de analisar os mecanismos utilizados para atender as pessoas analfabetas. - O PAS assume a responsabilidade do alfabetizar: ensino da leitura, da escrita e dos cálculos, mas seus meandros correspondem a um modelo de como o sujeito será formado. Ao cumprir seu papel, não possibilita a autonomia do indivíduo.
COMERLATO, Denise Maria	2005	Ação gráfica: a representação como experiência simbólica e cognitiva	PUC - RS	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta um campo importante na realidade da EJA para ser discutido: a relação entre as culturas orais e práticas e a cultura escolar, tida como letrada.

				<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta a importância das representações gráficas para a compreensão do mundo e a atuação no mesmo. - Indica que, quanto mais o sujeito dominar o processo de alfabetização, mais dará sentido à sua condição de escritor e leitor.
Autor (a)	Ano	Título da Tese	Instituição	Contribuições
FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira	2005	A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos	UNIMEP-SP	<ul style="list-style-type: none"> - Estudou o processo da alfabetização e/ou ensino da língua além das letras, das palavras, do lápis e do caderno. - O estudo compilou a cognição e o afeto, sinalizando como as dimensões afetivas nas relações de aprendizagem afetam o ensino da aquisição da leitura e da escrita na EJA. - Traz a tese de que a afetividade e a cognição possuem uma relação indissociável e que esta união afeta os processos de ensino e da aprendizagem.
SALCIDES, Arlete Maria Feijó	2005	Histórias de trabalhadores rurais cruzando-se no passado e no presente: alfabetização de adultos - uma análise das práticas de "colonizadores" e "colonizados"	UFRS	<ul style="list-style-type: none"> - Discutiu os significados da alfabetização por adultos não alfabetizados das áreas rurais do Brasil e de Portugal. - Salientou a elaboração e os conteúdos de políticas públicas e como elas foram compreendidas pelos sujeitos adultos não alfabetizados, enfatizando sua exclusão ou inclusão nas práticas sociais. - O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi discutido e comparado com o ensino do campo em Portugal. - O programa brasileiro ensina a ler e a escrever e, em Portugal, a educação do campo oferece meios para que os(as) estudantes se qualifiquem tanto para o trabalho como para a vida. - Importância de compreensão da pluralidade do ensino as áreas rurais.
MELO, Rosane Braga de	2006	A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos	UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> - Defesa da pesquisa baseada nas contribuições da psicologia cognitiva para a aquisição da leitura e da escrita - Indicou que havia muitos estudos sobre o processo da alfabetização nas crianças e poucos sobre o processo desenvolvido na educação de jovens e adultos. - Há elementos diferenciais entre o

				<p>processo de alfabetização entre adultos e crianças. E o processo de alfabetização de jovens e adultos pode/deve ser diferenciado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicação dos fatores que interferem no processo de alfabetização. - O processo de alfabetização ocorre da mesma maneira entre crianças, jovens e adultos. O fato de os jovens e adultos possuir uma maior experiência com a língua (linguagem oral), não os impede de ter as mesmas dificuldades no processo de alfabetização que as crianças. - O sucesso do processo está relacionado ao desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita, por exemplo, desenvolver a consciência fonológica. - Salienta que, apesar de o processo de alfabetização poder se dar da mesma maneira entre crianças, jovens e adultos, o processo de ensino não deve ser o mesmo: as diferenças precisam ser consideradas.
Autor (a)	Ano	Título da Tese	Instituição	Contribuições
SA, Joyce Lys Saback Nogueira de	2006	O desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados	UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo sobre o processo de alfabetização, averiguando a aquisição da escrita ortográfica por adultos que foram escolarizados tardiamente (importância da consciência morfosintática para a escrita ortográfica). - Indica a necessidade de mudanças no processo de ensino da ortografia e na relação dele com a escola, professores(as), alunos(as). - Compreensão da influência da consciência morfosintática no desenvolvimento da escrita ortográfica para uma nova prática, favorecendo, com isso, uma maior competência ortográfica aos educandos(as).
ARRUDA, Alberto Santos	2008	Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento	UFPE	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de como o processo de letramento pode contribuir com o desenvolvimento da consciência metalinguística, destacando a alfabetização escolar em sujeitos que apresentavam diferentes níveis de aquisição da língua e da escrita. - Relação do processo de letramento entre adultos e crianças. - Verifica que as crianças em processo de alfabetização demonstraram habilidades de identificação dos diferentes gêneros

				<p>textuais, diferentemente do grupo de adultos pesquisado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicação da importância do desenvolvimento das habilidades metatextuais para o processo de letramento.
Autor (a)	Ano	Título da Tese	Instituição	Contribuições
CALHÁU, Maria do Socorro Martins	2008	Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na alfabetização de jovens e adultos ou como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada	UERJ	<ul style="list-style-type: none"> - Indica a dificuldade dos(as) alunos (as) da EJA em se estabelecerem no ambiente escolar e na vida, como leitores e escritores competentes. - Discussão dos motivos pelos quais os(as) estudantes não alfabetizados(as), pertencentes à sociedade letrada, não estão promovendo-se e agindo como foi e é prometido pelos programas e escolas da educação de jovens e adultos. - Ressalta que o espaço escolar oferecido aos estudantes da EJA possui características da Educação Infantil e, com isso, salienta a importância da formação de professores(as) para o desenvolvimento da EJA. - Destaca que um dos deveres do(a) educador(a) é conhecer seus(uas) alunos(as).
MELO, Barbara Olimpia Ramos de	2009	Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos	UFC	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com a formação de estudantes da EJA em escritores competentes. - Pesquisa a apropriação do gênero textual carta de reclamação entre dois grupos de alunos em salas de pós-alfabetização. - Indica que o conhecimento não se estabelece sem o diálogo entre os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem. - Validade da sequência didática como um metodologia de aprendizagem para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais.
PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena	2009	Do léxico ao sentido redacional: processos de produção mediados por intervenções linguísticas	UERJ	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com a produção textual, enfatizando a importância dos sinais de pontuação e da paragrafação dos textos produzidos por estudantes da EJA. - Verificação da eficiência de comunicação dos textos. - Importância de a escola e de os(as) professores(as) oferecerem ambientes possibilitadores de uma aprendizagem efetiva da língua. - Salienta que o fazer é mais importante do que a teorização do

Autor (a)	Ano	Título da Tese	Instituição	Contribuições
SARTORI, Janete de Andrade	2009	Intertextualidade nas letras e nas artes: um recurso à educação de jovens e adultos	UPM	<p>como fazer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificação da intertextualidade como um recurso importante para o favorecimento da produção textual. - Indica a importância de os(as) educadores(as) favorecerem a utilização dos saberes dos(as) educandos(as) no desenvolvimento do processo de alfabetização/letramento. - Importância do trabalho com a intertextualidade como um recurso que mobiliza a comunicação e inserção do sujeito na comunidade.
SOUSA, Maria Alice Fernandes de	2009	A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional	UnB	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização dos conhecimentos da sociolinguística educacional para verificar se eles podem contribuir para o desenvolvimento de técnicas que propiciam a elaboração de fatores facilitadores para a aprendizagem da leitura e escrita em ambientes escolares da educação de EJA. - Importância da formação de professores(as) em atender os fundamentos sociolinguísticos, demonstrando que os(as) docentes precisam ter consciência de quem são seus(uas) alunos(as), como é visto e ocupa seu espaço na sociedade. - O processo de ensino deve ser desenvolvido considerando-se as diferentes maneiras de falar e de escrever, pois as relações de aprendizagem poderão ampliar o letramento dos sujeitos.
GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho	2010	Escola da vida: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita	UFPE	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação do conhecimento da leitura e da escrita por pessoas que dizem ser analfabetas, mas que lidam diariamente com as práticas de leitura e escrita socialmente. - Indica que os sujeitos, ao lidarem com as situações cotidianas, desenvolvem conhecimentos que são considerados como um diferencial no processo da alfabetização. - Os sujeitos sabem da importância de tornarem-se leitores e escritores competentes, mas o espaço escolar precisa modificar-se para propiciar essas aprendizagens.
SANTIAGO, Zelia Maria de Arruda	2010	Participação de idosos nas aulas de alfabetização e ressignificação da fala nos espaços públicos da sociedade	UFPB	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação de como estratégias linguístico-discursivas são recriadas significativamente em práticas de interação social, de pessoas analfabetas ou com baixa escolarização (idosos e idosas).

				<ul style="list-style-type: none"> - Indica que a formação de professores deve abordar aspectos da velhice nos processos de ensino e aprendizagem da língua. - O contato com as atividades de alfabetização/letramento possibilita a mudança nas práticas sociais. Portanto, ao participarem do processo de alfabetização, aprendem, além da leitura e da escrita, maneiras diferentes de utilizarem a língua e ressignificarem suas práticas sociais.
Autor (a)	Ano	Título da Tese	Instituição	Contribuições
BOTTINO, Andréa Giglio	2010	Leitura e compreensão de textos na educação de jovens e adultos	UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmação da importância da aquisição da leitura e da escrita para a interação dos sujeitos na sua prática social. - Analisa como as habilidades fonológicas e morfológicas (metalinguística) podem influenciar no processo de aprender a ler e a escrever na compreensão de textos. - Relação entre a habilidade de leitura e o processo ortográfico, assim como a conexão entre as habilidades linguístico-cognitivas e a compreensão de textos. - O(a) professor(a) precisa ter consciência de desenvolver com os(as) alunos(as) a precisão da leitura e a compreensão da linguagem.
INNOCÊNCIO, Mariângela Tostes	2011	A cultura oral na escola escrita	UFF	<ul style="list-style-type: none"> - Sinaliza a importância da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa da EJA, mas que há a predominância de um trabalho docente voltado à escrita. - A oralidade desenvolve um papel secundário no processo de alfabetização (importante alerta). - O espaço escolar deve valorizar o diálogo, e este necessita ser compreendido como um princípio educativo. - A distância entre a escrita e a oralidade precisa ser diminuída pela escola, como um dos elementos determinante para sanar as dificuldades no processo de alfabetização. - Aponta a importância da prática reflexiva frente ao ensino da língua.
ALCÂNTARA, Rebeca Cerqueira Andrade	2012	Ausências e emergências na formação de jovens e adultos em Salvador-BA: considerações em torno	UFBA	<ul style="list-style-type: none"> - Analisa o ensino da gramática em salas da educação de jovens e adultos.

		do ensino da gramática.		<ul style="list-style-type: none"> - Sinaliza que as teorias educacionais são mencionadas pelos(as) professores(as), mas a prática não condiz com elas. - Menciona que as atividades relacionadas à Educação Infantil e à cópia não colaboram com a aprendizagem dos(as) alunos(as) da EJA. - Indica que é preciso dar menos atenção ao aspecto da correção gramatical no ensino da língua e, sim, abordar a formação do sujeito autônomo.
Autor (a)	Ano	Título da Tese	Instituição	Contribuições
AGUIAR, Paula Alves de	2012	Letramentos de adultos em processo de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura	UFSC	<ul style="list-style-type: none"> - Investiga as práticas de leitura de quatro alunos(as) que cursaram classes de alfabetização. - Sinaliza que, para as pessoa "esquecidas" pela escola, este ainda é visto como um espaço que a leitura se desenvolva e amplie. - A escola deve cumprir o papel de possibilitar o uso da leitura e da escrita além dos seus espaços. - Indica que os(as) alunos(as) precisam ser ouvidos(as) e suas vozes ouvidas pelas políticas públicas que se reportam à EJA.

A análise das pesquisas relacionadas ao processo de alfabetização e letramento proporcionou a verificação de aspectos relevantes sobre a educação de jovens e adultos. A maioria dos estudos compreendeu jovens e adultos como sujeitos, e um número menor de pesquisa, vinculou seus estudos aos sujeitos idosos e à comparação do processo entre crianças e jovens e adultos.

Essa diversidade demonstra que a EJA possui estudantes diferenciados(as) e, ao desenvolvermos pesquisas que propiciam um olhar também diferenciado sobre o processo de alfabetização/letramento com esta variedade de sujeitos, colaboramos com o avanço da compreensão da educação de jovens e adultos dentro da variedade dos seus sujeitos, propiciando efetivas ações políticas e educativas.

Poderíamos generalizar as contribuições os estudos, a partir basicamente da importância que o processo do ensino da língua possui para aos sujeitos que estão na EJA. Alfabetizar-se/letrar-se é o objetivo dos(as) estudantes, e os estudos sinalizaram possibilidades para que esse processo possa ser desenvolvido de maneira que propicie que o

processo de alfabetização/letramento seja eficiente a partir de uma diversidade de direcionamentos.

Os estudos refletiram e contemplaram possibilidades para avançarmos na compreensão e atuação da EJA. Assim, é possível indicar vários elementos que colaboraram/colaborarão nas mudanças e práticas esperadas na e para a Educação de Jovens e Adultos: 1) Compilação da cognição e do afeto, sinalizando a importância que a dimensão afetiva possui nas relações de aprendizagem no processo da aquisição da leitura e da escrita na EJA; 2) Relação entre as culturas orais e práticas e a cultura escolar, destacando a necessidade e a importância de o(a) educador(a) e o ambiente escolar proporcionarem aos(as) alunos(as) a prática da oralidade e, com isso, sinalizar que a linguagem oral também é importante para o processo de alfabetização; 3) Destaque para a relação dos(as) estudantes com os textos e a necessidade da intertextualidade, pois o processo de alfabetização/letramento deve ser desenvolvimento além das letras. Os textos precisam ser trazidos para a sala de aula, como os(as) estudantes precisam conhecer os diferentes gêneros textuais e fazer uso desses conhecimentos²⁸.

Alguns estudos indicaram que há uma concepção de alfabetização que se baseia principalmente na escrita, o que até compreendemos, mas não é menos importante para o processo de aquisição e ensino da língua materna a prática da leitura e da oralidade, esta já mencionada. Sem dúvida, a escrita possui um papel de destaque para quem está aprendendo as letras, mas 4) Cabe aos(as) educadores(as) e aos programas direcionarem as atividades também à leitura e à linguagem oral.

O contato com as teses que estavam envolvidas com temas da subcategoria *Alfabetização e Letramento* proporcionaram a compreensão da importância da 5) Formação do(a) educador(a) atuante na EJA. Como alguns estudos mencionaram, alfabetizar/letrar estudantes de EJA não é a mesma coisa que alfabetizar/letrar crianças. Pensava-se que alfabetizar adulto seria mais fácil por ele ter contato com o mundo letrado há mais tempo que crianças, mas foi verificado que a criança também possui contato com o mesmo mundo letrado do adulto e, com isso, as dificuldades são as mesmas. Os dois grupos apresentam percalços na aprendizagem da língua e cabe aos(as) educadores(as) refletirem sobre os métodos e atividades que serão desenvolvidos, lembrando sempre das especificidades de cada grupo e da necessidade do(a) educando(a).

²⁸ Os demais elementos serão apresentados no decorrer do texto.

Importante dizer que a maioria das teses indicou a 6) Necessidade de a escola e as atividades pedagógicas vivenciarem mudanças essenciais: diferenciada, com qualidade, próxima às necessidades e interesses e, principalmente, que desenvolva relação mais justa e humana a partir da educação.

Alguns estudos discutiram elementos voltados à consciência fonológica, consciência morfosintática, consciência metalinguística, ortografia, gramática, habilidades metatextuais, elucidando que a 7) Escrita não trata apenas da transcrição da fala, os 8) Textos construídos poderão ser ampliados a partir das vivências dos(as) escritores(as), o 9) Desenvolvimento da consciência das palavras e de como utilizá-las propicia a diminuição ou extinção das dificuldades do desempenho ortográfico, a 10) Prática de construção textual como elemento possibilitador de aprimoramento das produções textuais, a 11) Contribuição das leituras e habilidades para a melhoria compreensão textual, o 12) Conhecimento sobre características dos textos (portadores, gêneros, funções) é um elemento fundamental para o processo de letramento.

Essa relação da língua e os conhecimentos já adquiridos pelos(as) estudantes são fundamentais para o desenvolvimento da alfabetização/letramento efetivo e respeitoso. Considerar os saberes dos(as) estudantes deve ser uma das principais práticas do(a) professor(a) e do espaço escolar, pois, ao compreender que não há a prática da exclusão, o sucesso pode ser um caminho mais aguardado do que o caminho do fracasso.

Os programas do governo (PAS e PRONERA) foram pesquisados como temas principais por poucas teses, o que representa uma lacuna para ser considerada em estudos futuros. Elas indicaram que os 13) Programas são necessários e positivos para a EJA, mas é preciso compreender que, ao mesmo tempo que colaboram com o processo de alfabetização/letramento, direcionam uma formação fechada do sujeito e não consideram a pluralidade de sujeitos, de espaços, de aprendizagens, práticas, vivências.

Ao concluir as leituras, as análises sobre as contribuições e os aspectos relevantes das teses que se dedicaram aos estudos sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, é possível afirmar que as políticas públicas necessitam compreender e agir em algumas dimensões fundamentais para a Educação de Jovens e Adultos, sendo elas, principalmente: formação docente, importância da oralidade para o processo de alfabetização/letramento, escola (espaço de ensino e de aprendizagem) de qualidade, consideração dos saberes dos(as) estudantes, programas da EJA voltados às especificidades

dos(as) estudantes e de suas necessidades, importância da utilização de textos no processo de alfabetização/letramento, diferenciação do ensino aos jovens, adultos e idosos.

Proporcionar o desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento às pessoas adultas e idosas que deixaram os estudos, foram excluídas ou nunca tiveram acesso à escola é um dever político e social. Não podemos negar que há analfabetos e analfabetas no país, desconsiderando a importância de todos(as) para uma ação transformadora. Analfabetos e analfabetas não desejam “estar” dependentes de um sistema que pouco os(as) considera.

No livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Freire (2000) relata a importância da alfabetização/letramento para as pessoas que não querem mais ser dependentes e negadas.

“Quero aprender a ler e a escrever, disse, certa vez, camponesa de Pernambuco, para deixar de ser sombra dos outros.” É fácil perceber a força poética se alongando em força política de que seu discurso se infundiu com a metáfora de que se serviu. Sombra dos outros. No fundo, estava cansada da dependência, da falta de autonomia de seu ser oprimido e negado. De “marchar” diminuída, como pura aparência, como puro “traço” de outrem. Aprender a ler e a escrever mostraria a ela, depois, que, em si, não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais. Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “leitura do mundo”, tem que ver com o que chamo a “re-escrita” do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, da de adultos e da alfabetização em particular (FREIRE, 2000, p. 40).

Assim, o aprender a ler e a escrever, fazer uso dessas aprendizagens é apenas o início para uma transformação e, isso posto, indicamos que as pesquisas sobre a EJA devem ser intensificadas, pois, ao realizarmos estudos sobre todo seu universo (espaços, programas, políticas, história, sujeitos, formação etc), colaboramos com as mudanças e transformações possíveis, em busca de uma educação e sociedade mais justa e dialógica. Como Freire nos diz, “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2000, p. 37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese possuía, como objetivo principal, apresentar e analisar as contribuições das pesquisas de doutorado para o ensino e aprendizagem da língua materna (processos de alfabetização e/ou letramento) na área da Educação de Jovens e Adultos e, para isso, elencamos as pesquisas que se dedicaram aos estudos sobre a língua materna na educação de jovens e adultos, identificamos as pesquisas (dissertações e teses), disponíveis em banco de dados *online*, que desenvolveram estudos sobre a educação de jovens e adultos e identificamos e categorizamos os temas relacionados à ela que foram pesquisados pelos programas de pós-graduação brasileiros.

Antes de buscarmos respostas à questão principal do estudo: “Quais são as contribuições das pesquisas que abordaram em seus estudos o ensino e aprendizagem da língua materna na educação de jovens e adultos?”, foi necessário compreendermos a EJA a partir de sua história, perpassando pelo Brasil Colônia até os tempos atuais.

Por muito tempo, a Educação de Jovens e Adultos foi deixada de lado pelos governos brasileiros, mas, no momento em que o Brasil precisou de mão de obra qualificada, ela começou a ser compreendida através dos interesses políticos e econômicos que a sustentavam.

Os governos viram-se pressionados a estabelecer metas para que o analfabetismo fosse “erradicado”, e a população solicitava uma educação para todos(as). Assim, movimentos, ações e projetos que visavam uma alfabetização rápida foram desenvolvidos; a população e o governo são acalentados por uma educação compensatória, onde a prioridade era o ensino da leitura e da escrita do próprio nome e de algumas palavras simples.

Mas a garantia de acesso a um processo de alfabetização baseado apenas na escrita e leitura de simples palavras não atendeu aos interesses sociais e econômicos, pois era preciso dar continuidade aos estudos, principalmente em relação à formação de profissionais, a fim de atender a economia do país, que também buscava trabalhadores(as) que sabiam mais do que escrever seu nome. Com os estudos, foi possível constatar que o percurso da Educação de Jovens e Adultos foi baseado na luta pela garantia do direito dos interessados de usufruí-la.

Considerando todos esses elementos, buscamos, nos estudos de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação brasileiros, elementos que indicaram como a EJA está se constituindo como um campo de pesquisa primeiramente e, a partir desses dados iniciais, quais contribuições que as teses de doutoramento poderiam oferecer para o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna.

Uma metapesquisa foi realizada a partir de bancos de dados *online* (Banco de Dissertações e Teses da CAPES e das páginas de programas de pós-graduação das universidades brasileiras), e um número considerável de pesquisas foi encontrado sobre a Educação de Jovens e Adultos, assim como o tema central foi o ensino da língua materna. Porém, especificamente sobre o processo de alfabetização e letramento, poucas pesquisas foram encontradas sobre o tema.

Vale ressaltar a importância da produção científico-acadêmica como colaboradora no desenvolvimento da sociedade e de todos seus elementos. A ciência pode colaborar com a redução do analfabetismo no Brasil, abordando temas e sinalizando reflexões para compreendermos o ensino e aprendizagem da língua materna além do ler e do escrever. Nesse ponto, é possível compreendermos a importância desta pesquisa.

As pesquisas coletadas foram defendidas na década de 80 até o ano de 2012. Pouco mais de mil e quinhentas pesquisas abordaram a educação de jovens e adultos em seus estudos nesses vinte e cinco anos. Porém, esse número não pode ser considerado exato, pois a busca por descritores diferenciados e a não atualização frequente da plataforma Capes pelos programas de pós-graduação são alguns dos motivos que impediram um número exato de pesquisas defendidas.

Mesmo com essa dificuldade operacional, esse estudo exploratório nos indicou relevantes dados sobre o desenvolvimento da pesquisa através das dissertações de mestrado e das teses de doutorado sobre o campo da EJA: aumento gradativo das pesquisas nos anos acompanhados; número de dissertações e teses defendidas na maioria na área de Educação; as regiões Nordeste e Sudeste indicadas como as que realizaram um número maior de pesquisas em relação às outras e, principalmente, a indicação da preocupação com o ensino da língua entre elas.

Para observarmos que o ensino da língua foi um tema muito estudado nesse período de análise, direta e/ou indiretamente, a categorização das teses e das dissertações foi realizada a partir da leitura de resumos, e algumas das categorias destacaram-se em um maior número de estudos: políticas públicas, prática docente e processos educativos.

As pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua materna, explorando os processos de alfabetização e de letramento, também apresentaram um aumento importante durante o período estudado e, para realizar uma análise otimizada, decidimos vincular a questão de pesquisa às pesquisas de doutorado que relacionaram seus estudos especificamente à alfabetização/letramento.

A partir da leitura e da análise das teses (19), foi possível elaborar um quadro (Quadro 2) com as principais contribuições que elas proporcionaram/proporcionam/proporcionarão aos estudos e às políticas públicas sobre os processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização e do letramento no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Resumidamente, podemos indicar as seguintes contribuições e particularidades: importância da afetividade para o processo de aprendizagem; a oralidade como fator fundamental para o processo de alfabetização/letramento; intertextualidade como um dos elementos necessários para o processo de ensino e aquisição da língua materna; importância da formação de docentes; necessidade da diferenciação de compreensão e atuação na alfabetização/letramento de jovens, adultos, idosos e crianças; mudanças da escola (espaço de ensino e aprendizagem) e de processos pedagógicos; compreensão da importância da consciência fonológica, consciência morfosintática, consciência metalinguística, ortografia, gramática, habilidades metatextuais para o processo de alfabetização/letramento, considerando-se, principalmente, a vivência do(a) leitor(a) em desenvolvimento; necessidade de os programas dos governos compreenderem os sujeitos e suas diversidades, contribuindo com um ensino e uma aprendizagem efetiva, pois os veem como sujeitos possuidores e construtores de saberes.

Todas essas contribuições colaboraram para novas pesquisas, novas reflexões, novas ações e, principalmente, para a indicação da necessidade de olharmos para o processo de ensino e de aquisição da língua materna. A escrita não é o desenho de letras, e a leitura não é a decifração de códigos apenas.

Freire nos ajuda nessa reflexão, pois ler é ir além das palavras. Escrever é além das palavras e das letrinhas que são agrupadas para formarmos uma sílaba. O jovem, o adulto e o idoso precisam sentir que fazem parte desse processo, que a escola e a sala de aula fazem parte de sua vida. Eles não podem ser menosprezados pelos seus conhecimentos e sua cultura, que devem ser valorizados.

O aprendizado deve ser construído junto com o(a) aluno(a), sendo a leitura e a escrita partes do mundo e de suas vivências. O ler e o escrever devem ser conquistados pelos jovens e adultos não apenas para serem uma mão de obra qualificada, mas para fazerem parte da construção social do país e terem consciência crítica de tudo que está ao seu redor. Assim, quando tomamos consciência de todo processo do qual fazemos parte, poderemos, então, buscar as transformações.

Daí, por isso mesmo, que sempre tenha entendido a alfabetização como um ato criador a que os alfabetizados devem comparecer como sujeitos, capazes de conhecer e não como puras incidências do trabalho docente dos alfabetizadores. Daí a ênfase, no caso ainda da alfabetização, com que insisti sempre na crítica aos ba-be-bi-bo-bu, à memorização mecânica de letras e de sílabas, aos Eva viu a uva; a ênfase jamais esmaecida com que chamei a atenção dos educadores para a necessidade de os alfabetizados se exporem à substantividade misteriosa da linguagem, à boniteza de sua própria fala, rica de metáforas (FREIRE, 2000, p. 40).

Além de sinalizar as contribuições para o ensino e aprendizagem da língua materna, esta pesquisa indicou outro quadro que configuramos como referência para futuras pesquisas, pois trata de assuntos importantes na área educação de jovens e adultos que não foram apresentados pelos dados, de maneira significativa, neste período.

As questões relacionadas ao processo avaliativo, ao currículo, à educação ao longo da vida, à formação docente foram temas que pouco foram pesquisados, considerando-se os estudos de mestrado e doutorado relacionados ao processo de alfabetização e letramento. Por exemplo, no campo da formação de professores(as), verificamos que um número pequeno de teses (3) e de dissertações (14) dedicou-se ao estudo desse tema, assim como o processo avaliativo surgiu como tema principal de estudo de apenas duas (2) dissertações.

Esse cenário torna-se preocupante, pois ao considerarmos que a ciência colabora com as ações pedagógicas, com a elaboração de políticas públicas, o silêncio de alguns temas nas pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos afeta o seu desenvolvimento e suas modificações.

Considerando-se a formação docente, muitos(as) professores(as) sentem-se despreparados(as) para alfabetizar jovens e adultos, pois sua experiência e sua formação estão voltadas, muitas vezes, à alfabetização de crianças.

Silva e Araújo (2011, p. 3) alertam sobre a importância do trabalho de formação voltado à EJA ao indicarem a necessidade da

reflexão sobre a formação de docentes para a educação de jovens e adultos, embora tenha como referência o debate sobre a formação de professores para a educação básica, requer a capacidade de considerar as vicissitudes do trabalho de educar jovens e adultos, que, pela primeira vez, no caso dos analfabetos, ou muito tempo depois, no caso dos que não lograram êxito na idade própria, chegam ou retornam à escola, com receio e constrangimento, mas também com muita esperança.

É possível, sim, verificar, a partir, deste estudo um crescimento do número de estudos realizados sobre a educação de pessoas jovens e adultas durante as décadas de 80 até o ano de 2012, mas também não é possível deixar de mencionar que houve e há um silêncio incômodo

de alguns temas fundamentais para a educação. Assim, torna-se fundamental que pesquisas sejam desenvolvidas a partir dos silêncios que esta tese proporciona.

Sabemos que é possível fazer mais pela EJA, abrangendo um número maior de áreas de estudo e de temas pesquisados, mas não podemos questionar a importância e o avanço do desenvolvimento das pesquisas sobre ela. Isso é visível, tanto na área de conhecimento Educação como também em outras áreas, como: Letras, Psicologia, Ciências Sociais, Ciências.

Essa expansão dos programas de pós-graduação possibilitou e possibilita uma ampliação da visibilidade da EJA e, conseqüentemente, a aproximação de estudos diversificados, todos eles com suas contribuições para a conquista de uma educação de jovens e adultos adequada, possível e consciente.

Porém, vale ressaltar que a maioria dos estudos estava direcionada ao ensino profissionalizante, ao ensino médio e aos ensinos do segundo ciclo do ensino fundamental, o que nos faz enfatizar o quanto é necessário que pesquisas sobre o processo de alfabetização e/ou letramento e o processo inicial escolar sejam desenvolvidas.

Os programas de pós-graduação devem possibilitar a criação de cursos relacionados à EJA, especificamente. E, aprofundando um pouco mais a sua relevância, há a necessidade eminente de a produção acadêmica chegar até as salas de aula, aos educadores e às educadoras. É preciso que as universidades encarem a realidade do analfabetismo como um problema que também é dela.

Assim, ao aprofundarmos nossos estudos sobre a EJA, sinalizamos a importância da busca por um ideal de educação e, de acordo com Cunha; Rodrigues; Machado (2007) este ideal poderá ser real pela convicção e pela ação

da luta pelo direito à educação como parte de uma luta maior, a luta pela universalização do conjunto dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos – homens e mulheres, independente da idade, cor, raça –, capaz de assegurar um Brasil alfabetizado, mas também capaz de assegurar justiça, equidade, substantividade democrática para todos seus cidadãos e cidadãs. Pois, se é verdade que a educação sozinha não é capaz de construir cidadania, de transformar a realidade que vivemos, é também verdade que sem ela a cidadania ativa não se realiza, os seres humanos não se constituem como tal e não se percebe que o mundo é feito pelos homens e por eles pode ser transformado (CUNHA; RODRIGUES; MACHADO, 2007, p. 27).

Acreditamos na transformação pela e na humanidade e, com isso, é fundamental que os pesquisadores e as pesquisadoras e os programas de pós-graduação colaborem na continuidade e na originalidade de pesquisas voltadas à Educação de Jovens e Adultos,

possibilitando, com isso, a democratização da educação e, principalmente, da alfabetização de jovens, adultos e idosos.

As contribuições deixadas pelas pesquisas de doutorado analisadas nesta tese indicaram um caminho possível para compreendermos os sujeitos da EJA, como eles se sentem na sociedade e como são tratados por ela, como devem ser vistos pelos(as) professores(as), como são ligados afetivamente aos sujeitos do processo de ensino, sendo todos estes aspectos e outros que a esses são incorporados, um caminho de continuação ao processo de pertencimento da EJA nas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação brasileiros.

Contudo, a partir desta tese, a professora e pesquisadora Ana, não é mais a mesma pessoa. As reflexões, os conceitos e os conhecimentos aqui compartilhados foram essenciais para o processo de crescimento humano, político, educativo e social.

A pesquisa desenvolvida configura-se, portanto, como uma contribuição ao processo de alfabetização e letramento de pessoas jovens, adultas e idosas que querem “ser mais”, emancipadas e sujeitos possibilitadores de uma transformação pessoal, educacional, política e social. Como nos diz Freire (1997),

se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (FREIRE, 1997, p. 12).

A humanização é o caminho. Olhar para a EJA é fundamental. Ações políticas e políticas públicas são importantes para o direito ser exercido, o direito por uma educação de qualidade e não excludente. E assim, com a prática dialógica, humana, reflexiva e transformadora, vamos nos tornando parte e lutando por uma educação de pessoas jovens, adultas e idosas capaz de atender as expectativas dos(as) seus(uas) educandos(as), que vão além do aprender o nome e a fazer conta. As expectativas são maiores, assim como os(as) educandos(as) também vão se modificando e querem, como nós, “ser mais”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Paula Alves de. **Letramentos de adultos em processo de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura.** 2012. 285 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ALCÂNTARA, Rebeca Cerqueira Andrade. **Ausências e emergências na formação de jovens e adultos em Salvador-BA: considerações em torno do ensino da gramática.** 2012. 159 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.

ARAÚJO, Ana Paula Fonseca. **Estudo de caso da tutoria virtual da UAB – UFSCar: análise do processo formativo e atuação.** 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ARRUDA, Alberto Santos. **Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento.** 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Avaliação na Educação Básica (1980 – 1998).** Brasília: Fundação Carlos Chagas, 2001. 219 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 4).

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 4, p. 26-34, jan./fev./mar./abr. 1997.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 217-231, mar. 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003.

BIANCHI, Priscila Cristina Fiocco. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância: algumas concepções e práticas avaliativas desenvolvidas no curso de licenciatura em pedagogia, modalidade EaD, da UFSCar.** 2013, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; PAULO, Rosa Monteiro. Um exercício filosófico sobre a pesquisa em Educação Matemática no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n.41, p. 251-298, dez. 2011.

BOTTINO, Andréa Giglio. **Leitura e compreensão de textos na educação de jovens e adultos**. 2010. 182 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, CAPES, 2010. 608 p.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. **Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na alfabetização de jovens e adultos ou como autorizar Solanges, Raimundos e Isaúras a participarem da cultura letrada**. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CAMPOS, Camila Torricelli de. **O processo de apropriação do desenho à escrita**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: _____ . **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 43-72.

COMERLATO, Denise Maria. **Ação gráfica: a representação como experiência simbólica e cognitiva**. 2005. 227 f.. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de Métodos Mistos**. Tradução por LOPES, Magda França. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 288 p.

CUNHA, Alda Maria Borges; RODRIGUES, Maria Emilia de C.; MACHADO, Maria Margarida. Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular. **Cad. CEDES** [online], Campinas, v. 27, n. 71, p. 19-38, abr. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000100003 >. Acesso em: abr. 2012.

CUNHA, Alessandra Marques da. **Professoras Alfabetizadoras e a Língua Materna: relacionando expectativas, conteúdos e forma de ensiná-los**. 2004. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CUNHA, Alessandra Marques da. **Produção Textual: o que dizem e escrevem educandos do 3º ano sobre o gênero fábula.** 2010. 298 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES** [online], Campinas, vol.21, n.55, p 58-77, nov. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.

FALABELLO, Raimundo Nonato de Oliveira. **A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos.** 2005. 166 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular.** 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade** [online], São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: mar. 2012.

FERREIRO, Emília., TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009. 207p.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos.** São Paulo: Cortez, Brasília: INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.149 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 46 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho D' Água, 1995. 120 p.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Bahia, n. 7, p. 9-32, jan./junho. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 93 p.

GADOTTI, Moacir. Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21, 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu. 1998.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta**: Revista Trimestral de Debate da Fase [online], Rio de Janeiro, v. 1, n. 113, p. 22-27, jul./set. 2007. Disponível em: <http://issuu.com/ongfase/docs/proposta_113_final/1?e=0/9341890>. Acesso em: dez. 2013.

GARCIA, Stella de Lourdes. **Alfabetização de adultos na perspectiva de educandos**: experiências pessoais e sociais. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GARCIA, Stella de Lourdes. **Os gêneros do discurso e a prática da produção textual**: dialogando sobre os conhecimentos necessários aos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2010. 247 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. CEDES** [online], Campinas, v.28, n.76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a03v2876.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho. **Escola da vida**: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita. 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

HADDAD, Sérgio (Coord). **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP/REDC, 1987. 136 p.

HADDAD, Sérgio, Di Pierro, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HADDAD, Sérgio (coord). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**. A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo, 2000, 123 p. Disponível em: <
http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711170005_4_2_0.pdf > Acesso em: jun. 2014.

HADDAD, Sérgio (coord). A pesquisa sobre educação não escolar de jovens e adultos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 518, dez. 2009. <
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/251>>. Acesso em: mai. 2014.

HELMER, Ester Almeida. **A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de ensino Fundamental**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

HELMER, Ester Almeida. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006.

INNOCÊNCIO, Mariângela Tostes. **A cultura oral na escola escrita**. 2010. 192 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

LAURINDO, Tânia Regina. **Fora do Lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado**. 2012. 189 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis** [online], Florianópolis, v. 10, p. 37-45. 2007. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext>.
Acesso em: nov. 2013.

LOPES, Ana Lucia Masson. **Aquisição da Língua Materna**: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MANZATO, Carolina Rodrigues. **Educação de jovens e adultos**: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MARQUES, Bárbara Charlois; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. O Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** [online], São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-18. 2012. Disponível em <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Barbara.pdf>. Acesso em: mai. 2013.

MELO, Barbara Olimpia Ramos de. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos**. 2009. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MELO, Rosane Braga de. **A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos**. 2006. 255 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Alfabetização de adultos**: Freire, Ferreiro, Vygotsky - contribuições teórico-metodológicas - a formulação de propostas pedagógicas. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: INEP/EDUFAL, 4ª ed. revista e ampliada. Maceió: EDUFAL, 2006.

NAVARRO, Raúl Fuentes. Fontes bibliográficas da pesquisa acadêmica nos cursos de pós-graduação em comunicação no Brasil e no México. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 165-177, out. 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1999, Olinda. **Anais...** Brasília: INEP, 1999. p. 21-40.

PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena. **Do léxico ao sentido redacional**: processos de produção mediados por intervenções linguísticas. 2009. 353 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, n. 30, p. 70-81, set /dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a06n30.pdf> >. Acesso em: mai. 2012.

Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: **Unesco**, 2010.156 p

RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al. **Metodologia da alfabetização de adultos**: um balanço da produção de conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 1993. 19 p. (Série Documental: Relatos de Pesquisa, n. 7, ago.).

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 1999. 239 p.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educ. Soc.**[online], Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. < <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/1788>>. Acesso em: jun. 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo e atitudes Pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. **Revista Brasileira de Educação** [online], São Paulo, n. 9, p. 5-15, set/dez. 1998. Disponível em: < http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_03_VERA_MARIA_MASAGAO_RIBEIRO.pdf >. Acesso em: abr. 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 9. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007. p. 36-52.

SA, Joyce Lys Saback Nogueira de. **O desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados**. 2006. 164 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SALCIDES, Arlete Maria Feijó. **Histórias de trabalhadores rurais cruzando-se no passado e no presente**: alfabetização de adultos - uma análise das práticas de "colonizadores"

e "colonizados. 2005. 540 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SANTIAGO, Zelia Maria de Arruda. **Participação de idosos nas aulas de alfabetização e ressignificação da fala nos espaços públicos da sociedade.** 2010. 175 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SARTORI, Janete de Andrade. **Intertextualidade nas letras e nas artes:** um recurso à educação de jovens e adultos. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Presbiteriana, São Paulo, 2009.

SILVA, Danitza Dianderas da. **A construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre o ensino da língua materna de professoras em exercício e de programas governamentais.** 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, Danitza Dianderas da. **Bakhtin e Paulo Freire:** a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade. 2012. 142 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVA, Waldeck Carneiro; ARAUJO, Flavia. Formação de professores da educação de jovens e adultos: ensaio sobre a possibilidade de diálogo entre o conceito de capital cultural e a crítica à educação bancária. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPEd, 2011. p. 01-11.

SOARES, Magda. Disciplinas curriculares: a escolarização do saber. In: _____. **Português na escola:** história de uma disciplina curricular. São Paulo: Moderna, 1996. p. 155-177.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização.** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 1).

SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional.** 2009. 262 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SAUSSURRE, Ferdinand . **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix; USP, 1995. 280 p.

TORRES, Rosa María. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, México, n. 1, p. 1-13. 2006. Disponível em <<http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf>>. Acesso em: mai. 2013.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VASCO, Ana Paula; ZAKRZEWSKI, Sonia Beatris Balvedi. O estado da arte das pesquisas sobre percepção ambiental no Brasil. **PERSPECTIVA**, Erechim, v.34, n.125, p. 17-28, mar. 2010.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES. **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, vol.33, n.2, p. 353-367, mai/ago. 2007. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28054/29858> >. Acesso em: abr. 2013.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Cláudia Raimundo. **O ensino da língua materna**: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. 1. ed. Aparecida:Idéias & Letras, 2010. 144 p.