

Marisete Tramontina Beltrame

**A CONCEPÇÃO FREIRIANA DE LINGUAGEM E SUA
CENTRALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Passo Fundo

2024

Marisete Tramontina Beltrame

A CONCEPÇÃO FREIRIANA DE LINGUAGEM E SUA
CENTRALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo José Doro.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

B453c Beltrame, Marisete Tramontina
A concepção freiriana de linguagem e sua centralidade
na alfabetização de jovens e adultos [recurso eletrônico] /
Marisete Tramontina Beltrame. – 2024.
693 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Doro.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2024.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação popular.
3. Freire, Paulo, 1921-1997. 4. Alfabetização. I. Doro,
Marcelo, orientador. II. Título.

CDU: 374.3/.7

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Marisete Tramontina Beltrame

A concepção freiriana de linguagem e sua centralidade na
alfabetização de jovens e adultos

A banca examinadora abaixo, APROVA em 27 de março de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Marcelo José Doro - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. José Pedro Boufleuer
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ

Dr. Angelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por ter me dado tanto discernimento em minhas escolhas, a minha família por todo o tempo dedicado a mim para que eu pudesse realizar o tão sonhado mestrado; mas em especial agradeço a meu parceiro de vida, que não mediu esforços para que eu conseguisse alcançar o objetivo deste mestrado, a ti meu esposo, meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço imensamente ao meu filho, Valentim, com apenas três anos de idade, soube acompanhar a mamãe em muitas aulas, em muitos estudos, em diversas leituras, sempre deixando marcado sua presença em meus livros, por muitas vezes, digitou em minha dissertação, mesmo pequeno de estatura e idade, compreendeu que sua mãe tinha um propósito e logo seu colo e atenção seria apenas seu. Meu menino, meu grande tesouro, agradeço imensamente sua atenção.

A minha mãe e rainha, que sempre esteve ao meu lado em todas minhas decisões, sempre me amparando e me acolhendo. Nos momentos em que pensava em desistir de algum passo, ela lembrava-me, o quanto havia me dedicado para alcançar o objetivo final, não devendo parar no meio do caminho. A você, devo a vida e todos os ensinamentos, o colo mais rico de todos sempre será o seu.

Bem como, não posso deixar de agradecer ao meu orientador, o professor Dr. Marcelo José Doro, que sempre esteve presente e atento a todos os detalhes de meu trabalho, que compreendeu minhas ideias e as conectou com o mundo da pesquisa, meu muito obrigado.

Por vezes, na concentração da escrita de minha dissertação, na aflição de organizações das ideias, surgiam elas, minhas colegas que o mestrado me apresentou, sempre com uma palavra amiga e solidária, nos damos força a todo instante, lembrando que nosso objetivo era sermos mestres e irmos além de nosso título, a vocês queridas colegas, Karine Camargo e Silva, Maria Fernanda Lago de Mello, Vanessa Salette Bicigo de Quadros, e Vanessa Seemann, minha eterna gratidão.

Dedico este trabalho à minha querida e inesquecível educadora e colega Analice Maria Antonioli, a quem devo cada linha escrita neste trabalho. Ela debruçou-se por diversos anos de sua vida de magistério a dedicação aos Jovens e Adultos da EJA, sendo ela uma defensora desta modalidade de ensino. Ensinou-me a jamais desistir de nossos objetivos e sonhos por causas de pontos fracos que não desejam nosso sucesso, mas lutar e mostrar o quão importante é sermos livres e entendedores de cada palavra proferida. Deixou um grande legado e um eterno dever para mim, o de seguir sempre de cabeça erguida e defendendo as pessoas que por algum motivo não puderam estudar em tempo considerado idade certa. Por ela levarei a todo canto deste mundo o verdadeiro sentido de educar.

RESUMO

O presente trabalho dissertativo tem como tema a Educação de Jovens e Adultos, olhando especialmente para o papel que desempenha a linguagem nessa modalidade de educação. A questão diretriz a orientar a pesquisa, é formulada do seguinte modo: qual a concepção de linguagem que embasa/fundamenta a possibilidade de um aprendizado autêntico, não meramente mecânico, da leitura e da escrita por Jovens e Adultos não alfabetizados na idade certa? O objetivo geral do estudo é colocar em destaque o modo como a compreensão da linguagem impacta o ensino da leitura e da escrita em jovens e adultos. Como objetivos específicos, busca-se: 1) identificar aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e distinguir os diferentes mecanismos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita do jovem e do adulto, evidenciando como na EJA o ensino da leitura deve buscar uma imbricação profunda entre texto e contexto; 2) abordar a percepção construída entre texto e o contexto na alfabetização, com base na pedagogia de Paulo Freire; 3) mostrar qual compreensão de linguagem, na perspectiva freiriana, se mostra adequada para embasar /fundamentar a possibilidade de uma alfabetização crítica e não apenas como assimilação mecânica da leitura e da escrita por jovens e adultos. A pesquisa tem um caráter predominantemente bibliográfico, orientando-se na interpretação das obras de Freire e de comentadores. Os principais textos de Freire estudados são *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia e Educação como prática de Liberdade*. O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, faz-se um resgate histórico da escrita e do saber ler-e-escrever, com a intenção de mostrar o amadurecimento da compreensão de que na sociedade atual a alfabetização não é privilégio, mas direito e necessidade das pessoas. No segundo capítulo adentra-se na pedagogia de Paulo Freire, voltando-se, mais especificamente, para a identificação da compreensão da linguagem que acompanha seu método de alfabetização de adultos. Por fim, no terceiro capítulo, desenvolve-se uma abordagem da concepção freireana de linguagem que fundamenta a alfabetização crítica. Mostra-se que em tal concepção de linguagem, sobressai a importância de os estudantes aprenderem a dizer as próprias palavras mediante o diálogo como princípio ético e alfabetizador. Em termos de resultado deste trajeto, obteve-se o entendimento de que, na concepção freireana, a linguagem apresenta-se como geradora, enraizada no mundo dos estudantes, e que ela se constitui por meio da leitura desse mundo, além de tornar-se determinante para o sucesso da alfabetização compreendida em seu sentido crítico e mobilizador de transformações.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Alfabetização; Método Paulo Freire; Linguagem.

ABSTRACT

This dissertation's theme is Youth and Adult Education, looking especially at the role that language plays in this type of education. The guiding question to guide the research is formulated as follows: what is the conception of language that supports/substantiates the possibility of authentic, not merely mechanical, learning of reading and writing by young people and adults who are not literate at the right age? The general objective of the study is to highlight the way in which language understanding impacts the teaching of reading and writing in young people and adults. As specific objectives, we seek to: 1) identify historical aspects of Youth and Adult Education in Brazil and distinguish the different mechanisms that involve learning to read and write for young people and adults, highlighting how in EJA the teaching of reading should seek a deep overlap between text and context; 2) address the perception constructed between text and context in literacy, based on Paulo Freire's pedagogy; 3) show which understanding of language, from a Freirean perspective, is adequate to support/substantiate the possibility of critical literacy and not just as a mechanical assimilation of reading and writing by young people and adults. The research has a predominantly bibliographical character, focusing on the interpretation of the works of Freire and commentators. Freire's main texts studied are *Pedagogy of the Oppressed*, *Pedagogy of Autonomy* and *Education as a practice of Freedom*. The work is divided into three chapters. In the first, a historical review of writing and the ability to read and write is made, with the intention of showing the maturing understanding that in today's society literacy is not a privilege, but people's right and need. The second chapter delves into Paulo Freire's pedagogy, focusing more specifically on identifying the understanding of language that accompanies his adult literacy method. Finally, in the third chapter, an approach to the Freirean conception of language that underpins critical literacy is developed. It is shown that in such a conception of language, the importance of students learning to say their own words through dialogue stands out as an ethical and literacy principle. In terms of the result of this journey, we obtained the understanding that, in Freire's conception, language presents itself as a generator, rooted in the world of students, and that it is constituted through the reading of this world, in addition to becoming determinant for the success of literacy understood in its critical sense and mobilizing transformations.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA); Literacy; Paulo Freire Method; Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. O SENTIDO SOCIAL DO LER E DO ESCREVER	15
1.1 Breve histórico de ler e escrever	15
1.2 Marcos Históricos da EJA no Brasil	24
1.3 Alfabetização crítica	35
2. O MÉTODO PAULO FREIRE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	40
2.1 Pedagogia Paulo Freire	40
2.2 Método Paulo Freire	46
2.3 Leitura de Mundo	54
3. A LINGUAGEM EM PAULO FREIRE	59
3.1 A filosofia da Linguagem de Freire	59
3.2 Dizer as próprias palavras: dialogar	65
3.3 A linguagem e alfabetização de jovens e adultos	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

Quando criança, lembro-me das escritas que realizava nas paredes de minha casa, dizendo às minhas bonecas, aos gatos e aos cachorros que estávamos tendo uma bela aula de leitura. Mal sabia eu a verdadeira compreensão de ler e escrever, apenas desenhava riscos nas paredes, com o intuito de passar grandes lições aos meus “selecionados alunos”. Com o passar do tempo, minha admiração pela profissão de professor aumentava e a cada dia agraciava a ideia de ensinar, de ajudar outros a se aproximarem do conhecimento. Passei alguns anos de minha vida dentro de uma escola como estudante. Essa menina, que um dia transcrevera seus saberes nas paredes de sua casa para seus fictícios alunos, começava a entender que sua verdadeira vocação seria seguir os passos do magistério e tentar levar ao outro um pouco de seus conhecimentos. No ano de 2002, formei-me no ensino médio e logo prestei vestibular, mas, na época, por questões financeiras não pude ingressar no tão sonhado curso de Letras. Segui estudando, realizando técnico de administração, técnico de enfermagem, entre outros cursos, mas o desejo de cursar uma licenciatura apenas aumentava e a certeza de que o meu lugar era em uma sala de aula cada vez mais estava se confirmando. Foi então que, em 2008, consegui entrar para a graduação em Letras. Meu encanto pelo mundo da leitura e da gramática foi aumentando e me desafiando a cada passo que dava em direção a sala de aula como professora.

Iniciei minhas atividades docentes em sala de aula em 2012, um dia antes de minha colação de grau. Foi fantástico ouvir o telefone tocar e receber a notícia que estava sendo contratada pelo Estado para trabalhar como professora na cidade em que resido e na escola em que estudei boa parte de minha adolescência. Aos pulos de alegria e com os olhos cheios de lágrimas, sabia que meu desafio e alegrias estavam apenas no início e que teria muitas coisas para aprender e ensinar para meus futuros alunos. Nos anos que se seguiram, muitos adolescentes e crianças passaram por mim, alguns “fáceis de lidar” outros nem tanto, mas todos deixaram suas marcas em meu ser, no grandioso capítulo de ensinar que a vida estava me apresentando. Em determinado momento de minha jornada de sala de aula, fui desafiada a trabalhar com turmas do noturno e também com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De início fiquei preocupada, pois não seria uma tarefa tão fácil, pois o que ouvíamos sobre essas turmas não era algo animador para uma jovem professora. Porém, sem medo e com muita coragem e dedicação, entrei no mundo da EJA e fui me surpreendendo a cada dia que passava.

Sempre senti a necessidade de seguir nos estudos e manter-me atualizada sobre conteúdos e informações para que eu pudesse levar sempre veracidade e atualizações para os meus alunos. Mais ainda quando, nesse mesmo ano em que comecei a trabalhar com turmas de EJA, deparei-me com algumas dificuldades dentro da sala que me fizeram parar e me questionar: será que estou sabendo realmente ensinar ou apenas estou sendo um ser junto a outros seres passando uma imagem de alguém que apenas repassa conteúdo sem tanta dedicação? Essa questão vinha à tona em minha mente, ainda mais quando em uma das turmas da EJA, me deparei com um aluno que reproduzia a minha letra, tal e qual, em seu caderno. Confesso que em um primeiro momento aquele ato me assustou, porém ao mesmo tempo me deixou instigada: era isso mesmo, ele estava simplesmente desenhando exatamente minha letra? Com o passar dos dias, essa situação foi me deixando cada vez mais curiosa e, ao mesmo tempo, atenta àquele jovem que aparentava uma sede de aprender e que também reproduzia minha letra com exatidão. Será que ele realmente entendia o que eu estava falando e escrevendo na lousa?

Foi então que, em uma das aulas, resolvi levar um caça palavras, que era em espanhol, pois eu estava trabalhando com as turmas da EJA a disciplina de língua espanhola. Foi durante essa atividade com o caça palavras que percebi que o jovem rasurava as letras que encontrava no caça palavras e riscava a letra que estava na palavra; ele seguiu fazendo isso por alguns minutos, até que me aproximei e pedi se estava compreendendo o que estava solicitando a atividade e ele, com toda sua humildade, me disse: profe, não tenho a menor ideia do que está escrito aqui e muito menos o que devo fazer. Foi um momento muito tenso e preocupante para mim, pois além de não ser na língua materna dele, aquela atividade de certa forma estava deixando-o super nervoso e despertando uma certa tristeza em seu rosto e em suas atitudes. Com cautela e muita dedicação em minhas palavras, olhei para ele e perguntei: como você entende o que está escrito no quadro, como você transfere para o caderno? Então ele novamente na sua simplicidade me disse: eu apenas reproduzo sua letra em meu caderno, não faço a menor ideia do que estamos escrevendo e isso faz eu me sentir mal; como irei aprender a ler se não entendo nada do que faço? Nesse momento, vi um jovem de meia idade, com os olhos cheios de lágrimas diante de uma professora com vinte e poucos anos e meu coração ficou em pedaços. Foi o que me fez decidir que eu precisava descobrir como auxiliar pessoas como ele. Estava determinada a buscar estudos e aperfeiçoamentos para compreender como essas pessoas que não foram alfabetizadas na idade considerada adequada podem conseguir aprender com maior facilidade e sucesso a leitura, não apenas de letras, mas uma leitura de mundo, uma leitura

implicada, que exige não apenas entender o que está escrito, mas, sim, o que o escrito quer nos transmitir sem estar escrito.

Busquei, então, primeiramente, uma especialização em Psicopedagogia, porém sentia que não era o suficiente e que havia necessidade de ir além e poder levar a outros professores como eu essa discussão. Com esse intuito ingressei no curso de mestrado para pesquisar e entender o problema da leitura que envolve interpretação além das linhas básicas, ou seja, a leitura de mundo, problema esse surgido em minha prática de sala de aula.

A condição que me levou a indignação do ver pedagógico diante da situação daquele aluno que estava em sala apenas para preencher um Currículo demandado pela empresa em que trabalhava, me inquietava e sempre quis mais que apenas ajudá-lo a preencher simples folhas de papel com um certificado que talvez não tivesse um real sentido para ele. A tal indignação sempre permaneceu comigo, pois ouvir de superiores que o meu dever não deveria passar de apenas entrar em sala e passar no quadro o que me foi ordenado, não me fazia ser a verdadeira profissional de letras que eu sempre desejei e almejei em minha vida. O ponto principal da decisão de seguir com as indagações, que por muitas vezes são caldas e sufocadas dentro de nossas gargantas, por empresas que apenas desejam que seu funcionário consiga escrever seu nome, ou apenas consiga ler as ordens e deveres a serem cumpridos, corrói o sentido de ser educador. Não somos profissionais que devem transferir apenas códigos, mas fazer com que aqueles junto a nós, estando dispostos a aprender, percebam que o entendimento do contexto mais amplo de sua realidade fará com que seu crescimento pessoal, profissional, humano em si, seja muito maior e cheio de sentido. Isso é o que mais me motivou a entrar de corpo e alma no entendimento de uma verdadeira concepção de linguagem para além dos códigos já transferidos em algum momento, em uma sala cheia de esperança. Trata-se de permitir que os estudantes vejam que as letras abrem horizontes, dão sentido à vida, que permitem ampliar a capacidade de reflexão, colocando esse jovem adulto no campo da linguagem escrita, dando a eles novos modos (críticos) de existir e agir no mundo.

Com esse breve relato biográfico, situo aquele que constitui o tema desta pesquisa: o processo de alfabetização de jovens e adultos, não alfabetizados na idade ideal, mas que, por desejo de se integrar melhor no mundo cultural ou por necessidade, desejam aprender a ler e a escrever. É sabido que a escrita e a leitura influenciam extremamente a forma como o indivíduo atua e interfere na sociedade em que vive. Isso porque aprender é saber realizar, e conhecer é conseguir compreender relações, é atribuir significado às coisas, sempre levando em conta não só o que é visto e perceptível, mas também o implícito, o passado e o possível.

Para educadores e educadoras da EJA, que abraçam o desafio característico dessa modalidade de ensino, é sempre oportuno entender e aprofundar sobre como o jovem adulto, ainda não alfabetizado, convive com todos os problemas que se apresentam em seu cotidiano e quais as dificuldades que enfrenta para solucioná-los, quando ele não está capacitado a lidar com a leitura e a escrita. O que almejamos com o presente estudo é apresentar alguns elementos que possam auxiliar a encontrar e/ou consolidar caminhos para, através da alfabetização, facilitar ao educando a aquisição da capacidade de leitura e escrita, que seja de todo significativa. Em outras palavras, buscamos a compreensão dos meios de promoção de uma verdadeira alfabetização, que promova uma interação com o meio e a transformação desse meio, levando também a uma transformação das individualidades, qualificando sua interação em seu próprio mundo e abrindo assim outras possibilidades de realização pessoal. Trata-se de avançar com a compreensão sobre o modo como a compreensão da linguagem, especialmente no contexto da alfabetização de adultos, torna-se determinante para embasar/fundamentar a possibilidade de um aprendizado crítico e não apenas mecânico da leitura e da escrita por jovens e adultos que frequentam o EJA.

Concentramos nossa atenção especialmente na linguagem, compreendida, ao mesmo tempo, como veículo do processo de ensino-aprendizagem e, mais profundamente, da significação do mundo. Pensando que a língua portuguesa foi o caminho de colonização do Brasil, que seja também o caminho para reverter a realidade de colonização que sempre está presente no idioma hoje e que se possa ler o texto no contexto, como já nos dizia Paulo Freire (2006, p. 11), “[...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente, a compreensão de texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

A questão diretriz a orientar a pesquisa nós a formulamos da seguinte forma: qual a concepção da linguagem que embasa/fundamenta a possibilidade de um aprendizado crítico e não apenas mecânico, da leitura e da escrita por Jovens e Adultos não alfabetizados na idade certa? Esta pergunta pressupõe o entendimento de que nem toda concepção de linguagem se presta igualmente para a promoção do tipo de alfabetização plena de significado que nos interessa explorar. Nossa hipótese é que a alfabetização, quando conduzida por meio de uma linguagem enraizada no mundo da vida dos educandos, não apenas torna-se mais bem-sucedida como também pode se tornar mais facilmente um meio para a transformação desse mundo. Do contrário, uma linguagem descontextualizada, distante das ocupações e preocupações dos

educandos, pode facilmente se tornar um empecilho para a própria alfabetização, sobretudo quando o que está em jogo é a alfabetização de jovens e adultos.

O objetivo geral da pesquisa é colocar em destaque o modo como a compreensão da linguagem impacta o ensino da leitura e da escrita em jovens e adultos. Como objetivos específicos, busca-se: 1) identificar aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e distinguir os diferentes mecanismos que envolvem a aprendizagem da leitura e escrita do jovem e do adulto, evidenciando como na EJA o ensino da leitura está distante de uma imbricação profunda entre texto e contexto; 2) abordar a percepção construída entre texto e o contexto na alfabetização, com base na pedagogia de Paulo Freire; 3) identificar qual compreensão de linguagem se mostra mais adequada para embasar /fundamentar a possibilidade de um aprendizado significativo e não apenas mecânico, da leitura e da escrita por jovens e adultos não alfabetizados na idade certa.

É principalmente na experiência paradigmática conduzida por Paulo Freire, originalmente em Angicos (RN), em 1963, e em seus escritos que apoiamos esta investigação. Interessa-nos averiguar a compreensão e o papel da linguagem em seu método inovador e, para além disso, no todo de sua pedagogia. A pesquisa tem, nesse sentido, um caráter predominantemente bibliográfico, orientando-se, na interpretação das obras de Freire e de comentadores, pelos princípios da hermenêutica. Trata-se, nesse sentido, de dar voz ao texto, mas também de interrogá-lo de modo a possibilitar um diálogo entre texto e pesquisador, desdobrado em favor de uma melhor compreensão do que no texto diz e no que deixa de dizer, mas ainda assim comunica. Os principais textos de Freire a serem estudados são *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra e Educação como prática de Liberdade*.

O texto que segue está dividido em três capítulos. No primeiro, fez-se um resgate histórico da escrita e do saber ler-e-escrever, bem como o resgate da língua Portuguesa como idioma do “colonizador” do Brasil, o que é importante para se manter no horizonte a dimensão sociocultural e formativa do ler e do escrever. Para este momento, são recuperados, inclusive, alguns marcos políticos e jurídicos da alfabetização de adultos no Brasil. No segundo capítulo há um debruçar-se sobre a obra de Paulo Freire, trazendo um panorama de sua Pedagogia, da práxis da autonomia, da experiência desenvolvida em Angicos. Por fim, no terceiro capítulo, adentra-se na pedagogia de Paulo Freire, voltando, mais especificamente para a compreensão de linguagem que acompanha seu famoso método de alfabetização de adultos, voltando-se para a análise dos dizeres das próprias palavras partindo das experiências dos educandos, ressaltando

a importância do diálogo como sendo o princípio ético e pedagógico do ensino, finalizando com afirmação do papel central de uma linguagem enraizada no mundo, em contraste com um uso meramente instrumental da língua, que descolada do mundo imediato dos educandos, compromete e sentido do próprio aprendizado.

Tendo como base que a educação é direito de todos e direito fundamental à cidadania, o domínio da língua em diferentes vertentes, da palavra escrita à falada, da falada à leitura e da oralidade é fundamental nos mais variados domínios da vida culta e social, pretende-se mostrar com esse trabalho a importância de manter-se viva a Educação de Jovens e Adultos em todo território brasileiro, incentivando ao estudo e entendimento das palavras além da decodificação delas.

1 O SENTIDO SOCIAL DO LER E DO ESCREVER

Saber ler e escrever, nas sociedades contemporâneas, tornou-se uma necessidade para, dentre outras coisas, garantir a possibilidade de acesso das pessoas a uma vida socialmente integrada e significativa. A EJA é um esforço e um caminho para sanar essa necessidade, que não foi atendida em período mais adequado. Pretendemos evidenciar essa situação recorrendo a um breve histórico do ler e escrever, que apenas mais recentemente passa a ser reconhecido como um direito universal. Em linha com essa perspectiva mais ampla, voltamo-nos, na sequência, para a história da EJA no Brasil, que irá delinear um percurso pelo qual passou a educação de jovens e adultos desde 1930 até a última publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Por fim, resgatamos o sentido de uma alfabetização crítica, em sentido freireano, que se opõe a uma visão redutora da alfabetização como técnica de codificação e decodificação de símbolos.

1.1 Breve histórico do ler e escrever

Para termos uma melhor compreensão do lugar e do papel de leitura e escrita no todo da cultura humana é necessário recuarmos para fazer um breve resgate destes processos, desde a invenção da escrita, desenvolvendo a ideia de que o ato de escrever e ler envolvem pessoas e culturas distintas, em um universo de relações desiguais, em que o saber se tornou o poder de opressão e de exclusão, como nos ressalta Brandão (2001).

Os estudos tradicionais consideravam o Egito como o berço da escrita, mas hoje está um pouco mais claro que a escrita suméria é anterior a esse tempo. Sabendo-se que a criação da escrita surge a partir da necessidade de resolver os problemas de uma organização social. Inicialmente, a interpretação das “marcas” que são as primeiras manifestações dos sinais, ou, depois, dos desenhos, como tentativas de comunicação. O sistema egípcio reproduz quase que totalmente a língua falada, reflete realidades concretas e abstratas. Era formada por três tipos de signos: pictogramas, fonogramas e outros. Pode-se dizer que os egípcios foram os que introduziram ao mundo clássico a forma material do livro, o uso do papiro em forma de rolo, o emprego da tinta e a utilização das ilustrações como complemento explicativo do texto.

Nas sociedades antigas, saber escrever e saber ler constituía uma profissão, cujo ofício se fazia de início na pedra, no barro, no pergaminho e, só muito depois, no papel. Estas civilizações estavam formadas por pequenas comunidades sob a autoridade de um soberano e

perceberam a necessidade de controle relacionado às quantidades de sacos de grãos ou cabeças de gado. Este tipo de contas estava reservado a um pequeno grupo privilegiado: os escribas. Da mesma forma como essas sociedades tinham os que mandavam, os que julgavam, os que guerreavam, também tinham os que sabiam ler e escrever.

No antigo Egito e noutras civilizações da antiguidade, o escriba era quase sempre um sacerdote ou alguém que vivia entre os sacerdotes e era honrado como alguém da nobreza. Alguém que sabia ler o que ele e outros como ele escreviam em nome dos reis. Alguém que guardava a memória dos feitos transformados em palavras ditas e escritas, por consequência, em poder restrito de alguns. Uma diferença cultural assim tornada desigualdade social e opressão sobre o outro.

Mais adiante, nas sociedades mais letradas, a palavra escrita dos que sabem ler e escrever amplia ainda mais as desigualdades sociais. Aqueles que sabem decifrar símbolos escritos são consagrados, e aqueles que não sabem as letras, as palavras e não enunciam as frases com sentido são os considerados ignorantes, os analfabetos.

Mesmo durante a história moderna, poucos eram os que sabiam ler e escrever e tinham isso no seu cotidiano, mesmo que fossem da cidade. Constatou-se que a escrita, desde os primeiros arianos aos maias e deles aos gregos e aos hebreus, por muitos séculos, é posse e direito de elites, restritas que se tornaram detentoras do saber e do poder, pela acumulação de bens e pela competência de saber.

Percebe-se que a concepção de que saber ler e escrever como uma espécie de direito universal, é muito recente, surgindo apenas na modernidade industrial. E, mesmo hoje, com sutileza, continua vigente a suposição de que o direito a saber ler e escrever se for difundido entre muitos pode colaborar para a desordem social. Os diversos conhecimentos bíblicos, filosóficos ou científicos escritos poderiam abalar o sistema social estabelecido, pois muitos passariam a ter consciência da realidade e, conseqüentemente, a indignação poderia levar a buscar a transformação.

Na Suécia, por exemplo, como diz Brandão (2002, p. 413),

[...] a igreja Luterana incentiva o aprendizado apenas na leitura, para que se democratize o acesso pessoal ao conhecimento das Escrituras Sagradas. Apenas na leitura, permanecendo a escrita ainda por muito tempo como um saber e uma destreza exclusiva das elites letradas, especialmente a eclesiástica. O resultado é que, enquanto em outras capitais europeias os índices de analfabetismo de homens e, mais ainda, de mulheres, equivale no século XVIII a números entre os piores da América Latina até meados do século XX, 80% da população adulta sueca sabia ler. Mas sabia somente ler.

Os exemplos, como da Suécia, confirmam a exclusão, não apenas uma exclusão de uma forma de saber, mas da possibilidade de uma plena integração social. Assim, dá-se uma reiteração das desigualdades sociais ou de gênero, onde os princípios de propriedade regem a distribuição da cultura ou também a questão da mulher sem o acesso ao mundo das letras. A palavra escrita mais do que um dom era posse dos clérigos e de alguns poucos homens “letrados”.

Algumas sociedades arcaicas da Europa, da Ásia e das Américas desconfiaram inicialmente da própria escrita como se fosse roubo de um saber dos deuses ou uma ameaça até derivada das forças do mal. E se seguirmos a trajetória, fazendo este resgate, vamos perceber como isto foi se refletindo na história da humanidade. Brandão (2002, p. 415) explica que assim foi,

Pois a história dos povos ensinou aos pobres do mundo que uma folha de papel carregada de mentiras muitas vezes tem mais poderes do que a fala honrada das verdades de um “homem que não mente” e não sabe ler e escrever. E ensinou que uma assinatura de um alguém com anel de grau no dedo pode fazer mais males do que uma grande tempestade nas águas de março. Vinda de onde vem, escrita por alguém de longe, da cidade, um alguém que “sabe e ordena...” por escrito, ela pode expulsar da terra a família que viveu ali quantos janeiros e julhos, dobrada sobre a terra quantas vezes da vida, no mesmo trabalho de semear e colher nas páginas sem letras do chão molhado, o que ano após ano alimenta quem planta e quem, distante, escreve.

Sabe-se que nas comunidades rurais da América Latina, as mulheres e os homens não aprenderam a ler até bem recentemente, em fins do século XX, e muitos ainda hoje apenas leem com muita dificuldade, desconfiando, até com temor, de tudo o que está escrito no papel. “‘Aquilo’ vem de outro mundo. Vem de uma ‘outra cultura’, de outros poderes. Procedo de ‘um lugar’ de gentes e ideias e de ordens letradas, eruditas e misteriosamente poderosas...” (Brandão, 2002, p. 415).

Em toda parte, desde sempre, em todos os tempos, houve a interação dos seres humanos e, conseqüentemente, do saber. Mesmo antes da palavra escrita, símbolos, sinais, significados eram a expressão de vida, de conhecimentos, de valores, de regras e de princípios.

Era o tempo em que a palavra existia para o cotidiano e não para a história. Talvez fosse pensando neste tempo da palavra falada de uma pessoa a outra, frente a frente, ou pronunciada no interior de uma caverna ou no alto de um monte, a um deus distante que Martin Heidegger disse isto: “A palavra é a morada do Ser.” (Brandão, 2002, p. 416-417)

A palavra escrita inventa o sentido do futuro e faz a leitura do passado, de poder dizer quem fomos, para construir-nos em quem seremos, ou seja, uma narrativa cronológica para a identidade do ser humano. Porém, a ideia contemporânea de que a palavra dá posse, propriedade, ganho, acumulação de riqueza, que ela “compra e vende”, tem legitimidade “escrita no papel” é uma ideia oposta à da “morada do ser”, porque nas culturas primitivas, mais do que para o ato de posse, as palavras eram ditas para serem ouvidas, eram incorporadas ao modo de ser dos indivíduos, muito mais do que os modos de ter. As palavras faladas, ouvidas construía relações e não apropriações.

Antes da chegada dos colonizadores europeus à América, nas tribos indígenas não se sabia ler e escrever, a não ser de maneira rudimentar entre os maias, os astecas e os incas. A maior parte das línguas indígenas foi no passado, e é até hoje, um sistema de comunicação oral, carregado de sentido e de beleza sonora. Nem sabiam o que era ler e escrever as palavras faladas. E são línguas de uma extraordinária complexidade:

[...] Línguas de falas ricas e graciosamente moduladas, difíceis de serem aprendidas por alguém que não nasceu “dentro dela”. Eram mundos de mulheres e de homens onde o falar e ouvir bastavam. Onde era mais importante aprender a saber “ler” a escrita natural dos sinais deixados pelos bichos do mato nas trilhas da floresta, do que os de uma folha de papel. Em alguns casos, sinais, signos, como desenho de uma mão, de um animal, de um corpo de pessoa, de uma cena, eram pintadas na parede de uma gruta, numa pedra, no próprio corpo de alguém. (Brandão, 2002, p. 417).

Não foi diferente no Brasil. Antes da chegada dos portugueses, aqui neste pedaço do planeta viveram diversos povos, centenas de nações, uma multiplicidade de línguas e culturas, um universo totalmente diferente daquele que hoje chamamos de sociedade brasileira. Povos riquíssimos na sua diversidade, que tinham em comum o modo de se apropriar coletivamente da terra, na ideia de nação e na partilha de bens. “Falar-e-ouvir” bastava para todos triunfarem conjuntamente sobre as dificuldades da sobrevivência. Nessa vida, a palavra não legitimava o acúmulo de uns a carência de outros. Viviam em uma estrutura de sociedade hierarquizada, mas o poder dos caciques e dos pajés era admitido se estivesse comprometido com os interesses daquelas pequenas grandes coletividades.

“A palavra como morada do ser” expressava um mundo de cooperação, que entendia, sobretudo, o equilíbrio ecológico como uma relação de respeito com a natureza. Era um mundo místico também, de ligação permanente entre o natural e o sobrenatural, um mundo que tem a sua prova datada pelo menos há onze mil e quinhentos anos atrás, quando se supõe que tinha existido aqui Luzia, o fóssil encontrado da mais antiga brasileira, mulher das cavernas.

A chegada do europeu foi realizada por interesses da nova nobreza comercial e da nobreza feudal decadente, sob a cruz de Cristo, cujos interesses eram ideológicos e religiosos de propagar a fé e o império. Pero Vaz de Caminha, na carta ao El-rei Dom Manuel, nesse documento histórico sobre o descobrimento do Brasil, expressa o espanto, o estranhamento, a perplexidade do colonizador diante dos nativos, mas expressa claramente a que vieram:

[...] A feição deles é serem pardos, de maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma cousa cobrir nem mostrar suas vergonhas. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto. O capitão, quando eles vieram, estava assentado em uma cadeira e uma alcatifa aos pés por estrado, e bem visto, com um colar d'ouro mui grande ao pescoço. (...) um deles, porém, pôs olho no colar do capitão e começou d'acessar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizia que havia em terra ouro. E também viu um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e então para o castiçal, como que havia também prata. [...]

Nela até agora não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem nenhuma cousa de metal, nem de ferri, nem lho vimos. A terra, porém, em si, é de muitos bons ares, assim frios e temperados como os d'Antre Doiro e Minho, porque neste tempo d'agora assim os achávamos como os de lá. Aguas são muitas, infinitas. E de tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem. Mas o melhor fruto que nela se pode fazer me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. (Caminha, 1500).

A carta a *El-rei d. Manuel* é o primeiro texto escrito sobre o Brasil que relata os reais interesses dos colonizadores, que esperavam encontrar aqui as mesmas condições que os tornaram ricos com a exploração das Índias. Com a chegada dos Jesuítas, em 1549, com o objetivo de “salvar” essa gente nativa, começou o processo de catequese pela visão de mundo dos jesuítas, marcada pela religiosidade medieval.

Das manifestações culturais dos grupos dominados – índios, primeiro, e negros, depois – a dança e a música foram as únicas que efetivamente conseguiram sobreviver a esse processo de imposição da cultura europeia sobre a nativa. E nesse desequilíbrio ou, até mesmo, nessa destruição da cultura indígena, obviamente a língua do colonizador foi também dominada pela “nova” terra. No fragmento do cronista Pero de Magalhães Gandavo, escrito na época, flagramos o olhar europeu sobre a linguagem do indígena.

Alguns vocábulos há nela de que não senão fêmeas, e outros que não servem senão para os machos: carece de três letras, convém saber, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto porque assim não têm Fé, nem Rei e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta nem peso, nem medida. (*apud* Faraco; Moura, 1996, p. 284).

O que os portugueses encontraram aqui foi um regime e organização tribal, de comunidade primitiva, adotado pelos índios. A colonização portuguesa foi responsável pela

passagem dessa organização para a fase mercantil. Foi a imposição de um povo tecnologicamente mais complexo, sobre outro, desarmado. Foi a imposição de uma cultura sobre outra.

Durante muito tempo, durante a era colonial, o ensino da leitura e da escrita esteve exclusivamente nas mãos dos jesuítas e era destinado apenas às minorias aristocráticas, que se serviam da escola para preparar melhor seus filhos para os cargos políticos e administrativos. A classe trabalhadora ficava sem o ensino escolarizado, uma vez que a agricultura rudimentar e o trabalho escravo dispensavam uma mão-de-obra mais preparada. Até 1759, com a expulsão dos jesuítas, a educação não sofreu nenhuma modificação estrutural, e o Brasil foi por muito tempo “um país da Europa”.

Em relação à língua, há de se destacar que até a expulsão dos jesuítas, a catequese era ensinada aos índios em “tupi-guarani”. Com a saída dos missionários a educação sofreu uma perda, porque mesmo que estivessem a serviço dos colonizadores, os jesuítas realizaram um trabalho de aldeamento, fazendo com que os índios resistissem à escravização, uma vez que a catequese não era dada na língua portuguesa.

No início do século XVIII, os colonos conseguiram que o rei obrigasse os missionários a ensinar português aos índios. Isto implicava a possibilidade de integrar o índio à economia como escravo ou mão-de-obra barata. O Século XIX é o grande século da descoberta da História do ser humano, da sociedade, das ciências e das artes. Essa concepção levou à ideia de progresso. O filósofo Augusto Comte também desenvolveu essa visão, que atribuía o progresso ao desenvolvimento das ciências positivas. Como explica Chauí (2002, p. 34),

[...] Essas ciências permitiram aos seres humanos “saber para prever, prever para prover”, de modo que o desenvolvimento social se faria por aumento do conhecimento científico e do controle científico da sociedade. É de Comte a ideia de “Ordem e Progresso”, que viria a fazer parte da bandeira do Brasil republicano.

Comte apregoava a crença de que o método científico é a única abordagem válida do conhecimento. De acordo com sua filosofia, o universo é um sistema mecânico composto de unidades e o progresso material se faz através do crescimento econômico e tecnológico. Nesse contexto, “[...] escrever era um exercício que no século XIX respondia à necessidade de ordenar e instaurar a lógica da civilização e que antecipava o sonho modernizador das elites criolas” (Gomes, 2000, p. 148, tradução nossa). Sabe-se que a obra de Augusto Comte apareceu pela primeira vez no Brasil escrita em português, em 1858.

O positivismo, sendo uma corrente que nega a pretensão de um entendimento da realidade como um todo, pois visa ao conhecimento específico, compartilhamento, influenciou decisivamente o ensino. Sob sua influência, os currículos foram organizados em disciplinas, esperando-se delas um conhecimento enciclopédico, sem o comprometimento com a leitura crítica da realidade dos estudantes. A ciência, por exemplo, é considerada neutra; a literatura é “arte pela arte”. Uma obra literária existe em si, por si e foi escrita unicamente pelo prazer de escrever, sem o engajamento social. Isolando de tal modo o conhecimento, como no exemplo da ciência ou da literatura, o currículo positivista dificultava o debate sobre a realidade imediata dos estudantes, impedindo assim a busca de uma transformação.

Não imaginava o francês Augusto Comte que não seria na Europa, mas sim num país sul-americano que viria a ser um solo fértil onde germinariam suas ideias. Também faz-se necessário mencionar Descartes com sua célebre frase “Cogito, ergo sum” – “Penso, logo existo” – para melhor entender a organização dos currículos na educação. A influência de Descartes fez com que os indivíduos ocidentais buscassem sua identidade com a mente racional e não com o organismo total. Os efeitos dessa divisão entre mente e corpo são sentidos em toda nossa cultura.

A divisão entre espírito e matéria levou à concepção do universo como um sistema mecânico que consiste em objetos separados, os quais, por sua vez, foram reduzidos a seus componentes materiais fundamentais cujas propriedades e interações, acredita-se, determinam completamente todos os fenômenos naturais. Essa concepção cartesiana da natureza foi, além disso, estendida aos organismos vivos, considerados máquinas constituídas de peças separadas. Veremos que tal concepção mecanicista do mundo ainda está na base da maioria de nossas ciências e continua a exercer uma enorme influência em muitos aspectos de nossa vida. Levou a bem conhecida fragmentação em nossas disciplinas acadêmicas e entidades governamentais e serviu como fundamento lógico para o tratamento do meio ambiente natural como se ele fosse formado de peças separadas a serem exploradas por diferentes grupos de interesses. (Capra, 1982, p. 37)

O método de Descartes é analítico. Consiste em decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes e em dispô-las em sua ordem lógica. Esse método analítico de raciocínio é a maior contribuição de Descartes em complexos projetos tecnológicos, porém no que se refere à influência na educação, Fritjof Capra em seu livro *Ponto de Mutação* registra a seguinte observação:

[...] Por outro lado, a excessiva ênfase dada ao método cartesiano levou à fragmentação característica de nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, e levou à atitude generalizada de reducionismo na ciência – a crença em

que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos e reduzidos às suas partes constituintes. (Capra, 1982, p. 55).

Constata-se nesse resgate da história educacional do país, que até o início do século XX, as camadas dominantes, influenciadas por Descartes e Augusto Comte, conseguiram manter um ensino fragmentado, classista, seletivista e elitista.

No entanto, no século XX, a ideia de progresso começa a ser criticada, porque serve, como diz Chauí (2002, p. 34), “como desculpa para legitimar colonialismos e imperialismos (os mais “adiantados” teriam o direito de dominar os mais “atrasados”)”. Foi quando,

Nas primeiras décadas deste século, políticos e educadores liberais trouxeram ideias novas para a educação no país. Entre outras coisas eles começaram a falar de uma escola mais dirigida à vida de todo dia e mais estendida a todas as pessoas, ricas ou pobres. A “luta pela democratização do ensino” resultou na escola pública. Resultou no reconhecimento político do direito de estudar para todas as pessoas, através de escolas gratuitas de ensino leigo, oferecido pelo governo. (Brandão, 1984, p. 87).

Nesse confronto entre liberais e conservadores, a proposta de uma educação voltada para a mudança, para a democracia, para a vida, apenas serviria para implantar um projeto político que atendesse aos interesses de novos “donos” do poder e da economia, adaptando-se à realidade de novos tempos e a novos modelos de controle do exercício da cidadania. Era a preparação para o trabalho das fábricas, primeiramente as nacionais e depois as multinacionais semeadas por todo o país. O trabalho produtivo passou a figurar entre as leis e projetos de escolarização no país.

Numa sociedade onde grupos nacionais ou estrangeiros repartem entre si a propriedade e o controle dos meios de produção, também constituem o tipo de Estado e o controle dos meios de produção, de saúde, de educação, que servem pretensamente para manter a “paz” e a ordem social de que se nutre o capital.

Brandão (1984, p. 93) cita um estudo sobre “a educação como processo social” do norte-americano Wilbur Brookover, no século passado que

[...] concluiu que em seu país a educação: a) tem o seu controle situado em mãos “de elementos conservadores da sociedade”; b) é dirigida de modo a impedir mudanças significativas, “exceto nas áreas em que os grupos dominantes desejam a mudança”; c) na melhor das hipóteses, pode atuar como um agente interno de mudanças significativas; d) não é acreditada como criadora de um possível “mundo melhor”, a não ser quando “outras forças também operam como agências de mudanças”.

Nesse contexto, a educação vale como um bem de mercado, e por isso é paga, sendo que às vezes custa caro, excluindo muitos neste processo que poderia ser de transformação. Ou seja, como vivemos numa sociedade capitalista desigual, a educação tem servido também para reproduzir e reforçar esta desigualdade.

Assim, ao serem analisadas as consequências desta modernidade, percebe-se que o projeto de educação “emancipatória” não se realizou. A educação passou a desempenhar majoritariamente um papel orientado aos interesses do capital e do chamado “livre mercado”, tornando-se preparação técnica para o trabalho e para o vestibular, pois

A modernidade construiu sociedades complexas no mundo ocidental, erigidas sobre a razão instrumental, o que permitiu o desenvolvimento de técnicas cada vez mais sofisticadas para o desenvolvimento das forças produtivas, do controle sobre a natureza e da sua transformação. Seu pilar filosófico, seguindo a máxima de Descartes (‘Penso, logo Existo’), desestruturou o pensamento comunitário coletivo e centralizou a vida humana no indivíduo, na capacidade essencialmente individualista. (Ahlert, 1999, p. 106).

Não há comprometimento com a coletividade, o processo de educação enquanto parte constitutiva como consequência desta visão mercantilizada, também se tecnifica. Ao transmitir conteúdos prontos e acabados não se permite ao sujeito a ruptura com esta realidade. Sabe-se que

Existe, pois, uma relação direta entre língua e cidadania, entre as gramáticas e os manuais de urbanidade.
[...] as gramáticas buscam gerar uma cultura de "bendizer" com o fim de evitar “as práticas viciosas da fala popular”. Estamos, pois, frente a uma prática disciplinadora onde se refletem as contradições do projeto da modernidade: estabelecer as condições para “liberdade” e para a “ordem” implicava a submissão dos instintos, a supressão da espontaneidade, o controle sobre as diferenças. (Gomes, 2000, p. 151, tradução nossa)

Para que ocorra a ruptura com esta realidade, que nas primeiras décadas deste século ganhou contornos ainda mais definidos, é preciso instaurar uma nova lógica de construção do conhecimento e do fazer educação através da Língua portuguesa. Uma prática que compreenda o saber, o conhecer e o fazer educação como alternativa, transformação e esperança. Retomamos aqui o privilégio de distinção excludente que o saber da leitura e da escrita tem exercido, mostrando como a universalização do saber é de extrema importância, para todos, desde jovens que foram alfabetizados em seu tempo considerado correto e adultos que não tiveram esse privilegiado momento do saber em época considerada adequada. Essa leitura de

mundo não deve ser entendida como um processo mecânico, mas de compreensão das palavras e do contexto que as envolve.

1.2 Marcos históricos da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos inicia-se ainda no período colonial, em que os Jesuítas transmitiam seus princípios religiosos e ensinavam seus ofícios aos indígenas e aos escravos. Inicialmente em tupi-guarani, mas depois por força de decreto na Língua Portuguesa, para que aprendessem a língua do colonizador e pudessem, assim, ser posteriormente apropriados aos interesses econômicos da Colônia.

Na época do Império, a Constituição de 1824 garantiu a instituição primária para todos os cidadãos, porém essa premissa não passou de intenção constitucional, uma vez que não teve interesses econômicos e políticos que pudessem se projetar sobre a educação dos que não fossem de elite.

Na primeira República, a Constituição de 1891 apontou a descentralização do ensino público, colocando a responsabilidade às províncias e Municípios. Essa mesma Constituição excluiu os analfabetos da participação pelo voto. Um marco muito importante na história da educação, principalmente na educação de adultos, é a revolução de 1930, que emerge com a industrialização e a aglomeração nas cidades, havendo a necessidade da qualificação da mão de obra. Considerando esta realidade, começa-se enfim a visualizar a educação das classes trabalhadoras, surgindo, então, em novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde.

Somente na Constituição de 1934, no entanto, foram incluídas a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. No item “a” do parágrafo único do artigo 150 estabeleceu-se “o ensino primário integral e gratuito e a frequência obrigatória, extensivo aos adultos”.

Em 1947, foi criado pelo Ministério de Educação e Saúde o Serviço de Educação de Adultos que, até fins da década de 50, desenvolveu o atendimento a partir da infra-estrutura de Estados e Municípios. Também neste mesmo ano foi realizada a 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, a nível federal.

A partir da análise feita nos tópicos anteriores sobre a visão tecnicista-positivista da educação e os objetivos todos voltados ao capital, pode-se concluir que as tentativas de uma educação para todos, até a segunda metade do Século XX, foram só tentativas ressonantes de preceitos legais, constitucionais, com pouquíssima amplitude social. É a lógica do modo como a educação existe na sociedade desigual: é pensada como uma política pública, apresenta-se

juridicamente como um bem de todos, de que o Estado assume a responsabilidade de distribuição em nome de todos, mas na prática as pessoas não alcançam o suposto direito de uma educação para todos.

Mas com a instauração da Campanha de Educação de Adultos, mesmo que como esforço incipiente, surgiu então um campo teórico-pedagógico orientado pela discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo estava sendo considerado uma causa e não um efeito da situação econômica, social e cultural do país naquela época. Essa concepção legitimava o olhar do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificando-o social e psicologicamente como uma criança. O analfabeto, onde quer que este se encontrasse, representava, naquele então, um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que valia para ele, era sem mais valia para os outros e se tornava pueril para os que dominavam o mundo das letras (Ribeiro, 1997, p. 21).

Com o passar do tempo, com a Campanha de Educação de Adultos em voga, essa visão foi se modificando; alguns foram superando os preconceitos instituídos contra o analfabeto, passando-se a reconhecer o adulto analfabeto como um ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver alguns problemas. Para isso, contribuíram algumas modernas teorias da psicologia que desmentiram postulados anteriores sobre a capacidade de aprendizagem dos adultos ser menor do que a de uma criança. Todas as críticas contribuíram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos.

Foi nesse contexto em que um ser grandioso de Pernambuco, nascido no dia 19 de setembro de 1921, que era professor de Português e que por esse motivo, mais do que por ter corpo franzino, foi impedido de ir para a II Guerra Mundial, de nome Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido mundialmente apenas como Paulo Freire, iniciou um movimento de transformação. Na sua experiência no SESI de Pernambuco, de 1947 a 1957, em contato com a Educação de Jovens/trabalhadores, sentiu o quanto o País precisava se preocupar de fato com essa Educação.

Paulo Freire falava em Educação social, falava da necessidade de o aluno, além de se conhecer, conhecer também os problemas sociais que o afligiam. Ele não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Via a educação como caminho para estimular o povo a participar do seu processo de imersão na vida pública, engajando-se no todo social.

Os dez anos que passou no SESI foram tão importantes para a sua formação pedagógica. Ele se referia a este período como “tempo fundante”, porque via nele o começo de sua compreensão do pensamento, da linguagem e da aprendizagem dos grupos populares. Foi no SESI, convivendo com diretores e professores de escolas primárias, coordenadores e participantes de programas culturais, que Paulo se convenceu do peso do autoritarismo na cultura brasileira.

Em 1952, havia sido iniciada a Campanha de Educação Rural e, em 1958, a 2ª Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, campanhas que pouco duraram e realizaram no que diz respeito ao analfabetismo. Também em 1958, realiza-se o II Congresso Nacional de Educação, ano que Juscelino Kubitschek se afirma como força política no poder e se mostra preocupado com os problemas e misérias sociais. Uma dessas misérias era a educacional. Mesmo dentro de uma concepção populista, este momento foi propício para o segmento da sociedade civil mais progressista, como os operários intelectuais, estudantes, professores, camponeses, clero católico, se organizarem ainda mais. Paulo Freire fazia parte deste grande grupo e, como tal, foi um dos representantes do pensar daquele tempo.

Não tardou muito e começaram a surgir movimentos de educação que reinventaram ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida, como o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), do qual o professor Paulo Freire fez parte, a partir de 1960, juntamente com outros professores e artistas. Era a cultura popular. Tinha teatro, cinema, poesia. Tudo o que era considerado bom e estava nas palavras, nas cantigas, e nas ideias devia ser levado para a gente pobre também.

Foi junto ao MCP que Paulo Freire fez suas primeiras experiências no campo da alfabetização de adultos, que via como parte de um processo mais amplo, chamado de conscientização. Era muita gente “analfabeta”, acostumada só ao trabalho da enxada. Foi preciso, por isso, criar um tipo de estudo especial, pois os manuais estavam escritos e desenhados para ensinar crianças. Então Paulo Freire e sua equipe começaram a pensar um jeito diferente de ensinar as pessoas a ler-e-escrever em Português. E foram a um lugar pequenino no sertão pernambucano, chamado Angicos, para testar esse novo jeito de ensinar. (Retomaremos este acontecimento em maiores detalhes no próximo capítulo, então faremos neste momento apenas algumas indicações breves sobre esse evento).

Angicos foi o marco inicial do “Método Paulo Freire”. As pessoas adultas aprendiam a ler e a escrever mais depressa e bem melhor, porque elas não aprendiam só a ler e escrever as

palavras, mas aprendiam pensando, refletindo. Principalmente, aprendiam a partir de seu mundo.

Vera Barreto cita em seu livro “Paulo Freire para educadores” importantes pontos da forma como Paulo Freire compreende o ato de ler-e-escrever.

O ato de aprender a ler e a escrever começa a partir de uma compreensão abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Teria sido impossível escrever se antes não tivesse havido a fala. Não é possível ler sem falar, do ponto de vista de uma compreensão filosófica, global do ato de ler. A leitura da palavra escrita implica a fala, implica a oralidade. A capacidade de falar, por sua vez, demandou antes de transformar a realidade. É isso que eu chamo de escrever o mundo. (Barreto, 1998, p. 77-78).

O país vivia em plena ditadura. O sucesso do Método Paulo Freire começou a ser considerado como “perigo”, porque

[...] a EDUCAÇÃO ajuda a mudar as pessoas. E ela muda as PESSOAS ensinando elas a saber ler melhor, a saber pensar melhor, a saber julgar melhor o que está acontecendo, a saber agir melhor, juntas, uma ao lado das outras. E, assim, as pessoas que sabem ler palavras lendo o MUNDO, haveriam de saber mudar o MUNDO. Saberiam como fazer um MUNDO melhor para a vida de pessoas mais felizes. (Brandão, 2001, p. 42).

Paulo Freire foi exilado e proibiram qualquer tipo de trabalho com a Educação Popular. Em todo o país foi proibido alfabetizar com o Método Paulo Freire. De acordo com Barreto, o próprio Freire explicava esta reação indicando que

[...] às classes dominantes não importava que eu não tivesse um rótulo eles davam um. Para elas eu era comunista, inimigo de Deus e delas. E não importava que eu não fosse. Perfila quem tem poder. Quem não tem é perfilado. A classe dominante tinha poder suficiente para dizer que eu era comunista. (Barreto, 1998, p.29)

Longe do Brasil, Paulo Freire nunca deixou de ser educador. Ele manteve-se pensando e vivendo a educação. Trabalhou na Europa, nas Américas e na África, ajudando na Educação de Jovens e Adultos. E assim o Método Paulo Freire espalhou-se por todo mundo.

Freire viajou por todo o mundo, menos para o Brasil. Ajudou nas campanhas de alfabetização e conviveu com educadores de países africanos que foram colônias de Portugal: Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Nesses países, também de Língua Portuguesa, quase todas as pessoas adultas não sabiam ler nem escrever.

Para sustentar de vez o desmonte da Educação Popular e sua relação com os movimentos sociais, em 1969, o Governo Federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização

(MOBRAL) e o ensino supletivo, com o objetivo de oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos, mediante um intenso controle federal e centralizado.

O Material oficial do ensino do MOBRAL, das aulas coloridas dos telecurtos, fazem com os jovens e adultos subalternos a mesma coisa que os livros da OSPB costumam fazer com os alunos dos cursos regulares da rede de ensino: tratam-nos como crianças, como pequenos imbecis destinados a não compreenderem o sentido de coisa alguma do que aprendem, de modo a se manterem domésticos e, se possível, felizes. (Brandão, 1985, p. 175).

Brandão dá mais detalhes sobre o material usado para o ensino de MOBRAL, revelando que

[...] o conhecimento veiculado pelo MOBRAL, por exemplo, implica uma aparência de saber popular, porque é de “todos” (qualquer um pode frequentá-lo) e porque é “primário” (“simples”, “ao alcance de todos”). [...] o educando-popular recebe um ensino de leitura (e de tudo mais) pronto, feito por educadores de mediação que, por sua vez, servem a um pólo de emissão de poder de docência de que não participam. Aprender a ler-e-escrever, aí, significa aprender a palavra do outro. E a sua lógica. (Brandão, 1985, p. 180).

Em 1971, surge a Lei 5692, que estabelecia Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Forjada nos gabinetes da ditadura, com o objetivo de recuperar o atraso, reciclar o presente e formar mão-de-obra para o desenvolvimento nacional, através da organização de um novo modelo de escola, a LDB de 1971 regulamenta o Ensino Supletivo. Esse foi o primeiro movimento feito no país voltado para a educação da imensa fatia da população adulta não alfabetizada.

Diferentemente dos programas de alfabetização, o Ensino Supletivo, como estava sendo designado em seu princípio, não representava uma chance de entrada do indivíduo no universo escolar, mas sim seu retorno. Com isso a LDB 5692/71 representa um grande marco da educação de jovens e adultos no Brasil, instituída pelo Poder Público e com objetivos voltados apenas para a suplência dos estudos nos níveis fundamental e médio, mas sim em apenas cinco dispositivos, estabeleceu-se e institucionalizou-se o ensino supletivo nos moldes que, mais tarde, com a LDB de 1996, passaria a ter um caráter mais regular.

O Conselho Federal de Educação editou muitos pareceres e resoluções para a devida regulamentação do Ensino Supletivo, como é o caso do Parecer CFE 699/72, em que destacava as quatro funções do então ensino supletivo: a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para os maiores de 18 anos e de ensino 2º grau para os maiores de 21 anos), o suprimento (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização), a

aprendizagem e a qualificação. Esse foi um dos momentos de intenso investimento público no ensino supletivo e um início de uma redefinição da aprendizagem e qualificação para o trabalho.

Em 1973, o MEC criou um Departamento de Ensino Supletivo (DESU), através do Decreto 71.737, que teve por objetivo expandir o ensino supletivo e concretizar o desenvolvimento da mão-de-obra. Foi também nesse período que foi criado o Programa de Educação Integrada (PEI), que era uma condensação do antigo curso primário. O programa abria a possibilidade de poder dar continuidade aos estudos para os recém-alfabetizados, como eram denominados os analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita.

Embora a oferta do ensino supletivo representa um marco significativo para a educação de jovens e adultos no país - de fato, o primeiro grande movimento nesse campo - , o seu funcionamento rendeu algumas críticas. Por exemplo, quanto à formação para o magistério no ensino supletivo, Guidelli (1996, p. 126) faz o seguinte registro:

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a ideia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que, para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela, exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada.

Perante a tantos desafios, conseguimos no tocante ao estigma vivenciado pelo educando da educação de adultos no seu cotidiano escolar, no período em que a educação de adultos era predominantemente marcada pelo supletivo, Abrantes (1991) notifica as tensões experimentadas neste contexto por conta das representações sociais dos alunos serem de ordem conflituosa na percepção dos professores:

O aluno trabalhador que frequenta as classes noturnas do supletivo normalmente já passou por várias experiências escolares. Essas experiências geraram no aluno sentimentos de incapacidade e desvalorização pessoal. Esses estigmas na escola autoritária são reforçados em várias situações da prática pedagógica do professor [...]. A baixa expectativa que o professor tem sobre o aluno também reforça a sua autodesvalia: aligeira o conteúdo, porque o futuro lhe reservou apenas essa chance de estudar, acreditar que esses alunos não menos inteligentes que os da escola particular imaginar que jamais poderão ascender profissionalmente à sua capacidade intelectual. (Abrantes, 1991, p. 51-52).

Os apontamentos de Abrantes são, sem dúvida, dignos de reflexão. Talvez, um resquício disso tenha sobrevivido às reformulações propostas para a EJA na LDB de 1996 e ainda se encontrem, em algum grau, presentes em nossos dias.

Retomando a linha temporal, ainda nos anos de 1970, cabe menção ao retorno de Paulo Freire ao Brasil. Aconteceu em 1979, quinze anos após sua partida. Ele saiu com 43 anos de idade e voltou com 58, já como educador conhecido no mundo inteiro. Sem perder tempo, voltou ao seu trabalho nos movimentos de educação popular. A essa altura, não apenas sua presença, mas suas ideias pedagógicas já exerciam significativa influência no cenário educacional nacional.

Os anos de 1980 começam sem grandes novidades no cenário educacional. Mas em 1985, temos a extinção do MOBREAL, que é substituído pela Fundação Educar, também extinta, dois anos depois, em 1987, por “necessidade” de corte de verbas, dando lugar ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. A fundação Educar havia buscado aperfeiçoar os educadores e construir material didático. Embora representasse algum avanço na retomada das práticas de organização popular, ainda havia tido como ponto central de seu processo a formação de um cidadão mínimo, conduzido pelos outros. Na realidade, continuava a estrutura de produção do trabalho pedagógico, da lógica do processo ensino-aprendizagem e dos conteúdos gerados e realizados sem a participação dos sujeitos-educandos. É a reprodução do ensino que instrumentaliza o saber para a força de trabalho.

Mesmo com todas essas propostas criadas até o final da década de 1980, a UNESCO mostrava, através de dados, que o número de analfabetos no mundo tinha aumentado e o Brasil engrossava cada vez mais essas estatísticas. Segundo Freire (1996, p. 49), esse fracasso podia ser explicado através de vários problemas enfrentados na época tais como: a concepção pedagógica e os problemas metodológicos. No campo político, no entanto, com a abertura democrática e a promulgação da Constituição Federal de 1988, começavam a ser esboçados movimentos importantes para se atacar o problema.

Com a Constituição Federal de 1988, o direito à educação é ampliado para todos os cidadãos, independentemente da idade ou da condição social. A educação passa a ser um direito social, assegurado pelo Estado, e a Educação de Jovens e Adultos torna-se assim um direito público subjetivo.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I- Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não teve acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº14, de 1996)

A distinção que se faz entre o primeiro e o segundo inciso do artigo supracitado deixa claro que a Constituição Federal não garante a oferta do ensino médio com a mesma obrigatoriedade e gratuidade assegurada quando a oferta do ensino for de nível fundamental para aqueles que não tiveram acesso.

Sendo assim, tal distinção poderia significar uma privação ao acesso e aos processos de escolarização para alguns indivíduos que quisessem desfrutar do nível médio, com os mesmos direitos oferecidos aos que infelizmente interromperam os estudos no nível fundamental. Para Soares (2002, p. 15), tal privação de acesso pode significar “a perda de um dos instrumentos mais significativos para a convivência na sociedade atual”. Desse modo, mais do que garantir o acesso à Educação configurado como um direito de todo cidadão e um dever do Estado, é fundamental reconhecer que os sujeitos jovens e adultos em escolarização apresentam diferenças em seus processos de aprendizagem e, logo, também têm o direito ao atendimento de suas especificidades.

Segundo Soares (2008), esse reconhecimento por parte dos governos implica a adoção de políticas que levem em consideração tais especificidades, para garantir aprendizagem. Por partes dos educadores, implica a fundamentalidade do modo com o qual conduzem sua prática, levando em consideração a variedade de esferas tanto sociais como escolares que demandam o uso da escrita, sendo necessária também, várias habilidades, conhecimentos e atitudes para o exercício da língua escrita.

No campo das ideias, ainda na esteira da abertura democrática, a década de 1990, trouxe grande difusão, entre os educadores brasileiros, de estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com bases na linguística e na psicologia, lançando novas luzes sobre as práticas de alfabetização. Aqui devemos ressaltar a importância do trabalho realizado pela argentina Emilia Ferreiro¹, cujas concepções trouxeram indicações aos alfabetizadores de como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação.

Mesmo com tudo isso acontecendo, com o crescimento dos debates em torno da alfabetização, os primeiros anos da década de 1990 não trouxeram grandes novidades em termos de políticas educacionais. Muito ironicamente, a principal instância de apoio e

¹ Pesquisadora, escritora e psicóloga argentina que buscou, sob as lentes da psicolinguística, compreender os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever.

articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos era o governo federal, sendo ele mesmo quem extinguiu a Fundação Educar, em 1990, o que veio a provocar um enorme vazio em termos de políticas educacionais para educação de jovens e adultos no nível de alfabetização. Mas em 1996, com a promulgação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/96, colocou-se um novo marco para a educação nacional como um todo e também para a EJA.

Com a Publicação da nova LDB, em 1996, a Educação de Jovens e Adultos ganha uma nova identidade, a qual, inserida como modalidade da Educação Básica, passa a ser estabelecida sob dois dispositivos apenas.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos alunos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

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

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

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

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996)

O Artigo 38 corrige a distorção apresentada pelo texto constitucional quando altera a destinação desta modalidade de ensino aos dois níveis de educação básica, em que a EJA passa a receber os mesmos direitos. Então, a inserção do ensino médio no Artigo 37 da LDB 9394/96 representa o grande marco histórico da EJA para este nível de ensino. Sendo que o Artigo 38, como mencionado anteriormente, apenas incrementa os dispositivos da LDB anterior, de 1971, oferecendo mais vantagens aos indivíduos que interromperam seus estudos ainda durante a idade apropriada.

Sendo assim, os novos limites de idade para a realização dos exames de supletivos baixam de 18 e 21 anos para 15 e 18 anos, para ambos os níveis. O limite dessas idades é apenas exigido para o nível de conclusão, portanto, a idade mínima que o indivíduo deverá ter ao término dos exames, nada os proíbe ou impede de inscrever-se ainda com limites inferiores de idade. Mas faltava ainda o Conselho Nacional da Educação regulamentar a EJA através das diretrizes e bases curriculares em que tais determinações pudessem ser consolidadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais só foram publicadas com mais de dois anos após a publicação da LDB 9394/96, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Mas junto com ela, também foram sendo introduzidas outras propostas também ligadas ao grande propósito de universalização da alfabetização. Destaque para o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), surgido em 1997, voltado para a diminuição dos números de analfabetos registrado na época, que acabou recebendo muitas críticas e levantando diversas polêmicas por seu caráter assistencialista, que se considerava uma prática deixada no passado. Seguindo no mesmo percurso, aparece também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), iniciado em 1998, cujo objetivo foi atender as populações que se encontravam em áreas de assentamentos, seguindo este programa ainda vive nos dias atuais em alguns locais de nosso País.

Em 2003, o governo federal lançou o programa Brasil Alfabetizado, que se constituiu em uma ação com base no voluntariado. Na época, o governo apostou na mobilização da sociedade como uma pequena tentativa de resolver e sanar o problema do analfabetismo. A continuidade deste programa até os dias atuais é fortemente trabalhada pelo Ministério da Educação, visando mudar a realidade do País. Foi no ano de 2015 que se deu a largada para o novo ciclo do programa, que nesta etapa apontou que haviam ainda muitos brasileiros que estavam sendo alfabetizados através dele.

Além de todas iniciativas citadas, o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi criado em 2004, trabalha para a total erradicação do analfabetismo de jovens adultos e principalmente, na redução das taxas de analfabetismo funcional em nosso País até o ano de 2024. Assim no diz a lei sancionada em 25 de junho de 2014:

Lei nº 13. 005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art.1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma de Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art.214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - Erradicação do analfabetismo;

II- universalização do atendimento escolar;

III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade ;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2014)

Portanto, percebemos que o Brasil passou por caminhos bastante tortuosos em relação à educação de Jovens e Adultos desde o início de sua história e por meio de suas bases legais. A elite dominante era totalmente explorada e manipuladora, com o objetivo de não alfabetizar para poder ter seus discípulos práticos e manipuláveis, o que por diversos anos ocorreu em nossa sociedade.

Essas políticas públicas e todas as Leis mencionadas, estão voltadas em especial para o processo de alfabetização fazendo jus a recentes conquistas de reconhecimento dessa modalidade enquanto política pública, que permite o acesso e continuidade à educação básica em nosso país. A EJA tem um caráter eminentemente prático, preparando o indivíduo para a vida, partindo do universo real em que este indivíduo se encontra inserido, além da oportunidade de criar espaços para a participação, a solidariedade e o intercâmbio comunitário; é direito da população adulta que ficou à margem da distribuição de bens e serviços, para que através dela, eleve seu nível acadêmico e, portanto, ganhe em poder e em representatividade no seio da sociedade.

Com análise dos dados históricos e legais que localizam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, avançamos para o resgate da própria discussão em torno do sentido da alfabetização, verificando como ela vem acontecendo e de que forma pode contribuir para a envolvimento crítico dos sujeitos aprendentes em seu mundo. Trata-se, portanto, de olhar agora para a própria concepção de educação, sua natureza e propósito, que atravessa os debates em torno da EJA.

1.3 Alfabetização crítica

Na medida em que se avança com os programas de políticas de alfabetização, também se avança com a discussão sobre o teor dessa alfabetização, no sentido do que se espera dela. Primeiramente, é importante observar que o sentido do que se entende por alfabetização é relativo a um contexto social e histórico mais amplo. A alfabetização já foi por muito tempo sinônimo de uma competência técnica a ser ensinada e aprendida, na perspectiva de uma concepção tradicional de educação cujo objetivo é o desenvolvimento de indivíduos racionais por meio da transmissão de conhecimentos acumulados. Nessa perspectiva, em que se assume

o pressuposto de uma racionalidade universal, a alfabetização corresponde ao estágio inicial de preparação do indivíduo para que possa acessar por meio da leitura e da escrita o acervo de conhecimentos disponibilizados pela tradição.

Nesse ponto de vista, como fazem notar Leite e Amaral (2009, p. 2), a alfabetização é entendida, como um processo que se desenvolve a nível individual, desvinculada de seus usos sociais: um processo no qual a linguagem escrita é considerada o espelho da linguagem oral, onde o aluno deve aprender a representar fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler). A decifração e a dominação do código (processo mecânico) são entendidas como os aspectos centrais do processo, acarretando como consequência a ênfase na preocupação com o erro ortográfico e a descontextualização da própria atividade de leitura e escrita (Leite; Amaral, 2009, p. 2).

Nessa visão da alfabetização, a ênfase está na aquisição das habilidades de leitura e escrita em um nível fundamental ou até mesmo, em muitos momentos, mecânicos; aprendendo aqui a reconhecer letras, combinar sons e formar algumas palavras. Por muito tempo, a alfabetização não era vista como um processo em que o educando constrói a gramática com suas variações, mas ao contrário, era vista como o simples ato de aprender a ler e escrever. Em linhas gerais, esse também é o entendimento que embasou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), confrontado pela proposta pedagógica de Paulo Freire.²

Para Freire, o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, pois, segundo o autor, “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (Freire, 1989, p. 14).

Freire (1989) chama as práticas pedagógicas, que têm o objetivo político de adequar o sujeito à sociedade, de domesticadoras, pois não desenvolvem a consciência crítica dos educandos: apenas reforçam a consciência falsa facilitando a manipulação da classe dominante. Em contraposição a esta concepção, o autor defende o processo de alfabetização como prática libertadora, como ação cultural para a libertação, que vê o educando como um sujeito cognoscente e que assume como objetivo desenvolver a consciência crítica dos oprimidos para que estes se percebam enquanto classe para si.

² O contraste entre as propostas pedagógicas do MOBRAL e de Paulo Freire foi posta em destaque e discutida por Jannuzzi (1979).

Alcança-se, assim, a compreensão de que o ambiente escolar, que tem por objetivo principal possibilitar aos seus alunos a participação em várias práticas sociais, mediante a leitura e a escrita, de maneira ética, crítica e democrática. O leitor, pois, precisa ter uma visão ampla sobre alfabetização, uma vez que

O fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença. (Moita-Lopes; Rojo, 2004, p. 37-38).

Alinhado com essa compreensão, Bakhtin (1992, p. 53) observa que “na vida cotidiana circulamos por diferentes esferas de atividades (domésticas e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística, etc.), em diferentes posições sociais, como produtores e receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas em culturas também diferentes”. O indivíduo letrado é a pessoa que participa de forma significativa e não apenas aquele que faz uso formal da escrita. Esse é o ponto central da estratégia de alfabetização levada a cabo por Paulo Freire e sua equipe, de modo paradigmático em Angicos. À luz da distinção apresentada entre (uma mera) alfabetização. Retomar as linhas gerais da proposta pedagógica de Freire, enfatizando a concepção de linguagem por ela operacionalizada.

Pelo que foi visto até aqui, pode-se induzir a extrema importância da alfabetização crítica dos alunos da EJA, pois isso colabora para o aprendizado da leitura e escrita vinculado ao mundo imediato de sua atuação. No entanto, sabe-se que a tarefa dos professores nem sempre é fácil, pois são inúmeras as dificuldades que se apresentam no trabalho com esses alunos, entre as quais podem ser citadas, como exemplo, a impossibilidade de conciliar os estudos com o trabalho, a falta de apoio dos familiares, a defasagem de aprendizagem devido ao tempo fora da escola, e muitas outras.

Ao falar sobre essas dificuldades, Gadotti e Romão (2008, p. 31) frisam:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema

do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador.

Apresentam-se, assim, as primeiras dificuldades que interferem no aprendizado dos alunos da EJA. Quando se associam a estas algumas outras, como os problemas diários comuns em casa e no trabalho, a baixa autoestima, a opressão pela condição de excluído, o cansaço físico e mental, percebe-se que há um imenso desafio a ser vencido por parte da escola e do professor destes jovens e adultos.

As dificuldades cotidianas são fatores que dificultam a permanência dos alunos na EJA e interferem na aprendizagem. Entre os elementos impeditores para o prosseguimento dos estudos iniciados ou retomados na EJA está o extraescolar, como a localização de moradia, a necessidade de trabalhar, a responsabilidade de sustentar e educar os membros de sua família e a distância que dificulta o acesso aos núcleos escolares (Santos, 2015, p. 6-7).

Pode-se ainda lembrar que muitos desses jovens e adultos, por vezes, enfrentam problemas de saúde, de baixo desenvolvimento cognitivo, neurológicos e outros que prejudicam a construção de seu conhecimento e a aquisição dos mecanismos e da compreensão da leitura e da escrita.

Pensando assim, seria possível, pela educação, transformar a sociedade? Freire diz: “E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (Freire, 2001, p. 28). Para ele, falar em Educação social é falar da necessidade de o aluno, além de se conhecer, conhecer também os problemas sociais que o afligiam. Ele não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Falava da necessidade de estimular o povo a participar do seu processo de imersão na vida pública engajando-se no todo social. Nesse sentido é que se pode legitimamente dizer que com Freire a alfabetização se torna crítica. Analisando todo o contexto, em Angicos foi construído, testado e aprovado um jeito diferente de ensinar a ler e escrever, o Método Paulo Freire, em que as pessoas adultas aprendiam a ler e escrever mais depressa e bem melhor, porque elas não aprendiam só ler e a escrever as palavras, mas aprendiam pensando, refletindo. Sendo que na época em que foi lançado o método o país vivia em plena ditadura, passando a ser observado e analisado como um método de perigo, porque:

[...] a Educação ajuda a mudar as pessoas. E ela muda as pessoas ensinando elas a saber ler melhor, a pensar melhor, a saber julgar melhor o que está acontecendo, a saber agir melhor, juntas, uma ao lado das outras.

E, assim, pessoas que sabem ler palavras lendo o mundo, haveriam de saber mudar o mundo. Saberiam como fazer o mundo melhor para a vida de pessoas mais felizes. (Brandão, 2001, p. 42)

Na perspectiva de que a educação é caminho para as mudanças, é preciso ter em mente um projeto de educação onde a Língua Portuguesa possa ser o idioma vivo, que possibilita a leitura da realidade antes da palavra. Essa leitura de mundo não deve ser entendida como um processo mecânico, mas de compreensão das palavras e do contexto que as envolve. A concepção de linguagem que embasa a prática pedagógica fará muita diferença para se avançar nessa direção. Devemos ter em mente que a aula deve ser um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Por isso, os alunos devem cansar, não dormir. Para Freire (1983), a alfabetização é um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Segundo o autor, a alfabetização compreende o entendimento do que se lê e se escreve. É comunicar-se graficamente, implicando não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação.

Utilizando-se da descrição que Freire (1983) faz da consciência crítica e consciência ingênua, Amaral (2002, p. 17) descreve que:

[...] se a alfabetização numa perspectiva crítica pretende proporcionar o amadurecimento da consciência no sentido de desmistificar a realidade vivida, deve problematizar os conflitos, as diferenças, as contradições e o antagonismo de classes existente na sociedade. É esta reflexão crítica, feita através do diálogo, que levará os educandos a reconhecerem as ideologias, a perceberem o caráter histórico e mutável das relações sociais e, portanto, assumirem-se como sujeitos na construção de si mesmos e da realidade.

Pelo método Paulo Freire, que será melhor caracterizado no próximo capítulo, os alfabetizandos são convidados a se engajar criticamente na montagem do sistema de sinais gráficos. Ao fazerem isso, fazem também a leitura de seu mundo, enquanto tomada de consciência das condições concretas e das possibilidades de transformação que tais condições comportam. Assim, a imersão no domínio da língua escrita é acompanhada de um ganho de autonomia e capacidade de questionamento que levam os indivíduos a explorar seus próprios temas de interesse.

Assim nos diz Giroux (1983, p. 295-296), ao tratar na noção de alfabetização crítica em Paulo Freire:

A crítica que Freire faz dos enfoques dominantes em alfabetização fornece um cenário teórico diante do qual se possa entender sua noção de alfabetização como um modo de produção cultural radical. É inerente à sua análise o pressuposto de que os enfoques tradicionais de alfabetização reduzem os processos de leitura, escrita e pensamento a técnicas mecânicas e alienantes e a práticas sociais reificadas. Ao invés de ser uma resposta crítica às dificuldades dos oprimidos, os enfoques tradicionais, segundo Freire, ignoram a cultura, as habilidades da linguagem e as questões que inspiram e dignificam a vida diária do pobre. [...] Nesse caso - em grande parte como resultado do que ela não diz - a alfabetização promove a impotência, deixando as pessoas sem voz, e negando-lhes os instrumentos de que precisam para pensar e agir reflexivamente.

Giroux destaca a centralidade do conceito de conscientização na proposta de alfabetização de Freire, sendo que por conscientização tem-se em vista a intersecção da reflexão crítica e da ação como momentos separados, mas interrelacionados no processo de emancipação individual e coletiva. Além disso, Giroux põe em relevo a ação dialógica que embasa a proposta freireana, na qual o alfabetizador entra em diálogo com as pessoas sobre temas ligados às experiências concretas e situação de vida dos educandos. Nisso está em questão o resgate dos saberes históricos e dos problemas dos educandos, que são em geral desvalorizados pela cultura dominante, que precisam ser validados e criticamente compreendidos. É a partir do mundo concreto dos educandos que poderá se erguer sua voz. Nesse sentido, “[...] as habilidades de alfabetização só podem ser emancipatórias na medida em que dão às pessoas os instrumentos críticos para acordarem e se libertarem de sua visão de mundo frequentemente mistificada e distorcida” (Giroux, 1983, p. 297).

Para Freire (1989), o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, pois “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...]. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (Freire, 1989, p. 14). O cidadão crítico pode ser, então, definido como alguém que, tendo desenvolvido a consciência crítica, é capaz de, através do exercício da relação dialética entre a reflexão e a ação, participar ativamente da realidade em que vive. Porém, é importante lembrar que o cidadão crítico, além de agir a partir da reflexão, também reflete sobre sua própria ação, reconhecendo os limites desta.

2. O MÉTODO PAULO FREIRE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Uma vez contextualizado, no capítulo anterior, a importância da leitura e da escrita para vida em sociedade e retomado, em linhas gerais, a história da educação de jovens e adultos no Brasil, nos voltamos, agora, para aquele que é, sem equívoco, o mais destacado dos métodos de alfabetização de adultos: o método Paulo Freire. O objetivo do capítulo é debruçar-nos sobre a obra de Paulo Freire, trazendo um panorama de sua Pedagogia, da práxis da autonomia, da experiência desenvolvida em Angicos.

2.1 Pedagogia Paulo Freire

Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro, nascido em 19 de setembro de 1921 e falecido em 2 de maio de 1997, cuja abordagem educacional se baseia em uma visão crítica e libertadora da educação. Ele é amplamente conhecido por suas ideias revolucionárias sobre a educação, que tiveram um impacto significativo no campo da pedagogia e da teoria educacional em todo o mundo. O conceito central da pedagogia de Paulo Freire é a "educação libertadora". Ele acreditava que a educação deveria ser uma prática de liberdade, empoderando educandos e educandas ao fornecendo-lhes os recursos críticos para pensar sobre a realidade em que vivem. Sua abordagem busca superar a educação tradicional, chamada por ele de bancária, na qual o conhecimento é depositado passivamente nos alunos sem levar em conta suas experiências, contextos e perspectivas. Esse é um conceito central na obra e na abordagem educacional de Paulo Freire, cujo ponto de partida é a situação concreta dos oprimidos, ou seja, das pessoas que se encontram à margem da sociedade capitalista, sem condições de usufruir de sua liberdade.

Freire, partindo da ideia de libertar os oprimidos da sua condição de "coisas", ao mesmo tempo em que vê na educação essa possibilidade, expõe a sua certeza de que não será por meio da educação protagonizada pela elite que se poderá chegar à libertação. Começa, então, a dar corpo para sua proposta de educação procurando caracterizar a educação bancária fortemente entranhada nos processos educativos da época e, concomitantemente, delimitar uma proposta de educação libertadora, isto é, que possibilite libertar os sujeitos das amarras da opressão. Ao teorizar uma proposta de educação problematizadora, Freire destaca que a libertação não consiste em uma doação ou em bondade das camadas dominantes, mas que ela pode se concretizar como resultado da construção da consciência. (Sartori, 2012, p. 134)

Está estreitamente relacionada à sua visão de educação libertadora, como mencionado anteriormente. O termo "libertação" refere-se à ideia de emancipação e libertação dos

indivíduos e das comunidades, especialmente da opressão, da pobreza e das condições de marginalização. Para Paulo Freire, a educação deve ser um meio de conscientização e empoderamento das pessoas, permitindo-lhes compreender sua realidade, analisar criticamente as estruturas de poder que as oprimem e buscar transformar essas condições opressoras. A libertação, nesse contexto, significa capacitar os indivíduos a se tornarem sujeitos críticos e ativos em sua própria educação e em suas vidas sociais e políticas.

Freire nomeou a educação tradicional, que tem por objetivo apenas a transferências de conhecimentos ou melhor faz do educando um depósito de conhecimento organizado, como educação bancária, assim como já apontamos anteriormente. Essa educação traz o professor como autoridade máxima, enquanto o único que possui o entendimento, sendo dele o dever de depositar nos alunos seus conhecimentos. Freire (1987b, p. 82) em sua obra *Pedagogia do Oprimido* ressalta que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Temos então o entendimento de que, dentro dessa concepção, o educando/a é o recipiente vazio esperando para ser preenchido com informações, com o desejo de que eles recebam e memorizem passivamente o conteúdo fornecido pelo professor. Acontecendo aqui uma relação unidirecional, com espaço limitado para o diálogo ou pensamento crítico. Os educandos, diante a afirmação da autoridade cognitiva máxima do professor e de sua presumida ignorância, são desencorajados a questionar as informações apresentadas. O foco está apenas na memorização mecânica e na reprodução de fatos. Essa abordagem pode levar, e na maioria das vezes leva à aceitação passiva de informações sem entender suas aplicações no mundo real, algo que Freire nunca considerou apropriado ou digno de uma verdadeira educação.

Se educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feita” para ser experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos devolverão em si a consciência crítica de que resultaria no mundo, como transformadores deles. Como sujeitos. (Freire, 1987b, p. 83).

Conseqüentemente, temos aqui a memorização apenas pela memorização, nada além de repetir o que já é pré-estabelecido ou existente, não cobrando, não questionando, sem perceber

a extrema importância da imbricação do conhecimento com o mundo concreto em que se vive. O aprendizado marcado pela repetição e memorização passa distante do entendimento social, do contexto em que está inserido, assim não era vista como uma boa maneira de transferir conhecimentos ou fórmulas, por Paulo Freire e por demais estudiosos que defendem até hoje a educação como uma forma de libertação.

Na pedagogia analisada e transferida por Paulo Freire é a compreensão do ser humano como ser histórico em constante construção, com “vocaçào para ser muito mais”. Sendo esse um dos pilares fundamentais para Freire. Ele enfatiza que os indivíduos são produtos e produtores da história, moldados por ela e, ao mesmo tempo, capazes de influenciar o curso dos acontecimentos. A consciência do tempo histórico permite aos alunos entenderem que são parte de uma narrativa mais ampla, incentivando-os a se envolverem na construção de um futuro mais justo.

A humanização e o ser histórico estão intrinsecamente ligados à educação libertadora, que enfatiza a conscientização e a transformação social. Nesse sentido, entendemos que a humanização não é um estado estático, mas sim um processo dinâmico de tornar-se progressivamente mais humano, mais senhor de sua história. Aqui nos deparamos a visão de Freire, ainda válida nos dias atuais, de que a opressão, a desumanização e a alienação impedem a realização do potencial humano. A humanização, portanto, envolve a busca por liberdade, justiça, soberania e autonomia. A educação é entendida como um meio para alcançar essa humanização, enfatizando a importância da conscientização crítica e da capacidade de refletir sobre o mundo e agir sobre ele.

O papel do educador na pedagogia da libertação é fundamental. O educador não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um facilitador do processo de aprendizagem. Ele atua como um parceiro de diálogo com os educandos e educandas, ouvindo suas experiências e ideias, e, ao mesmo tempo, desafiando-os/as a refletir e questionar o mundo ao seu redor. Assim nos diz Paulo Freire (1989, p. 80):

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Não basta, nesse sentido, apenas a transmissão dos conteúdos programáticos. Importa, sobretudo, o entendimento que é feito por meio de palavras do cotidiano dos educandos, de palavras do povo, de seu mundo; palavras cheias de significado, a partir das quais o próprio mundo torna-se presente na educação, como objeto de descrição e problematização. Freire (1989, p. 12) afirma: “Sempre confiamos no povo. Sempre rejeitamos fórmulas dadas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe.”

Assim temos que a educação é uma força poderosa na formação das mentes e das sociedades. Paulo Freire, através de sua teoria pedagógica, distingue duas abordagens contrastantes, como já vínhamos demarcando, a educação bancária e a educação libertadora, sendo que a primeira abordada se assemelha a um modelo de transmissão unilateral em que os professores e professoras operam apenas como depositantes de informações, ao passo que os educandos são tomados como destinatários vazios de saber que devem ser preenchidos com o conhecimento, promovendo a partir dessa abordagem a passividade e a memorização com os educandos retendo informações sem compreensão profunda. Trata-se de um processo de ensino despersonalizado e descontextualizado, originando, quando ocorre, uma aprendizagem mecânica, sem significância, sem empoderamento do educando perante seu mundo mais imediato em que experimentam a opressão a ser superada. Assim nos diz Freire (1980, p. 82):

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, e “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

Daí então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que dita a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Logo, percebemos como a educação bancária mantém as estruturas de poder existentes, uma vez que não incentiva a reflexão sobre questões sociais ou a busca por mudanças.

Notamos a diferença gritante entre a educação “bancária” e a educação “libertadora”, que foi a bandeira carregada por Freire em sua jornada alfabetizadora. Essa busca o empoderamento dos alunos, estimulando sua participação ativa e crítica. Ela constitui-se a partir do diálogo, em que educadores e educandos interagem de maneira colaborativa.

Os educadores não são apenas transmissores de conhecimento, mas sim interagem de maneira colaborativa com seus educandos, aprendendo juntos com as experiências, valorizando o contexto da vida real em que esse educando está inserido. Visando a conscientização, ou seja, despertar uma compreensão crítica das estruturas sociais e das relações de poder. Os educandos são encorajados a analisar o mundo ao seu redor e questionar as injustiças.

Essa conscientização leva à transformação social, na medida em que os educandos se tornam agentes de mudanças e trabalham para superar a opressão e as desigualdades. Assim, Freire (1996, p. 86) enfatiza:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos, do pensar autêntico e não no sentido de doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens, crença no seu poder criador.

A educação libertadora, para que assim o seja, precisa promover a reflexão, a pesquisa e a ação; nela, educandos e educandas são incentivados a formular perguntas, a explorar ideias e aplicar o conhecimento para resolver problemas reais, sobretudo, são postos em diálogo. Por outro lado, a educação bancária tende a criar alunos passivos, cujo papel é simplesmente receber e regurgitar informações.

A prática pedagógica proposta por Paulo Freire enfatiza a importância de temas geradores, que são questões e problemas da vida real dos alunos e de sua comunidade. Esses temas são usados como ponto de partida para o processo educacional, permitindo que educandos e educandas se engajem de forma significativa no aprendizado e construam coletivamente, de forma dialógica, o conhecimento de sua própria realidade. Através do diálogo e da reflexão, os alunos são incentivados a se tornarem agentes de mudança em suas vidas e comunidades, confiantes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A autonomia é um conceito-chave e desempenha um papel fundamental na concepção de educação libertadora. Freire acreditava que a educação deve ser um processo que promove a autonomia dos alunos, capacitando-os a serem sujeitos críticos e participativos na construção do conhecimento e na transformação de suas realidades, capacitando os alunos a pensar de

forma independente, tomar decisões conscientes, refletidas e responsáveis. Ele via a autonomia como uma habilidade essencial para que os indivíduos se tornem agentes ativos em suas próprias vidas e na sociedade em que vivem.

Professores e professoras têm papel determinante na promoção da autonomia, criando um ambiente de aprendizagem baseado no diálogo e na participação. Em vez de transmitir conhecimento de forma autoritária, o educador deve incentivar os alunos a questionar, refletir e construir o conhecimento coletivamente. A conscientização crítica também está ligada à autonomia. Através da reflexão e da análise das estruturas de poder e das condições sociais, os alunos são capazes de compreender as dinâmicas que afetam suas vidas e identificar formas de transformação e mudança. Como nos diz Martins (2014, p. 93), a revolução crítica constitui inequívoca manifestação subversiva, pois democratiza a educação, transformando o hospedeiro-objeto de coisa passiva em pessoa, deixando para nós bem claro que a questão não era hierarquizar os saberes, mas conseguir relacioná-los com os temas relevantes da sociedade em que o sujeito está inserido; os saberes são construídos em suas cotidianidades, objetivando a democratização dos conhecimentos ao ponto de se tornarem meios de refletir a realidade e possibilitar as mudanças.

A pedagogia de Freire enfatiza a importância de temas geradores, que são temas que emergem das experiências e da realidade dos alunos. Esses temas são relevantes para eles e permitem que se envolvam ativamente no processo educacional, desenvolvendo sua autonomia ao explorar questões que têm significado em suas vidas. Ao promover a autonomia dos alunos, Freire acreditava que a educação poderia ser uma força libertadora, rompendo com estruturas opressivas e capacitando os indivíduos a alcançarem sua humanização por meio da construção de histórias individuais e coletivas dignas. Ele via a educação, nessa perspectiva, como um ato político, porque de transformação social, sendo a autonomia dos alunos um elemento vital nesse processo. Logo, conseguimos perceber que o conhecimento é o fruto da práxis, como Paulo Freire (1987a) aponta para a educação como um ato de conscientização resultando na ideia de conscientizar, pensar a respeito da realidade. O ato da consciência demanda todo um processo, solicitando do sujeito um deslocamento da realidade, visto que dela é extraído o conteúdo da consciência e a ela direcionam os reflexos que serão reproduzidos.

A concepção de conhecimento de Freire é diretamente influenciada e se faz coerente com sua visão humanista, que assume a importância da participação ativa dos indivíduos na construção do conhecimento. Ele via o conhecimento não como algo estático e objetivo, mas

como algo dinâmico e contextual, que é moldado pelas experiências, pelas reflexões individuais e coletivas.

Percebemos que o conhecimento é construído de maneira colaborativa e socialmente contextualizada. Alguns aspectos de sua concepção de conhecimento como uma construção coletiva/colaborativa é o diálogo e interação, em que Freire enfatiza o papel crucial na construção do conhecimento, acreditando que o diálogo autêntico e respeitoso entre pais e educandos cria um ambiente no qual o conhecimento é co-construído por meio de experiências reflexivas. Sendo que iremos abordar mais sobre o diálogo no próximo capítulo.

Também devemos destacar as experiências e contextos que não se desvinculam do conhecimento, sendo elas experiências pessoais e do contexto social e cultural em que os indivíduos estão inseridos. Freire defendia que o conhecimento ganha significado quando está enraizado na realidade das vidas das pessoas, tornando-se relevante e aplicável. Por isso, “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (Freire, 1987b, p. 116).

O aprendizado, nesse sentido, não pode ser mecânico e descontextualizado, o que Freire considerava uma característica da educação bancária, mas apto a relacionar as novas informações com seu conhecimento prévio e experiências, resultando em uma compreensão mais profunda. A construção coletiva do conhecimento está intimamente ligada à conscientização crítica do ser educando e do ser educador, sendo que, por meio desse questionamento crítico, os indivíduos podem contribuir para a redefinição e a ampliação do conhecimento.

2.2 O Método Paulo Freire

A experiência de Paulo Freire em Angicos foi um dos marcos importantes de sua trajetória como educador e influenciou significativamente o desenvolvimento de sua pedagogia libertadora. A experiência em Angicos refere-se a um projeto de alfabetização de adultos realizado na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, Brasil, em 1963. A cidade é descrita por Carlos Lyra da seguinte forma, no período em que Freire e sua equipe desenvolveram seu projeto experimental de alfabetização de adultos:

Angicos é uma cidadezinha no sertão, bem no meio do Rio Grande do Norte, à margem esquerda do rio Pataxó (os bandeirantes chegaram lá), na beirada dos trilhos da Sampaio Correia. Uma igreja, uma estaçãozinha, dois açudes, a cadeia velha, o cemitério, o grupo escolar muito velho, o colégio dos padres, o Mercado Municipal, coletoria, agência dos Correios, a pracinha calçada defronte da igreja e mais a rua principal, seis ou sete ruazinhas, e só. O cinema é o da igreja, campo de futebol não havia, a luz elétrica era de motor a gasolina, só ligava quando estava escuro, desligava às dez, quando não desligava por defeito do motor, aí eram dias e dias de vela e lampião. 1963. Quem vem de Natal tem de atravessar a zona litoral e o agreste, entrando firme pelo sertão Centro-Norte, duzentos quilômetros, 155 na poeira até Angicos. Atravessando seis rios. Se era inverno, isto é, se estivesse chovendo, atolava tudo, só indo de arroteio. O arroteio por Santa Cruz quase dobrava a viagem. No mapa é um pontinho bem pequeno, a 5°39'46" de latitude Sul e 36°36'18 de longitude Oeste de Greenwich. Uma cidadezinha com um coeficiente de mortalidade infantil de assustar estatística: em 1960 morreram seiscentas de cada mil crianças que nasceram. O coeficiente de natalidade era 75. Lá eles tinham um médico, um farmacêutico, um posto de saúde e até linha telefônica para Açú (que quase nunca funcionava). A temperatura média ainda é a mesma, 29° à sombra. Ninguém me contou, eu vi acontecer, vi a revolução. (Lyra, 1996, p. 19-20)

Na época, Paulo Freire foi convidado pelo governo brasileiro para liderar um programa de alfabetização voltado para adultos que viviam em condições de pobreza e analfabetismo. Em vez de seguir os métodos tradicionais de alfabetização, Freire desenvolveu uma abordagem inovadora, que ficou conhecida como "Método Paulo Freire" ou "Método de Alfabetização de Adultos de Angicos". Conforme encontramos nos escritos de Gadotti (2004, p. 25) e Freire (1980, p. 28), o movimento de educação popular aconteceu inicialmente nessa região do País, em que se encontravam, na época, mais de 15 milhões de pessoas analfabetas. Com seu método inovador, Paulo Freire conseguiu alfabetizar 300 pessoas em um período de 45 dias. Em razão desse resultado significativo, resolveu-se, então, expandir seu método para todo o território brasileiro. Em um dos relatórios que foi apresentado para o II Congresso, Freire deixou bem claro que o trabalho educativo só poderia ser realizado sob as orientações de uma democracia, destacando que, “se o processo de alfabetização de adultos não fosse - verticalizado - ou para - assistencialmente - o homem, mas com o homem, com os educandos e com a realidade” (Freire, 2006, p. 124).

Destacamos que essa abordagem se baseava nos princípios de diálogo, conscientização e participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem. Em vez de usar cartilhas e lições prontas, Freire trabalhou com temas geradores, que eram palavras ou conceitos relevantes para a realidade dos educandos e educandas, o que segundo Freire (2001, p. 21) envolve necessariamente a análise da realidade do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos. Com esse método, ao invés de treinar pessoas para sua adaptação na sociedade, formavam-se agentes sociais de mudança, conduzida pelo diálogo problematizador

e reflexivo. Através do diálogo, os educandos discutem e refletem sobre esses temas, aprendendo a ler e escrever a partir de sua própria realidade e experiências de vida. Além disso, o método de Paulo Freire buscava despertar a consciência crítica dos educandos em relação à sua condição de opressão e marginalização social. Os alfabetizandos foram encorajados a refletir sobre as estruturas de poder e lutar por seus direitos, o que levou a um empoderamento significativo daqueles que participaram do programa.

E aqui podemos trazer, ainda sobre o analfabetismo e a proposta de alfabetização freireana, uma passagem de uma entrevista concedida por Freire em que ele diz:

[...] não sou como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa, além de método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. é certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas simultaneamente, esse método deveria possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história. (*apud* Beisiegel, 2008, p. 18-19).

Com base nesse texto de Freire, percebemos que desde o princípio a preocupação era criar uma proposta de alfabetização que não fosse mecânica, calcada em uma proposta de educação comprometida com a transformação da realidade das pessoas, uma educação efetivamente libertadora. Na visão de Freire, a educação não é e não pode ser neutra, não podendo ser conduzida independentemente das condições existenciais daqueles a que se destina. Questionar a realidade, em vista de aumentar a consciência em relação aos limites e às possibilidades que nela se encerram, capacitando os indivíduos a agirem sobre ela, é o próprio sentido da educação. E o círculo de cultura é o espaço e o momento em que tudo isso acontece.

A ideia do círculo de cultura é paradigmática, pois rompe com o esquema tradicional das aulas que giram em torno de um conteúdo específico cujo domínio confere autoridade ao professor. Diferentemente de uma aula tradicional, o círculo de cultura não se prende à um tema ou disciplina de estudo específica, ao contrário, considera todo o conjunto dos interesses e dos problemas atinentes à realidade do grupo. E como dessa realidade todos têm algum saber prévio, todos têm direito de dizer a sua palavra, pelo que a autoridade conteudista do professor desaparece, restando sua importante função na coordenação dos debates e condução das atividades; no contexto dialógico do círculo de cultura, todos são iguais.

Ressaltamos o papel do Círculo da Cultura na promoção da conscientização crítica e do diálogo entre educadores e educandos. Aqui percebemos a proposta de libertação dos sujeitos, na perspectiva de proporcionar um olhar diferenciado de mundo, não somente daquele que está conseguindo desenvolver a leitura erudita das cartilhas, manuais e livros, mas, principalmente,

das ações sociais em seu entorno. (Azevedo; Vasconcelo; Silva, 2021). Uma libertação que não fica restrita ao educando, mas também é estendida ao educador coordenador dos debates. Sendo o círculo composto por três elementos fundamentais, que eram: o tema gerador, que apresentava o tópico, a questão significativa com base nas experiências dos educandos. Esse tema era escolhido coletivamente e se relacionava com a realidade vivenciada pelos participantes. O tema servia como ponto de partida para a reflexão e o diálogo crítico.

Logo, seguia para o segundo elemento, a investigação, sendo que após a escolha do tema gerador, os participantes do círculo de cultura se envolviam com em uma investigação crítica da realidade, envolvendo análise profunda do tema, e identificando os problemas e desafios relacionados a ele e a busca pelas soluções ou solução. E então dirigiam-se para o diálogo crítico, sendo este a parte central do Círculo da Cultura, em que ocorria a discussão aberta e respeitosa entre os estudantes, reunindo suas reflexões, experiências e ideias relacionadas ao tema gerador. Com o objetivo de promover a conscientização e compreensão coletiva, bem como a identificação das maneiras de transformar a realidade e superar os desafios, não era apenas um método de ensinar a ler e escrever.

Assim, o próprio ensino de leitura de palavras do português começava e continuava por uma reflexão coletiva, a partir da questão teórica da cultura e dos elementos da cultura local de cada grupo de educandos. Não se tratava de aprender apenas a ler e escrever uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos, mas a de aprender a ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura. (Brandão; Fagundes, 2016, p. 98).

A realidade de colocar em prática uma práxis alfabetizadora suprimindo os saberes locais e proliferando uma cartilha repetitiva de palavras, em que o educador seria um mero reprodutor e retomador de termos e conceitos, não propicia a libertação. Por isso, o método de Círculo de Cultura quebra com essa prática habitual quando o educador passa a ser dirigente de uma comunicação, percebendo o educando como parte da reflexão na construção do conhecimento a partir da realidade local. Tal método busca construir coletivamente a compreensão do agente territorial de cada sujeito, partindo do conhecimento da identidade cultural.

Quando se revisa a tradição pedagógica, se reconhece na educação popular um emaranhado metodológico que se construiu a partir de um tríptico processo de interculturalidade, interculturalidade e transculturalidade que tornam possíveis o diálogo dos saberes e negociação cultural para a ação transformadora desde uma diversidade que questiona um conhecimento suportado sob uma única episteme, universal, correspondente à visão eurocêntrica do mundo, aquela que tem sido questionada dos movimentos sociais do sul. (Mejía, 2018, p. 289).

O método valorizava as diversidades culturais. Esse processo era conduzido com auxílio de estudantes universitários/as, que utilizavam seu período de férias para essa organização. Antes mesmo de iniciarem esse círculo, os universitários e universitárias participaram de um curso formativo fornecido pelo serviço de extensão e cultura da Universidade de Recife, com a totalidade de 10 aulas com diferentes matérias, tendo como professor Paulo Freire, bem como outros profissionais. Os Círculos de Cultura de Angico tiveram, assim como nos informam Fernandes e Terra (1994), um total de 299 adultos matriculados, sendo que, segundo os escritos de Lyra (1996), 66 desses adultos queriam aprender ler e escrever com o objetivo de melhorar a vida; 26 destes para serem motoristas; 23 para ler jornais; 10 para poderem votar; 4 deles para lerem a Bíblia, assim como outras finalidades relatadas. No que diz respeito à atuação profissional destes adultos, Lyra (1996, p. 153) relata que o grupo era formado por domésticas, operários, agricultores, artesão, carpinteiros, lavadeiras, bordadeiras, funcionárias, parteiras, prostitutas, desocupados e vaqueiros.

Segundo Lyra (1996, p. 155), até então, a população da cidade de Angicos era “acomodada, conformada, indiferente, fatalista, descrente da experiência, subnutrida e precocemente envelhecida”, pelo que podemos perceber que Freire e seu grupo conseguiram encontrar ali um grupo apropriado para testar sua proposta de educação libertadora, tendo como entendimento que a mesma se diferenciava das demais existentes da época, devido que para Paulo Freire a alfabetização e a conscientização eram indissociáveis.

A prática realizada em Angicos foi norteada por algumas fases de alfabetização como: Levantamento do universo vocabular, seleção detalhada das palavras que seriam norteadoras, criação de situações existenciais, elaboração de fichas-roteiros, confecção de fichas de famílias silábicas das palavras geradoras.

A fase do levantamento do universo vocabular consistia em explorar, pelo diálogo com os envolvidos, aqueles assuntos, temas e ocupações que eram centrais em seu cotidiano, com o objetivo de identificar palavras-chave relevantes para os alfabetizandos e integrá-los no processo de aprendizagem. As palavras geradoras, ou seja, as palavras a serem decompostas em sílabas para a posterior identificação das famílias silábicas e geração de outras palavras, precisavam se conectar com o íntimo da vida daquelas pessoas. Assim, serviriam também como gatilho para a discussão e problematização de sua própria condição de vida. Ao compreender o vocabulário utilizado pelos moradores de Angicos, Paulo Freire e sua equipe puderam desenvolver atividades e materiais de alfabetização que fossem relevantes e significativos para

cada participante. As palavras-chave identificadas posteriormente divididas em sílabas e representadas visualmente por meio de cartas silábicas, permitindo que os alfabetizandos construíssem palavras e adquirissem habilidades de leitura e escrita de forma contextualizada.

Esse levantamento do universo vocabular foi fundamental para a eficácia do Método de Alfabetização de Angicos, pois tornou uma aprendizagem mais envolvente, relevante e acessível aos participantes. Destacando a valorização da linguagem e das experiências dos alfabetizandos, tornando o processo de aprendizagem mais abrangente e empoderador. O pressuposto teórico de fundo é que as palavras não são significadas de fora, ao contrário, seu sentido brota do mundo e é somente no contexto desse mundo que podem ser discutidas e ressignificadas. Palavras não são entidades meramente transcendentais que planam sobre a realidade, elas são produtos da realidade de quem as emprega ou simplesmente não são nada, não dizem nada.

Após o grupo ter realizado o processo de levantamento, partiram então para a segunda fase, que era a seleção da palavra detalhada que seriam norteadoras. Aqui partiam do princípio da riqueza silábica, dificuldades fonéticas encontradas e o conteúdo da palavra na prática, como por exemplo a palavra CASA, levando os alfabetizandos e as alfabetizandas a refletir sobre a moradia das pessoas e sua importância como um espaço de convivência. Freire dizia: “a melhor palavra era a que tinha alto grau de créditos sintáticos, semânticos e poder de conscientização” (1996, p. 42). Essas palavras serviam como pontos de partida para discussões, atividades de leitura e escrita, reflexão sobre a realidade de alfabetizandos e alfabetizandas. Elas tinham um significado profundo para cada participante. O uso de palavras geradoras foi uma maneira de Paulo Freire conectar o aprendizado à vida dos alfabetizandos.

Na fase três, o grupo pensava/criava situações existenciais típicas dos grupos. Essa era vista como um grande desafio para o grupo, pois apresentava uma série de problemas que se abasteciam de diversos elementos para serem codificados pelos participantes do grupo com o auxílio do coordenador. Aqui Freire (1980, p. 45) dizia que deveriam ser “[...] situações locais que abram perspectivas para a análise de problemas nacionais e regionais”. Nessas situações era que se encontravam inseridas as palavras geradoras que distribuem o grau da dificuldade fonética.

Definidas as palavras geradoras e as situações existenciais que as abarcavam, então partia-se para a fase quatro. Essa abordava a elaboração de fichas-roteiros, que tinham por objetivo auxiliar, dar subsídios aos coordenadores em seus debates com os demais componentes

dos grupos do círculo da cultura. Mas deve destacar-se aqui, que não era algo rígido, mas sim apenas um auxiliar no processo de construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Chegando então à quinta fase, objetivando a confecção de cartazes e fichas com as famílias silábicas das palavras geradoras. Logo tendo essas fichas iniciava-se então o trabalho de alfabetização dos grupos dentro dos círculos da cultura.

Após realizadas as cinco fases de alfabetização, iniciava-se então a apresentação das palavras norteadoras grafadas e oralizadas, após isso era aberto o debate sobre as mesmas.

A centralidade da alfabetização está em garantir que as palavras geradoras que organizarão o processo de ensinar sejam oriundas da realidade dos alfabetizandos(as), dos grupos populares, sendo assim, forma-se o que Freire denomina de universo vocabular, carregados de experiência existencial. O debate em torno das palavras geradoras busca o conceito antropológico de cultura, alfabetizando e conscientizando simultaneamente. Freire afirma que são “situações locais que abrem perspectivas para análise dos problemas regionais e nacionais” (Freire, 1987a, p. 43).

Após encerrado o debate era a palavra separada por sílabas e identificada por partes, sendo que depois de terem feito o reconhecimento das palavras passavam então para o reconhecimento da família silábica que compoñha a palavra norteadora estudada no momento. Para o projeto de alfabetização de Angicos foram selecionadas as seguintes palavras geradoras: Barreiro, Rapadura, Freio, Sola, Sapato, Martelo, Trinchete, Cachaça, Remorso.

Realizado o estudo isolado de cada palavra, era então feito o estudo conjunto das mesmas, identificando as vogais. Depois, apresentava-se aos estudantes a “ficha descoberta”. Com elas, o alfabetizando “[...] descobre o mecanismo de formação das palavras de uma língua silábica como o português, que repousa sobre combinações fonéticas” (Freire, 1980, p. 45). Nesse sentido, nos trazem Hennicka, Kaufman e Oliveira (2012, p. 05), alfabetizar-se não se restringe a aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, geradora de cultura. Aprender a dizer a sua palavra deve ser o objetivo maior de toda e qualquer ação educativa que se diga comprometida com a conscientização dos sujeitos

A experiência de Angicos durou 40 horas, ou seja, foram 40 horas de aula, sendo todas realizadas à noite, divididos em 40 encontros com duração 1 hora cada.³ No período diurno os

³ A experiência iniciou 5 dias antes, com a chegada da equipe que iria trabalhar com os educandos. Quando chegaram à cidade, iniciaram um levantamento de cunho vocabular e cultural, para nortear seus trabalhos. Com esse levantamento, conseguiram abordar as palavras utilizadas pelas pessoas da cidade e organizar um histórico vocabular, partindo do contexto local, o que facilitou para a abordagem da leitura e escrita das pessoas que seriam alfabetizadas pelo processo elaborado por Paulo Freire. Sendo então, após esse levantamento acontecia o curso que foram 40 dias, sendo que uma hora por dia, transformando-se em 40 horas. Ressaltamos também que esse

coordenadores reuniram-se para discutir e refletir sobre o que havia ocorrido na noite anterior, bem como para realizar o planejamento da próxima aula. Podemos afirmar que a experiência, por mais curta que tenha sido, foi um sucesso retumbante, e a abordagem de Paulo Freire se tornou rapidamente importante e bem vista por outras regiões do Brasil e do mundo. Sua pedagogia libertadora ganhou reconhecimento internacional e se tornou uma referência importante para a educação popular, a alfabetização de adultos e a transformação social. A partir dessa experiência e de outras realizadas ao longo de sua vida, Paulo Freire escreveu obras fundamentais, como "Educação como Prática da Liberdade", em 1967, e "Pedagogia do Oprimido", em 1968, consolidando suas ideias e desejando a construção de uma nova perspectiva sobre a educação, centrada na emancipação e na conscientização crítica dos indivíduos.

É preciso, no entanto, enfatizar a natureza flexível do método freiriano como uma chave para a criação de uma educação mais relevante e inclusiva, torna-se crucial e necessário, para termos percepção que não é um método engessado e de receita pronta, mas sim uma busca constante de novos vocábulos e desafios. Gadotti (2004, p. 37) destaca que essa flexibilidade é intrínseca ao método Paulo Freire, permitindo que a educação se adapte às realidades, contextos e necessidade dos educandos. Nesse sentido, o método é muito mais um conjunto de princípios que um receituário sobre como proceder.

A contextualização é um pilar fundamental dessa abordagem metodológica. Freire acreditava que a educação deveria ser ancorada nas experiências, bem como vimos ressaltando esse fato em todo nosso capítulo, tornando assim o aprendizado significativo. Gadotti ainda nos reforça que a flexibilidade dos temas geradores, palavras geradoras e na abordagem dos conteúdos permite que os educandos se envolvam em discussões que sejam pertinentes e próximas de suas vidas (Gadotti, 2004, p. 47). O resultado são educandas e educandos desinibidos/as, participantes, que gostam muito da escola.

Além disso, a flexibilidade no método de Freire se estende ao respeito à diversidade cultural, em que existe a valorização das riquezas por diferentes perspectivas culturais dos educandos, incorporando elementos da cultura local nas atividades de aprendizagem. Isso não só enriquece a experiência educacional, mas também promove a inclusão e o respeito mútuo.

trabalho inicial dos cinco dias que antecedem o curso era de extrema importância, pois Paulo Freire prezava pelo entendimento e reconhecimento vocabular do local para então desenvolver suas aulas.

2.3 Alfabetização e leitura de mundo

Freire (2006) já ressaltava que os processos de ensino-aprendizagem possuem uma natureza política na intrínseca relação entre os atos de denunciar e anunciar, criticando a conjuntura social que marginaliza grande parte das pessoas e dificulta ainda hoje seu acesso à leitura e à escrita.

Ao se falar em alfabetização, pode-se, para melhor compreensão, tomar o conceito formulado por Soares (1999, p. 1):

Alfabetizar: ensinar a ler e a escrever alfabet + izar – izar: sufixo; indica: tornar, fazer com que. Exemplos: suavizar: tornar suave; industrializar: tornar industrial. Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Alfabetização: ação de alfabetizar Alfabet + iza(r) + ção – ção: sufixo que forma substantivos indica: ação. Exemplos: traição: ação de traír; nomeação: ação de nomear. Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar "alfabeto".

Alfabetizar é algo que se pode fazer de modo meramente mecânico, envolvendo as habilidades de codificação e decodificação da língua falada. Quem consegue ler/falar uma palavra escrita e escrever uma palavra falada pode, mesmo que em um sentido grotesco, ser considerado alfabetizado. Nesse sentido, importa avançar em direção ao que se pode chamar, à luz da pedagogia freireana, de alfabetização crítica. No cenário da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que muitos educandos voltam da escola aptos a ler e a escrever, mas sem que isso lhes garanta um incremento em sua capacidade de compreensão e problematização do mundo; sua escrita e leitura não lhes serve para uma melhor compreensão de mundo e de construção de sua cidadania. Quanto a isso, a posição de Freire segue certa:

Mais uma vez, ao longo dos anos, me ponho em frente de páginas em branco para escrever sobre o processo de alfabetização de adultos. Parece-me interessante salientar que o fato de haver tratado várias vezes esse assunto não mata em mim nem sequer diminui um certo estado de espírito, típico de quem discute pela primeira vez um tema. É que para mim, não há assuntos encerrados. É por isso que penso e repenso o processo de alfabetização como quem está sempre diante de uma novidade, mesmo que, nem toda vez tenha novidades sobre que falar. Mas, ao pensar e ao repensar a alfabetização, penso ou repensar a prática em que me envolvo. Não penso e repenso o puro conceito, desligado do concreto, para em seguida descrevê-lo. (Freire, 1989, p. 22).

Percebe-se, então, que mais que falar em alfabetização deve-se destacar a importância de sua dimensão crítica, pois é ela que proporciona a aprendizagem da leitura e da escrita em estreita relação com os temas e problemas do mundo mais imediato dos educandos. O

aprendizado da escrita e da leitura tem que orientar-se sempre para o que seja ler e escrever em um sentido amplo, significativo. E nenhum processo ou método de alfabetização será eficaz se retiramos de perspectiva o valor da escrita e da leitura na prática da sociedade contemporânea, como ressalta Franchi (2012).

O método Paulo Freire conquistou grande reconhecimento justamente por ter tornado essa ênfase na alfabetização crítica de forma eficiente e rápida. Seu grande diferencial talvez seja, de fato, a conjugação da leitura de mundo com o ensino da leitura e da escrita. Para Freire, não se trata de fazer uma coisa e depois a outra, nem uma coisa junto com a outra, mas de uni-las em um mesmo movimento. Ler e escrever se tornam atividades significativas enquanto leitura e escrita do mundo mais imediato dos aprendizes, que se tornam mais e mais conscientes de sua posição no mundo.

Freire desenvolveu uma abordagem educacional que considerava a alfabetização e a “leitura de mundo” como elementos interligados e fundamentais para a educação libertadora e a conscientização. Temos aqui que, para ele, a alfabetização envolve a compreensão crítica do mundo, a capacidade de interpretar as informações, questionar e analisar as estruturas do poder presente na sociedade. Freire via a alfabetização como um processo que capacitava os indivíduos a se tornarem cidadãos ativos e participativos, capazes de ler o mundo e intervir nele de maneira consciente das possibilidades e limites nele contidos. E, na perspectiva de Freire, temos então que a alfabetização reflete uma luta política da educação que pretende melhorar o índice de analfabetismo funcional.

Freire acreditava que o verdadeiro empoderamento ocorre quando os indivíduos se tornam letrados, ou seja, quando são capazes de ler o mundo à sua volta, compreender as estruturas de poder e as relações sociais e, a partir desse entendimento, agir de maneira informada e transformadora. Logo, temos o entendimento de que a alfabetização deve estar enraizada na realidade e nas experiências dos educandos. Aqui, o ato de ler e escrever não deve ser algo isolado da vida cotidiana, como já mencionamos anteriormente, mas sim conectado às questões sociais, políticas e culturais que afetam suas vidas.

Para isso, percebemos que, por diversas vezes, a alfabetização é percebida e entendida como uma aprendizagem de leitura e escrita simplesmente, nada muito além do reconhecimento dos códigos. Se ficarmos na ingenuidade e observarmos apenas dessa forma, não estaremos observando os princípios que são básicos da educação, uma real aprendizagem e alfabetização, sendo esta uma práxis que serve para o aprendizado e não para a impossibilidade de prosseguimento do conhecimento pelo uso de leitura e escrita. Ficando alheios aos princípios e

propósitos desta educação contextualizada e comprometida com o mundo mais imediato de educandos e educandas, estaremos condenados a fazer uma educação de tipo bancária, vendo o educando apenas como um depósito de conhecimentos.

Devemos destacar, novamente, que a visão de Paulo Freire sempre foi abrangente e que contém características da alfabetização e da importância da leitura, leitura que para ele tem por finalidade inserir o indivíduo em um contexto social de conhecimento e sabedoria para além da decodificação de signos e códigos. Para ele, “[...] o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem” (Freire, 1989, p. 60). O autor apresenta a ideia de que a alfabetização eficaz não é apenas a capacidade de considerar palavras no papel, mas sim a capacidade de ler o mundo.

A leitura do mundo é uma precursora da leitura das palavras, o que significa que entender a dinâmica da sociedade e as relações de poder é essencial para se tornar realmente alfabetizado. Além disso, Freire também destaca a importância do diálogo como parte e caminho para a alfabetização, acreditando que o diálogo genuíno e horizontal entre educadores e educandos/as é fundamental e necessário para a construção do conhecimento e a compreensão crítica da realidade. A partir desse diálogo, permite-se que os educandos e as educandas expressem suas experiências, desafiem ideias preconcebidas e desenvolvam uma consciência crítica e profunda sobre as condições concretas de seu existir.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca será apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores, conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. (Freire, 2022, p. 119-120).

Temos então, que através da alfabetização, assim como concebida por Freire, os educandos se tornam capazes de analisar criticamente as estruturas de opressão, promovendo uma mudança consciente e direcionada.

A alfabetização, assim como idealizada e aplicada por Paulo Freire, é um processo indispensável de apropriação do sistema de escrita, que leva a alcançar os princípios alfabéticos e ortográficos que dão ao educando a autonomia tão necessária para atuar no contexto em que está inserido: uma sociedade que cresce a passos largos e que não perdoa quem não consegue

nela se inserir da forma mais simples, ou seja, sabendo entender seu entorno e o outro por meio de sua escrita ou leitura, não consegue entender o ser em seu todo, apenas em seu comodismo e por muitas vezes deixa a desejar o entendimento deste ser.

O método Paulo Freire, considerado mais como um conjunto de princípios que de procedimentos, como salientado anteriormente, está intrinsecamente ligado à leitura crítica da palavra escrita e do mundo que nos rodeia. A educação, para Freire, é um meio de capacitar as pessoas a entender, interpretar e transformar suas realidades por meio do diálogo, da conscientização e da ação coletiva. Direcionando a leitura do mundo desde o início com a problematização e o diálogo, permitindo que os educandos expressassem suas experiências e desafios, estimulando assim a reflexão crítica sobre suas realidades e condições de vida. A leitura de palavras é um dos primeiros passos para entender e interpretar o mundo ao redor, mas não é apenas a decodificação das letras, ao contrário, envolve a compreensão do significado real e político das palavras.

A conscientização também é muito relevante dentro do método Paulo Freire, capacitando o entendimento das estruturas de poder, desigualdades e opressões presentes em suas vidas. O diálogo com contexto sociocultural, implica na leitura do mundo em um sentido amplo, incluindo a compreensão das normas culturais, valores e desafios que moldaram e moldam as suas vidas. Com o processo da leitura crítica do mundo, permitia aos educandos compreender as questões sociais e políticas que afetam suas vidas. Bem como a importância do círculo de cultura, objetivando a reflexão e discussão, análise e interpretação de textos relevantes de sua realidade, promovendo uma leitura crítica do mundo, incluindo assim a participação ativa na resolução de problemas sociais e na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

O projeto de Angicos tornou-se um grande marco na história da educação no Brasil e mostrou que a abordagem de Paulo Freire poderia ser eficaz, e tanto que é eficaz, na alfabetização e no empoderamento de números elevados de pessoas, em pouco tempo e com pouquíssimos recursos. Esse sucesso influenciou a adoção de práticas educacionais semelhantes em todo o país e em outras partes do mundo, sendo frequentemente lembrado como um exemplo concreto de como os princípios de Paulo Freire podem ser aplicados em comunidades em situações desafiadoras, promovendo a leitura crítica do mundo e a transformação social por meio da educação.

Paulo Freire apresenta, como já enfatizado, uma visão crítica sobre a alfabetização. Em seu trabalho, ele argumentou que a alfabetização não deveria ser apenas um processo mecânico

de aprender a ler e escrever, mas sim uma prática de compreensão crítica do mundo e da palavra escrita. A linguagem que fundamenta a alfabetização em Freire é caracterizada por vários elementos importantes, como o diálogo e a comunicação, a contextualização, a leitura crítica, a conscientização, o empoderamento, a cultura e a identidade. É essa linguagem que fundamentava a alfabetização em Freire e que, além da simples habilidade de ler e escrever, pode capacitar os educandos a compreender, interpretar e transformar o mundo ao seu redor por meio da linguagem escrita.

3. A LINGUAGEM EM PAULO FREIRE

Neste capítulo, pretende-se concentrar a atenção no papel determinante da linguagem na EJA, de modo mais específico na concepção de linguagem enraizada no mundo dos educandos, que pode servir como reveladora e transformadora desse mundo. Sendo Freire a referência básica desta abordagem, iniciamos reconstruindo o que se pode nomear de filosofia da linguagem freireana. Em seguida, avançamos para a consideração da operacionalização da concepção de linguagem em sua pedagogia dialógica, em que importa dizer as próprias palavras. Por fim, lançamos algumas considerações sobre o sentido profundo desse entendimento da linguagem na alfabetização em geral e, mais especificamente, para a alfabetização de jovens e adultos.

3.1 - A Filosofia da Linguagem de Freire

Em muitas de suas obras, como em *Pedagogia do Oprimido*, Freire argumenta que a linguagem vai além de simples palavras e expressões; ela é o cerne da compreensão do mundo. Sua abordagem rejeita a concepção tradicional de ensino, onde o conhecimento é depositado nos alunos de forma passiva e a linguagem é instrumentalizada para esse fim; em oposição a isso, ele propõe uma pedagogia baseada no diálogo, em que a linguagem é assumida enquanto potência geradora. Ele defende uma interação horizontal entre educador e educando, onde a linguagem é usada não apenas para transmitir informações, mas para questionar, refletir e agir sobre a realidade. Esse diálogo não é unidirecional; é um processo no qual ambas as partes aprendem e se transformam.

A visão de Freire sobre a linguagem está profundamente enraizada na ideia de conscientização. Ele acredita que a linguagem é um meio fundamental para despertar a consciência crítica dos oprimidos, permitindo que compreendam sua situação e ajam coletivamente para mudá-la. Essa linguagem não é apenas verbal, mas uma expressão de liberdade, reflexão e ação. Freire encara os desafios enfrentados na utilização da linguagem como caminho de liberação. Ele observa como certos discursos e estruturas linguísticas podem perpetuar a opressão. No entanto, ele também vê o potencial transformador da linguagem, encorajando educadores a adotar uma linguagem que desafie as estruturas de poder existentes e promova a emancipação.

A filosofia da linguagem de Freire, explica Berthoff (2011), no Prefácio à *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, precisa ser estudada a fundo para que se tenha realmente o que fazer com as ideias de Freire. Ele explica que Freire entende a linguagem em sentido amplo, como o elemento de estruturação de nosso entendimento de mundo e que, portanto, o ato de aprender a ler e a escrever palavras em símbolos gráficos precisa começar com uma compreensão abrangente do ato de ler o mundo, que todos fazem mesmo que analfabetos. Estamos tão acostumados a ponderar que a linguagem é como um meio de comunicação, que por vezes acaba sendo extraordinário entender que na verdade a linguagem é o próprio elemento em que nos movimentamos na produção de sentido e na elaboração de acepções que utilizamos ao nos comunicarmos. A pedagogia de Freire fundamenta-se em um entendimento filosófico desse poder gerador da linguagem.

Quando falamos, o poder discursivo da linguagem — sua tendência para a sintaxe — traz o pensamento junto com ela. Não pensamos nossos pensamentos e, depois, os pomos em palavras; dizemos e significamos simultaneamente. A elocução e o significado são simultâneos e correlatos. (Freire, como Vygotsky, põe de parte a questão da prioridade da linguagem ou do pensamento como a questão do ovo e da galinha.). (Berthoff, 2011, p. 13).

Com isso ressalta-se, mais uma vez, nos círculos da cultura, a importância do diálogo na elaboração das definições, pelo que Freire também indicava uma forma de colocar a argumentação a serviço da dignidade genuína da linguagem. A destreza para a linguagem é peculiar, porém só pode perfazer em uma conjuntura social. Por isso, lembra Berthoff (2011, p. 13), “que camponeses e professor estão empenhados numa ação dialógica, num intercâmbio ativo do qual os significados emergem e são vistos emergir”, sendo que para a pedagogia de Paulo Freire é indispensável que os educandos sejam qualificados pelo conhecimento de que são alunos. Não se trata apenas de passar conhecimento sobre o mundo, mas de atentar para as condições em que isso ocorre, para as condições de quem aprende, de quem ensina e do próprio conhecimento.

Isso difere radicalmente da visão tradicional de ensino, em que importa sobretudo o conhecimento sobre o mundo, que levam, como ressaltou Berthoff (2011, p. 14), à legitimação da “ideia do ensino como “intervenção” e da teoria como uma imposição autoritária”. Nesse ponto,

A conscientização de Freire vira de cabeça para baixo essas ideias. Ele nos ajuda a compreender o pleno significado do nome de nossa espécie, *Homo sapiens sapiens*: o homem é o animal que sabe que sabe. Freire arma enfaticamente a Pedagogia do oprimido que nossa espécie vive não só no momento presente, mas na história. A

linguagem nos dá o poder de recordar significados, e desse modo podemos não só interpretar — uma aptidão animal — como interpretar nossas interpretações. Saber que garante que há uma dimensão crítica da consciência e nos desloca do comportamento instintivo, não mediado, do tipo estímulo-resposta, dos outros animais, para a construção de significados para a atividade mediada, para a construção da cultura. Para Freire, teoria é o correlato pedagógico de consciência crítica; não é inculcada, mas sim desenvolvida e formulada como uma atividade essencial de toda aprendizagem. (Berthoff, 2011, p. 15)

E para isso tudo a linguagem torna-se determinante, porque essa consciência é um estado linguístico. Além disso, segue Berthoff, essa concepção de linguagem torna-se decisiva por assegurar o poder da conjuntura:

[...] por podermos nomear o mundo e, assim, tê-lo dentro da mente, podemos refletir sobre seu significado e imaginar um mundo mudado. A linguagem é o meio para atingir uma consciência crítica, a qual, por sua vez, é o meio de imaginar uma mudança e de fazer opções para realizar transformações ulteriores. Assim, nomear o mundo transforma a realidade, de “coisas” no momento presente, em atividades como reação a situações e processos; em tornar-se. O ensino da linguagem no contexto de “habilidades de sobrevivência” está mais à frente do que o treino com livro de exercícios, porém não completa a libertação. A libertação só vem quando as pessoas cultivam sua linguagem e, com ela, o poder de conjectura, a imaginação de um mundo diferente a que se deve dar forma. (Berthoff, 2011, p. 15)

Toca-se, aqui, em algo trivial, mas de extraordinário poder: a transformação do mundo depende de poder pensá-lo e imaginá-lo diferente e esse é um exercício genuinamente linguístico. É preciso, por isso, antes de tudo, libertar as pessoas para a linguagem. Um modelo de alfabetização mecânica, que instrui as pessoas para codificação e decodificação de símbolos, se não abre para elas o universo gerador da linguagem, torna-se inócua. A educação não permuta a obra política, ainda assim lhe é substancial devido ao papel que efetua no progresso da avaliação crítica. Para tal, precisa do domínio revolucionário da linguagem.

Ao nomear o mundo, pede-se às pessoas dos Círculos de Cultura de Freire que façam um levantamento de suas roças e aldeias e que colem os nomes de ferramentas, lugares e atividades que sejam de fundamental importância em suas vidas. Essas “palavras geradoras” são, a seguir, organizadas em “fichas de descoberta”, uma espécie de quadro de vogais, um gerador de léxico feito por cada qual. Algumas das palavras que ele produz são sem sentido; outras são reconhecíveis. O ponto essencial é que o som e a letra (forma) se emparelham entre si apresentando significado ou a possibilidade de significado. O significado está ali desde o começo, o que certamente não se dá com os dois métodos concorrentes para ensinar a ler preferidos pelos educadores norte-americanos — o fonético e o global. O código e a codificação — correspondentes a o-que-se-diz e a o-que-se-quer-dizer — são aprendidos correlata e simultaneamente. Decodificar — aprender a relação entre letras e sons — caminha lado a lado com a decodificação, ou interpretação. Assim, o significado está presente desde o início à medida que os educandos “problematizam o existencial”. Em desenhos de um caçador primitivo, ou de uma cozinha pobre, ou em reação a uma vasilha de água, ou outras codificações, eles nomeiam o que veem e o que se lembram, identificando e interpretando o significado do que veem. (Berthoff, 2011, p. 16)

A valorização dos saberes e da linguagem dos educandos, um dos princípios fundantes da pedagogia freiriana, tem, portanto, sua base na compreensão da linguagem como elemento articulador da compreensão do mundo e da palavra. Valorizar os conhecimentos e a linguagem prévia dos educandos não é o mesmo que assumi-las e confirmá-las. Elas são, por assim dizer, o ponto de partida e o meio para a educação crítica. Freire sabe, por exemplo, que não se pode procurar eliminar a crença supersticiosa simplesmente ridicularizando o pensamento mágico; isso não só é impossível como contraproducente. O pensamento pré-crítico, segue sendo pensamento, como tal deve ser reconhecido e problematizado, em vista de sua transformação. A incumbência da alfabetização, ou melhor, do processo de alfabetização de jovens adultos, é articular os meios para essa transformação. Assim, Berthoff (2011, p.16) traz que

O camponês — ou qualquer educando que sofra a opressão da superstição, seja ela de ideologia religiosa ou de ideologia da Guerra Fria, de liberalismo doutrinário ou de qualquer das múltiplas formas de pensamento totalitário — só pode libertar-se mediante o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Ao invés de proporcionarem uma educação como forma de transmissão, convém então manter um precioso diálogo, uma permuta dialética, em que as concepções traçam forma e convertem ao tempo em que os educandos do círculo da cultura predis põe-se ao próprio pensamento e conseguem compreender e confrontar as distintas compreensões.

A filosofia da linguagem de Paulo Freire está profundamente ligada com o objetivo da libertação. Ele acredita que, ao tomar consciência do poder da linguagem e utilizá-la de maneira crítica, as pessoas podem superar a alienação e as estruturas opressivas, como nos traz em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1987b), em que diz que pensar certo como a condição para superar a curiosidade ingênua e construir um conhecimento crítico como base para a práxis transformadora. Sua abordagem ressalta a importância da educação como prática libertadora, na qual a linguagem desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. (Freire, 2001, p. 59)

Destacamos, assim, a importância da linguagem como meio de construção do conhecimento, diálogo e transformação social. A abordagem dialógica e crítica de Freire busca empoderar os indivíduos, permitindo-lhes não apenas compreenderem a realidade, mas também atuarem ativamente na construção de um mundo mais justo e igualitário. Pois, como Freire (1989) comenta, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Sendo assim, a realidade do educando da EJA é mais dividida, tendo características distintas de educandos de ensino fundamental e médio, pois ao chegarem na sala de aula já se encontram exaustos de sua vida cotidiana. A linguagem a ser utilizada para com eles, não será a mesma para com os educandos do ensino regular. Nesse sentido Freire (1993, p. 65) destaca que: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica em percepções das relações entre texto e o contexto”, ou seja, é preciso sempre realizar a releitura, sabendo que a leitura é algo imprescindível para a vida desse educando.

Em uma leitura progressiva de mundo, das vivências, conseguimos afirmar que a leitura nunca sairá da realidade escolar, devido que é a fonte do conhecimento, trazendo sempre para o educando algo que lhe implica, ao ver o mundo com outro olhar, destacando a criticidade da leitura, a percepção além do código. Estar em estado de analfabetismo não dá a esse educando a liberdade de ir e vir, num processo maior, logo a alfabetização contempla um mundo novo, a produção de sentidos, assim como Freire já defendia em *A importância do ato de ler*:

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando a ele supostamente. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro, gravetos, o meu giz. (Freire, 1989, p. 15).

Conseguimos notar que a alfabetização não se dá somente dentro de uma sala de aula, o ser aprendiz pode estar em qualquer lugar e ter em mente a curiosidade das letras, das palavras, da linguagem. A prática da leitura é o momento magnificado, não sendo preciso ler obras obrigatórias, em sala de aula, mas podendo-se recorrer a textos curtos como poemas, crônicas e outros do interesse de todos, conseguindo assim desenvolver a linguagem crítica e pensante. Pois a leitura da palavra escrita, que é posterior a leitura do mundo, retroage sobre a leitura do mundo transformando-a, ampliando-a.

Paulo Freire também vê a “linguagem como algo comprometido, também, com as classes sociais” (Freire, 1987a, p. 176), o que permite entender e aceitar as diferenças de sintaxe entre a linguagem dos trabalhadores, por exemplo, direta e simples como suas vidas e a dos professores em situação de ensino, manifestando-se através de volteios, circunlóquios, fazendo,

“a dança dos conceitos, o balé conceitual que aprendemos na universidade” (1987a, p. 176). Logo, temos que essa forma de olhar a linguagem faz com que a escola repense a educação que está sendo proposta e desenvolvida em sala de aula, pois o que percebemos e vemos atualmente são educadores preocupados em não intervir nos modos dialetais ou incorretos dos jovens adultos ou até mesmo das crianças de falar, castrando dessa forma a criatividade e a expressividade discursiva deles.

Trata-se não apenas de reconhecer a importância do modo de vida e da cultura dos educandos, mas, principalmente, de usar seu conhecimento e sua experiência prévia para legitimar sua fala em contraponto à cultura dita dominante. No entanto, esse reconhecimento não pode ser confundido, como já foi mencionado, com mero acolhimento, com mera confirmação. É preciso fazer o estranhamento do conhecimento e das experiências próprias para avançar o entendimento da própria condição e as possibilidades de transformação.

Devemos respeitar a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e, naturalmente, linguagens diferentes: devemos ter tato, mas uma atitude neutra é impossível. Freire assinala que, por definição, toda atividade humana é intencional e tem, por isso, uma direção. Um professor que não se empenhe em permitir que essa direção seja apreendida e que não entre em ação dialógica para examiná-la estará recusando-se à “tarefa pedagógica, política e epistemológica de assumir o papel de sujeito dessa prática diretiva”. Os professores que dizem “Respeito os alunos e não sou diretivo; e como são indivíduos que merecem respeito, devem determinar sua própria direção” acabam por ajudar a estrutura de poder. (Berthoff, 2011, p. 19)

Vemos aqui a noção de crítica, que é bastante discutida e levantada por Freire em seus dizeres. Para ele, a crítica é conseguir sempre ter uma compreensão da própria compreensão, rever algumas circunstâncias e discutir soluções, possibilitando assim o aprendizado por meio de experiências desenvolvidas durante o processo de ensino. A crítica é algo que se dá essencialmente no âmbito da linguagem:

E significa a mais cuidadosa atenção ao nomear o mundo. Todo “discurso” tem embutida em si, em certo grau, a história de seus propósitos, mas Freire nos lembra seguidamente, também, de seu caráter heurístico (gerador): nós podemos perguntar “E se...?” e “Como seria se...?”. Representando, assim, o poder de conjectura, a linguagem oferece o modelo de transformação social. Freire nunca se deixa levar por sonhos utópicos. Seus sonhos são construídos por uma imaginação crítica e inventiva, exercida — praticada — no diálogo, na nomeação e renomeação do mundo, o que orienta sua reconstrução. (Berthoff, 2011, p. 21)

Para isso, os que buscam conhecer os processos verdadeiramente do ensino, sempre estarão em constante evolução, conseguindo perceber a criticidade como mecanismo do

aprendizado. E a linguagem, entendida na perspectiva de Freire, torna-se central para isso, como bem observa Giroux (2011, p. 37):

A linguagem, como a define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade. A linguagem, nas palavras de Gramsci, era tanto hegemônica quanto contra-hegemônica, servindo de instrumento tanto para silenciar as vozes dos oprimidos quanto para legitimar as relações sociais opressivas. Ao universalizar determinadas ideologias, procurava subordinar o mundo da ação e da luta humanas aos interesses dos grupos dominantes. Ao mesmo tempo, porém, a linguagem também era encarada como o terreno sobre o qual os desejos, aspirações, sonhos e esperanças radicais ganham sentido pela incorporação do discurso da crítica e da possibilidade.

Com as análises trazidas aqui neste tópico, alcançamos a compreensão de que alfabetizar no modo freiriano, como uma leitura de mundo e da palavra, é mobilizar as bases teóricas para uma observação mais detalhada e completa de como se origina o entendimento e de como se definem as subjetividades no interno encadeamento de interações, em que educandos e educadores buscam estar juntos como autores ativos de seus próprios mundos. Sendo assim, temos que a palavra, a linguagem em perspectiva dialógica é vista como um elemento vital na construção do conhecimento e na formação da consciência crítica. Paulo Freire (1989) critica a concepção bancária de educação, na qual o conhecimento é depositado passivamente nos alunos, e propõe uma abordagem dialógica, na qual a linguagem é usada meio diálogo e reflexão. Nesse contexto, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um elemento de transformação social. É sobretudo no diálogo que a linguagem mostra sua força geradora e seu potencial crítico, mas para isso, para que o diálogo ocorra de fato, é preciso que as pessoas, educandos e educandas, possam dizer a própria palavra.

3.2 Dizer a própria palavra: diálogo

Porque o diálogo é o princípio fundamental da pedagogia freiriana é que ele, pode-se dizer assim, tem de introduzir a noção de círculo de cultura em substituição da concepção tradicional de aula. O Círculo de Cultura, como já assinalado, é uma prática que visa promover a conscientização, a participação e o diálogo entre os participantes. A ideia central do Círculo de Cultura é criar um ambiente democrático e colaborativo onde as pessoas possam compartilhar suas experiências de vida, refletir criticamente sobre sua realidade e, através do diálogo, buscar soluções para os desafios enfrentados pela comunidade. O método é centrado

no diálogo e na valorização do conhecimento prévio dos participantes, o que, como salientado anteriormente, não indica acolhimento passivo da posição dos educandos e educandas. O Círculo de Cultura rompe com a lógica tradicional de transmissão do conhecimento e de escola:

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (Freire, 1967, p. 109).

Os elementos constitutivos do Círculo de Cultura possuem características estratégicas de ação política libertadora que favorecem a emancipação humana, permitindo aos sujeitos expressarem suas impressões, conceitos e opiniões. Fundamenta-se em defesa da liberdade, no movimento reflexivo que permite ao participante descobrir-se como construtor de sua própria história. Brandão (1981, p. 92) nos traz uma importante reflexão sobre o círculo da cultura, no *Dicionário de Paulo Freire*:

O círculo é o símbolo mais adequado à lembrança das experiências de cultura e de educação popular realizadas no Brasil e na América Latina a partir dos anos 1960. Vindos seja da psicoterapia, seja de trabalhos com comunidades, aqueles são anos da descoberta de diferentes modalidades de vida, de aprendizagem, de trabalho e de ação social vividas entre o círculo e a equipe. Entre o final dos anos 1950 e o começo dos anos 1960 surgem em várias frentes e difundem-se por todo o mundo diferentes experiências de “trabalhos com grupos”, de “educação centrada no aluno”, de projetos de pesquisa e de ação social com um forte acento sobre a participação consciente, corresponsável e ativamente voluntária. Assumindo as mais diversas formas e servindo a projetos sociopolíticos e culturais diferentes, essas experiências guardam em comum um desejo de dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder.

O Círculo traz para o campo da educação a vocação transformadora das pessoas e conseqüentemente da sociedade. O Círculo de Cultura representa a imersão dos sujeitos em ações coletivas de conhecer e transformar a realidade. Os Círculos de Cultura se constituem de encontros dialógicos e interativos, possibilitando aos sujeitos a ressignificação de saberes e sentidos sobre suas experiências, tornando-se atores históricos, críticos e reflexivos. Através do Círculo de Cultura o educador é desconstruído emergindo com uma nova atitude, um novo paradigma: o diálogo.

Freire (1989) sugere que, na condução do processo, as discussões devem se dar de modo a não monopolizar as falas e sim propiciar condições favoráveis para a dinamicidade do grupo,

tendo estratégias de incentivo ao diálogo, valor ético deste método de trabalho, na perspectiva de contribuir para que o educando se perceba como detentor de sua história, de sua cultura, do seu destino. O diálogo, dentro do contexto do Círculo de Cultura, é um recurso para a conscientização, para a elaboração da compreensão das próprias condições da existência. Ao envolver as pessoas em diálogos comprometidos com sua própria realidade, o Círculo de Cultura visa despertar uma consciência crítica sobre as condições sociais, econômicas e políticas que afetam suas vidas. Temos então que:

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. Desta maneira podem ser sintetizados os fundamentos dos círculos de cultura. 1. Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade desse saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social. 2. Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes “vividos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social. 3. Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas às outras e mutuamente se ensinam e aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais. 4. Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado”, “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? qual o valor de ser quem sou?) tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? Em que situações e posições nós nos relacionamos? e o que isto significa?); e tomar consciência do mundo (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para se ter tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo). (Brandão, 2001, p.93)

O diálogo no Círculo de Cultura não é apenas um meio de reflexão, mas também um meio para a ação transformadora. À medida que os participantes compartilham suas experiências e ideias, eles são encorajados a identificar ações práticas que possam ser tomadas para enfrentar os desafios e transformar a realidade em que vivem; o diálogo se dá de modo horizontal e participativo. Não há uma hierarquia rígida entre educadores e educandos; todos são aprendizes e professores ao mesmo tempo. Esse tipo de diálogo igualitário cria um ambiente propício para o respeito mútuo, a compreensão e a colaboração. Sendo assim, podemos afirmar que o diálogo é um peça-chave no Círculo de Cultura também por sua dimensão ética.

Durante o diálogo, os participantes são envolvidos na identificação de palavras-chave e no desenvolvimento de um vocabulário temático relacionado às suas realidades. Esse processo contribui para a construção de uma linguagem crítica, onde conceitos-chave são articulados para descrever e analisar suas situações. O diálogo no Círculo de Cultura envolve a desconstrução de concepções prévias e estereótipos. Freire enfatiza a importância de questionar as ideias preconcebidas, os participantes são desafiados a repensar suas percepções e a reconstruir uma compreensão mais profunda e crítica de suas realidades. Mais do que uma troca de ideias, o diálogo constitui-se em um processo de reflexão coletiva. Os participantes são incentivados a pensar criticamente em conjunto, compartilhando perspectivas e enriquecendo a compreensão uns dos outros. Através desse diálogo transformador, o grupo busca ações práticas para enfrentar os desafios identificados, promovendo uma linguagem crítica voltada para a transformação social. Nesse sentido, Brandão (2001, p. 132) enfatiza que

O Método Paulo Freire de alfabetização e educação de adultos realiza-se em sua geometria didática com pessoas ao redor de um círculo de cultura. E ele se inicia com um diálogo em que, através de sucessões de imagens sugestivas, os educandos se descobrem como seres do mundo da cultura. Um Mundo criado por eles por meio do trabalho, da práxis. Um mundo que, portanto, uma vez dialogado, reflexivo e criticamente repensado e passado da “consciência ingênua” à “consciência crítica”, deveria ser social e politicamente transformador. Como um dos principais pensadores dos movimentos de cultura popular e da pedagogia crítica, situada em uma proposta de educação libertadora, Paulo Freire foi sempre um defensor da ideia de que existe uma dimensão política na cultura e, portanto, na educação. E tudo isso em um sentido de mão e contramão. Culturas são socialmente criadas, preservadas e transformadas em e como contextos políticos. Isto é, têm sempre a ver com a gestão do poder simbólico. Por isto seria possível falar em: “cultura dominante”; “cultura dominada”; “cultura alienada”; “cultura popular” (com um sentido para além do meramente “folclórico”). Do mesmo modo como seria possível qualificar politicamente a educação: “educação dominante”; “educação bancária”; “educação libertadora”. E, anos mais tarde: “educação popular”.

O diálogo contínuo no Círculo de Cultura contribui para a conscientização crítica, capacitando os participantes a entenderem e expressarem suas realidades de maneira mais profunda e informada. O uso transformador da linguagem não se limita apenas ao vocabulário, mas também à capacidade de analisar e interpretar criticamente as estruturas sociais, promovendo um empoderamento linguístico que é essencial para a participação ativa na sociedade.

Mostra-se necessário o diálogo objetivando que promova nos educandos uma esperança necessária para que dela surjam conjecturas e construções de como deverá ser o novo mundo, o mundo alfabetizado e compreensível, crítico. Como já dizia Freire (1989), essa posição não sofre de um idealismo estático, mas de um ideal produzido primeiro pela esperança, para que

em sequência, fundamentado pela ciência, com estratégias e táticas, possa ser executado com o objetivo de concretizá-lo.

O diálogo é, assim, para Freire, o caminho de mediação entre o ser humano e um novo mundo, é um desencadeador do pressuposto dialético-problematizador, é a forma de dizer como “vemos” o mundo e nos vemos nesse mundo. É a ação falada, verbalizada “na” e “para” a práxis. Por esse motivo, Paulo Freire referenda tanto valor à palavra e considera-a como ponto inicial para o pensar e o construir e (re)construir saberes. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica e pedagogicamente, capenga (Freire, 2006, p. 79). E a leitura do mundo é um ato coletivo, colaborativo, em que cada um participa colocando sua compreensão e a confrontando com a compreensão dos demais. Que cada um possa dizer a sua palavra, quer dizer, a sua compreensão da realidade, é parte indispensável da construção de um diálogo autêntico.

Na *Pedagogia do oprimido*, Freire traça considerações importantes sobre a essência do diálogo, pondo em destaque a importância de os educandos dizerem sua palavra. O diálogo é este encontro dos seres humanos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (Freire, 1987b, p. 93). Para ele, o diálogo é o ponto crucial da ação de ensinar, na qual educador e educando são seres atuantes, igualmente importantes neste processo. É através da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos, é a forma pela qual o professor demonstra respeito pelo saber que o educando traz à escola, e sem o qual não se pode ensinar.

Freire propõe que educador e educando sejam igualmente sujeitos do aprendizado, de maneira que o conhecimento que o educando já detém seja tão importante quanto aquele que o educador traz consigo, o que possibilita uma construção conjunta de saberes. Por esta razão, a humildade é característica primordial nesta prática, pois:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (Freire, 1987b, p. 95).

Com essa perspectiva, conseguimos perceber que a educação é uma maneira de amor ao mundo humano. Não há diálogo, se não há profundo amor ao mundo dos seres humanos. E tampouco ocorrerá alfabetização se não houver esse sentimento de amor como percepção de

que o outro necessita de um olhar diferenciado para agregar o diferente ao seu mundo. Ainda enfatizando a questão do amor, Freire (1987b, p. 94) nos traz que:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo, daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não se pode verificar se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor; sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

“Não há palavra verdadeira que não seja práxis”, sentencia Freire (1987b, p. 77). O verbalismo, sem sua correspondência na luta, na práxis revolucionária, é feito de palavras vazias. Não se pode almejar que estas resultem em engajamento com a transformação e a liberdade. Não há denúncia verdadeira sem engajamento com a transformação, com a superação das relações opressoras, sem o fortalecimento da fé, do amor e da esperança. Por essa razão, não existe o diálogo sem a problematização do mundo, dos sujeitos no mundo e da construção de estratégias libertadoras, emancipatórias. É necessário romper com a alucinação histórica de que homens e mulheres precisam “sentar para dialogar”, no sentido de neutralizar ou mascarar conflitos e situações opressoras. Dialogar desvela, explicita diferenças, divergências e assim abre espaços para análises contextualizadas, para além de personalismos, doutrinação ou doação e concessões. A crítica e a criação, de mãos dadas com a ética, são a energia existencial das relações dialógicas.

Para Paulo Freire, o diálogo é “uma exigência existencial”, não apenas de um indivíduo no coletivo, mas de seres que, na relação uns com os outros, pensam sobre si mesmos no mundo e com o mundo, em uma situação coletiva. O diálogo é uma experiência plural, complexa, que interliga pensamentos, sentimentos e ações. Através dele, essas experiências, esses saberes, pontos de vista ou práticas que por alguma razão foram fragmentados podem ser religados em uma perspectiva de humanização e sustentabilidade do desenvolvimento local, nacional, internacional e planetário. Logo, temos que:

A relação dialógica rompe as práticas educacionais e culturais domesticadoras, substituindo-as por um trabalho cultural humanizado. A prática educativa desenvolve-se não pela subordinação, mas por meio do diálogo, da comunicação e solidariedade autêntica entre educador e educando. (Freire, 1987b, p. 121).

O diálogo, então, como ressaltado, não é apenas um método utilizado como estratégia pedagógica para obtenção dos objetivos específicos, sem embargo é acalentado como princípio

formativo, de transformação das subjetividades dos envolvidos. Assim nos afirma Benincá (1982, p. 7):

O diálogo pressupõe o pronunciamento dos dialogantes, o qual só é provocado pelo confronto das partes e se instaura quando essas se pronunciam. No confronto, é necessário que as partes tenham condições de se pronunciar, ou seja, que tenham algo interior para defender ou revelar. O diálogo é um processo dialético entre consciências que se anunciam e pronunciam. O pronunciamento revela a intimidade do ser e expõe os dialogantes um à frente do outro. Não basta, porém, pronunciar-se. Se não houver disponibilidade de receber o anúncio, o diálogo cederá lugar ao monólogo. A riqueza do diálogo reside na capacidade de o ouvinte acolher o anúncio da riqueza espiritual que o anunciante possui.

Também na *Pedagogia da Esperança*, Freire destaca a importância do diálogo como um meio fundamental na educação. Ele acredita que a educação deve ser um processo interativo, no qual professores e alunos participam ativamente da construção do conhecimento. O diálogo não é apenas uma troca de informações, mas um processo de reflexão crítica e transformação. A palavra "esperança", no título de *Pedagogia da Esperança*, destaca a crença de Freire no potencial transformador da educação. Ele via a educação como um meio para libertar as pessoas da opressão e promover a justiça social. A esperança, nesse contexto, está relacionada à capacidade de imaginar e construir um mundo mais justo e igualitário através da educação. O diálogo na *Pedagogia da Esperança* é um meio de construir uma educação emancipadora, baseada na participação ativa, na reflexão crítica e na busca por um mundo mais justo e igualitário.

3.3 A linguagem na alfabetização de jovens e adultos

Um novo modelo se impõe na proposta de Paulo Freire, que foi idealizada a muito tempo atrás e que segue relevante nos dias atuais, quando considerados os referenciais de análise não só os linguísticos e cognitivos, mas também os de comprometimento existencial. Reafirmando o que coloca Bethoff (2011, p.15-16) no prefácio de *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, partindo da leitura do mundo, ouvindo a voz do educando dizendo sua experiência, reconhecendo seu mundo, pelo caminho das palavras geradoras, os sons e os símbolos se encontram; o sentido já está presente, apenas precisa ser reconhecido; não se trata de aprender um "instrumento", mas de reconhecer, simbolizado, aquilo que já se tem: a palavra, a linguagem. O conhecimento, que de fato conta para a transformação social, não nasce nos gabinetes: nasce da ação comprometida com a transformação. Aqui podemos ressaltar a

importância do ato de ler o mundo antes mesmo de ler as palavras, e que o aluno consiga aprender a ler o texto no contexto. Nesse sentido, temos ainda a reflexão de Barreto (1998, p. 49):

“Ivo viu a Uva”, ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que o Ivo não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura. Ivo viu que a fruta não resulta do trabalho humano, é criação, é natureza. Paulo Freire ensinou a Ivo que semear uva é ação humana na e sobre a natureza. É a mão, multi ferramenta, despertando as potencialidades do fruto. Assim como o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos e anos de evolução do Cosmo. Colher a uva, esmagá-la em vinho é cultura, assinalou Paulo Freire. O trabalho humaniza a natureza e, ao realizá-lo, o homem e a mulher se humanizam. Trabalho que instaura o nó das relações, a vida social. Graças ao professor, que iniciou sua pedagogia revolucionária com trabalhadores do SESI de Pernambuco, Ivo viu também que a uva é colhida por bóias-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que ganham melhor. Ivo aprendeu com Paulo que, mesmo ainda sem saber ler, ele não é uma pessoa ignorante.

Compreender de modo crítico que Ivo viu a Uva, é ir muito além do olhar, é conseguir ter a percepção de que ver é lidar muito além da imagem que está sendo traçada diante dos olhos do educando, é a percepção de que aquela uva vem de algum tipo de trabalho e que quem está trabalhando nela está realizando a ação de colhê-la ou semeá-la, e não apenas com um manual técnico, mas com a percepção de tudo ao redor daquela uva. Há uma leitura de mundo que acompanha a leitura da cartilha. Freire, então, com essa linda reflexão, traz que a alfabetização é um processo além do óbvio do compreensível.

Antes de aprender as letras, Ivo sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico, o advogado ou o dentista, com todo o seu estudo, não era capaz de construir como Ivo. Paulo Freire ensinou a Ivo que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas paralelas, distintas, que se complementam na vida social. Ivo viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira e a plantação inteira. Ensinou a Ivo a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quando mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre texto e contexto que Ivo extrai o pretexto de agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis de Ivo que importa. Práxis-teórica-práxis, num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico. Ivo viu a uva e não viu que, de cima, enxergava a parreira e não vê a uva. (Barreto, 1998, p. 50).

Além disso, como faz notar ainda Barreto (1998), Ivo é diferente de ave. No entanto, a capacidade de expressar essas percepções por meio da linguagem é fundamental. A alfabetização começa com a compreensão das palavras e seu significado remetendo à habilidade de interpretar textos de maneira crítica. Tendo a compreensão do significado subjacente e das nuances da linguagem é essencial fazer com que os leitores construam significados a partir das

palavras, integrando suas próprias experiências, conhecimentos e perspectivas. A habilidade de inferir e sintetizar informações é crucial nesse processo. Para isso, importa a capacidade de se colocar no lugar de quem escreveu, entender diferentes pontos de vista e apreciar a diversidade de experiências contribui para uma compreensão mais profunda dos textos. Os educandos, os leitores aprendem a conectar a linguagem escrita à sua compreensão do mundo, desenvolvendo a capacidade de expressar ideias e compreender as ideias dos outros.

O que Ivo vê é diferente do que vê a ave. Assim, Paulo Freire ensinou a Ivo um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido para a ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no Sol. Agora Pedro vê a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem do fruto festa no cálice de vinho, mas já não vê Paulo Freire, que mergulhou no Amor na manhã de 2 de maio. Deixa-nos uma obra inestimável de competência e concorrência. (Barreto, 1998, p. 50).

Aprender a ler textos envolve compreender que vivemos em mundos de experiência da vida cotidiana onde além das gramáticas que ordenam e classificam os elementos de uma língua escrita-e-falada, a gramática dos livros, por assim dizer, existe ainda em qualquer cultura humana outras gramáticas. Percebemos que a leitura da realidade não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o mundo. A leitura se dá a partir dos temas significativos à experiência dos educandos, continuar no ensino regado em que o aluno não sabe o que vai fazer com o objeto o predicado ou o predicativo, citando a gramática aqui, não levará esse educando a um entendimento do todo, apenas da regra, da ordem da gramática. Quanto a isso,

Paulo Freire costumava dizer que a educação nada mais é do que uma teoria do conhecimento posta em prática. [...] o conhecimento é produto das relações entre si e com o mundo. Nestas relações, homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. Para isto, precisam reconhecer a situação, compreendê-la, imaginar formas alternativas de responder e selecionar a mais adequada. (...) estas respostas são registradas na memória e ajudarão a construir novas respostas. (Barreto, 1998, p. 59-60)

Na realidade, Paulo Freire, embora reconhecesse a importância da memória, afirmava que a simples memorização, desvinculada do esforço de compreender, não é conhecimento. As pessoas são sujeitas no processo de construção de seu saber, estimuladas por outros, mas de acordo com o que já confrontam com a necessidade de aprender e constroem o conhecimento

que nasce da ação e volta para a ação de transformar. A memória sozinha não é capaz de acionar o potencial gerador da linguagem.

Percebemos que o sentido da construção de relações humanas ou de conhecimento, através do resgate da vida cotidiana das mulheres e dos homens que estão na educação de jovens e adultos (EJA), com suas alegrias, com suas verdades, e com suas angústias em relação a pensarem que não sabem se expressar, é sentido diferentemente em relação aos jovens do ensino regular que acabam tendo aversão ao ensino. Então, quando os educadores buscam criar um ambiente educacional que inspire e motive os educandos adultos, reconhecendo a importância de sua aprendizagem contínua para o desenvolvimento pessoal e social, estão praticando a pedagogia da esperança, que é o elemento vital que impulsiona a educação e a transformação social. É nessa perspectiva que Paulo Freire (1989, p. 52) aborda os saberes educativos necessários à prática educativa:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Não basta aos educadores falar de construção do conhecimento, devem estar envolvidos nesta construção e envolver os alunos numa relação democrática: mostrar que o mundo desigual em que se vive pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Assim, educadores que trabalham com a EJA, ao se apoiarem na pedagogia freireana, pela perspectiva da “Pedagogia da Esperança”, podem identificar vários elementos que destacam a abordagem libertadora e transformadora do educador brasileiro. Podemos considerar algumas colocações específicas, como já citado o diálogo usado como meio de construção do conhecimento, sendo visto como uma meio fundamental para a construção do conhecimento.

No contexto da EJA, os educadores são encorajados a estabelecer um diálogo aberto e horizontal com os alunos, reconhecendo e valorizando suas experiências de vida. Na EJA lidamos com alunos que apresentam experiências de vida ricas e diversas, em relação a que a *Pedagogia da Esperança* destaca a importância de contextualizar o ensino, relacionando os conteúdos à realidade dos estudantes. Isso não apenas potencializa o aprendizado ao construir a base para a compreensão, mas também possibilita que os alunos reconheçam sua capacidade de transformar sua própria realidade – o que Giroux (2011) chama de empoderamento. A conscientização crítica envolve a reflexão profunda sobre a realidade social e a busca por transformações, sendo que na EJA, esse princípio implica ajudar os educandos a compreender

criticamente sua situação, desenvolvendo a capacidade de analisar e questionar as estruturas sociais que impactam suas vidas.

O empoderamento e a autonomia devem estar presentes nesse contexto (e não seria despropositado dizer que deveria permear toda a educação), pois aqui os alunos podem ingressar no universo simbólico e acessar seus recursos de modo a se tornarem ativos em seu próprio processo educacional e na sociedade, significando assumir papel ativo em sua aprendizagem e a tomarem decisões informadas sobre suas vidas. A pedagogia freireana também coloca em relevo o respeito e a diversidade, destacando a diversidade de experiências e suas diversas trajetórias, valorizando suas contribuições para o processo educacional. E não deixa de lado o compromisso social da educação, que traduz a abordagem de questões sociais relevantes para os educandos da EJA, conectando o aprendizado à sua realidade e incentivando a participação ativa em suas comunidades.

Logo, conseguimos perceber que é consenso que a leitura da realidade é possível em qualquer modalidade, em qualquer nível, basta os educadores não se basearem em “conteudismos” exagerados e de que a expressão de suas falas em contexto dialógico desenvolva o espírito crítico, estimule a participação, a solidariedade e não a competição e o individualismo. Assim já nos trazia Freire (1989, p. 15):

Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, portanto da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. O direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora.

O reconhecimento do direito de cada indivíduo de se expressar, de dizer a própria palavra, de elaborar sua compreensão do mundo é um pilar fundamental da democracia. A diversidade de vozes contribui para a riqueza do debate e para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva. Mais do que isso, o respeito ao direito de fala é essencial para a

promoção da igualdade e para a garantia dos direitos individuais. O direito de falar gera um dever correspondente de escutar. O ato de ouvir não deve ser encarado como um favor, mas sim como uma responsabilidade ética. Escutar corretamente implica estar aberto a perspectivas diversas, compreender experiências alheias e reconhecer a validade das diferentes vozes na sociedade. A expressão "escutar corretamente" sugere a prática da escuta ativa. Isso envolve não apenas ouvir as palavras, mas também compreender as emoções, contextos e nuances por trás das mensagens. É nesse intercâmbio de palavras que a linguagem se torna viva e produz significado.

A escuta ativa é um meio poderoso para construir pontes, reduzir mal-entendidos e promover um diálogo construtivo. Cumprir o dever de escutar implica agir com integridade e respeito, reconhecendo a igualdade de direitos. Fazer um favor pode carregar expectativas de retorno ou manipulação, enquanto cumprir um dever reflete um comprometimento genuíno com o bem-estar coletivo.

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos, quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. (Freire, 1989, p. 15).

É preciso que os educadores de todas as linguagens possam iluminar sua prática com o sonho de novas relações sociais. Por que não ressignificar a soletração da palavra ti-jo-lo, sabendo que, como diz o poema de Thiago de Mello (1969), dentro da casa de tijolo, e que está o chão, quando há chão. Já como diz Brandão (2001, p. 22), “E nós que somos professores e professoras, será que já pensamos que em toda a história cultural do que se escreve, somos nós os co-autores das palavras fugazes? As frágeis de todas e, talvez por isso mesmo, as mais necessárias.”

CONCLUSÃO

A humanidade é um ser aberto, em constante construção, que se faz na relação com o outro mediado pelo mundo. Nesta perspectiva a educação deve ser promotora do questionamento e da reflexão crítica para que este ser aberto se construa não na repetição, mas na busca do novo. Não o novo apenas com a crítica, não o novo somente com a implantação de novas tecnologias, mas novas relações deverão ser estabelecidas, que indiquem possibilidades de transformação e libertação.

Para que isso ocorra, faz-se necessária uma proposta de superação do modelo de escola e de educação tradicionais, focadas na transmissão de um conhecimento pronto e na conservação do modo de vida vigente. Esta perspectiva indica a necessidade de mudança na postura epistemológica e pedagógica de educadores e a superação dos modelos mecanicistas de análise da realidade social.

Torna-se fundamental a leitura consciente da realidade para saber onde se está, quais as relações que se estabelecem, em que relações se está inserido, ou seja, a base do processo educativo é o estabelecimento de uma relação íntima dialética, com o contexto da sociedade onde se desenvolve este processo. Para enfrentar os principais problemas de nosso tempo, não se pode entendê-los no âmbito da metodologia fragmentada que é característica dos currículos que ignoram e desprezam os saberes do ser em construção. Assim, a proposta da Educação de Jovens e Adultos a partir da concepção freiriana de tema gerador, que através do diálogo permite uma interação entre os educandos e os educadores e o mundo, organizada por totalidades, contribui para que o educando se desenvolva como sujeito crítico na leitura de mundo, promovendo a intervenção na realidade. A realidade destes jovens, que chegam, por vezes, tristes, desanimados, entendendo que o mundo os vê como pessoas nada entendedoras, mas que são muito mais que um número, de um dado, são seres carregados de cultura, entendimento, dores e alegrias que farão da sala de aula um espaço de aprendizagem além das linhas de um caderno. Amparados pela percepção freiriana nenhum educador, não mais poderá aceitar passivamente ter seus ouvidos feridos com frases como “estamos todos para cumprir nosso dever de repetição de conteúdo”; ela permite que tanto coordenação como educadores percebam que a educação de jovens e adultos não é sacrifício ou apenas cumprir uma tabela, mas sim levar uma cultura para além das situações que exigem uma alfabetização humana.

Essa compreensão vê a realidade segundo diferentes enfoques do conhecimento, que integrados permitem diferentes compreensões das situações que envolvem a realidade dos

educandos. Assim, o conhecimento das diferentes áreas, seja da lógica, da sócio-histórica ou da expressão formam uma totalidade articulada entre si, que procura dar conta de estabelecer relações mais amplas da realidade numa visão de micro e macro contexto.

Como almejado pelo segundo objetivo deste trabalho, a perspectiva de Paulo Freire sobre alfabetização destaca a importância da relação entre texto e contexto, fundamentando-se em uma abordagem pedagógica que vai além da simples decodificação de palavras. Propõe uma alfabetização que não apenas ensina as habilidades técnicas básicas de leitura e escrita, mas também desenvolve uma leitura crítica do mundo, isso significa que os textos utilizados no processo de alfabetização devem refletir a realidade dos alunos, conectando-se aos seus contextos culturais, sociais e políticos tendo o diálogo como ponto central.

Os textos selecionados devem ser pontos de partida para discussões significativas, permitindo que os alunos expressem suas experiências, questionem e construam conhecimento em conjunto com o educador. A escolha de "temas geradores", ou seja, tópicos relevantes para a realidade dos alunos, contribui para conectar os textos ao contexto, sendo esse a base para a seleção de textos que têm significado imediato para os aprendizes, facilitando a compreensão e a discussão. Isso significa que esses materiais (e o currículo como um todo) devem refletir a diversidade cultural, social e econômica dos alunos, tornando o aprendizado mais empoderador. A contextualização permite que os alunos façam conexões entre o que estão lendo e suas próprias experiências, contribuindo para um entendimento mais profundo.

A pedagogia de Paulo Freire destaca a interligação intrínseca entre texto e contexto na alfabetização. A abordagem freiriana busca criar uma educação libertadora que não apenas ensina a ler e escrever, mas também capacita os alunos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor. Ao integrar textos significativos, diálogos, temas geradores e contextos locais, a alfabetização baseada na pedagogia de Freire busca construir uma ponte sólida entre a linguagem escrita e a realidade vivida e já sempre linguisticamente falada pelos aprendizes.

Para embasar a possibilidade de um aprendizado empoderador da leitura e escrita por jovens e adultos não alfabetizados na idade certa, a perspectiva de Paulo Freire, notadamente sua abordagem pedagógica conhecida como Pedagogia Crítica, oferece uma compreensão de linguagem e aprendizado que se alinha a esses objetivos. A Pedagogia de Freire enfatiza a conscientização, a participação ativa e a relevância social. Trazendo alguns pontos-chaves para a realização da mesma, como: a importância do diálogo como uma forma central para o ensino. O diálogo envolve uma interação ativa entre professor e aluno, permitindo a troca de ideias, experiências e conhecimentos. Ao ensinar leitura e escrita, os educadores podem promover um

diálogo que seja significativo para a realidade dos alunos, conectando o conteúdo às suas experiências de vida.

A compreensão da linguagem de Freire, torna-se essencial, para isso, pois toda conscientização é, em algum nível, uma conquista linguística. A linguagem, como enfatizamos, não é para Freire, mero instrumento para comunicar ideias, é o próprio elemento para a construção das ideias, para a representação e problematização do mundo e, sobretudo para especulação sobre outros mundos, sobre outros modos de organização social. Em outras palavras, a linguagem é o elemento por onde avança a possibilidade da libertação e da transformação. Há na linguagem um poder gerador que precisa ser libertado pela educação, tendo um papel crucial no processo de conscientização e libertação.

A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um meio para compreender e transformar o mundo. A linguagem não está separada da realidade que representa; em vez disso, é um elemento de compreensão e produção do sentido do mundo. Compreender e transformar o mundo envolve um profundo envolvimento com a linguagem. O conceito de conscientização de Freire refere-se ao processo de desenvolvimento da consciência crítica por meio da linguagem experienciada dialogicamente. Isto envolve reconhecer e questionar estruturas opressivas e trabalhar em prol da justiça social. A linguagem é, assim, o em que de todo processo educacional que se pretende crítico, que se pretende transformador. Freire foi influenciado pelo pensamento dialético, que envolve examinar ideias opostas ou contradições para chegar a uma compreensão mais profunda. O diálogo, para Freire, é esse processo dialético onde os participantes se envolvem numa troca de vaivém, desafiando e refinando as suas perspectivas. As ideias de Freire sobre linguagem e diálogo estão na base de sua proposta de uma educação transformadora e humanizadora.

Portanto, a compreensão de linguagem baseada na Pedagogia Crítica de Paulo Freire destaca a importância do diálogo, conscientização, contextualização, significado cultural e empoderamento para promover um aprendizado significativo da leitura e escrita por jovens e adultos não alfabetizados na idade certa. Esses princípios visam não apenas à aquisição mecânica de habilidades, mas também à capacitação dos aprendizes para uma participação ativa e transformadora na sociedade.

Para culminar, a avaliação que permeia o trabalho da EJA rompe com os modelos tradicionais, pois constitui-se num processo contínuo onde interagem educador e educandos, a fim de possibilitar avanços no processo educativo. Neste processo de busca, sabemos que o

conhecimento conta para a transformação é o que nasce da ação comprometida do educando e do educador na compreensão da realidade que os abarca.

Deve-se sim reavaliar a prática de ensino e o educador terá o papel fundamental de assumir esse fazer pedagógico. Fazer desta vocação de ensinar e aprender, um ato apaixonado pela linguagem, com respeito ao educando e sua história, com tolerância, com competência, com humildade, com ética, com ousadia, com comprometimento e com alegria. Entende-se então que a concepção de diálogo, como ressaltamos no decorrer deste escrito, sofre uma mudança em sua posição que ocupa na premissa freiriana: ele deixa de ser um meio para se chegar a algo que se torne base. Nesse viés, as conexões dialógicas possibilitam que os educandos transformem o mundo e sejam transformados por ele, em diálogo.

Por fim, cabe dizer algumas palavras sobre a experiência, relatada na Introdução, que plantou a inquietação fundamental que originou esta pesquisa. A situação de um aluno da EJA que reproduzia em seu caderno os símbolos gráficos que a professora colocava na lousa ou que encontrava os materiais didáticos sem qualquer compreensão. À luz do que foi conquistado ao longo deste trabalho, pode-se dizer que essa situação ilustra uma realidade que Paulo Freire procuraria transformar através de sua abordagem pedagógica. Freire defendia uma educação que fosse além da mera reprodução de símbolos gráficos ou informações sem compreensão significativa.

Como educadores devemos perceber a importância de enraizar a linguagem no mundo dos educandos, assim como a postura dialógica, o espaço, o convite para que os educandos e educandas digam suas palavras, expressem seu entendimento, para que, com base nisso, possa-se avançar o estudo, para que não fiquem apenas na reprodução mecânica de símbolos gráficos sem compreensão refletindo em uma falta de conscientização. Trata-se de promover a conscientização, permitindo que os educandos atribuam significado aos conceitos, relacionando-os à sua própria realidade e experiência. A situação descrita destaca a necessidade de superar a abordagem bancária da educação, na qual os alunos simplesmente recebem informações. Convém avançar em direção a uma educação problematizadora, na qual os alunos são desafiados a analisar criticamente o conteúdo, fazendo perguntas e participando ativamente da construção do conhecimento.

A compreensão de Freire sobre a linguagem também envolve a valorização da cultura dos alunos, sendo assim nós educadores devemos ter essa percepção, defendendo adaptação do ensino ao contexto cultural dos estudantes, tornando a aprendizagem mais ligada a suas vidas. À luz dos princípios freirianos, a situação daquele educando escancara a necessidade de uma

abordagem pedagógica mais engajadora, participativa e contextualizada. A linguagem, nesse contexto, não é apenas um veículo de transmissão, mas o meio possível para a construção do entendimento, para a produção do sentido ligado ao aprender.

Na perspectiva freiriana, a linguagem que pode gerar emancipação é aquela brota do mundo do educando, a linguagem em que ele já sempre se movimenta e que precisa ser estranhada e problematizada para que também se transforme sua relação com o mundo. A ideia de fundo é que o ser humano está imerso na linguagem, de modo que o esvaziamento da linguagem e sua desconexão com o mundo da vida concreta, empobrece o horizonte da experiência humana. A linguagem, tanto quanto o mundo, é atravessada pela presença dos outros, devendo-se tomar consciência de que ninguém constrói o mundo sozinho, sendo que o humano chega nesse mundo e ele necessita ser inserido nesse mundo, porque se não terá dificuldades para conseguir fazer parte do mesmo, desse mundo. Aqui encontramos linguagem associada ao diálogo, como foi sendo discutindo no decorrer da escrita dessa dissertação. Não se trata de qualquer diálogo, mas do diálogo vivo, que implica a escuta, a da postura de escuta, sobretudo do educador, que foi o que ocorreu na vivência da educadora descrita na dissertação, em que teve essa escuta pedagógica, a sensibilidade da percepção dessa escuta.

Nisso tudo se revela o sentido político presente no contexto da alfabetização, situado a partir do mundo do educando, porque a linguagem é um processo que cria condições para que o educando possa agir no mundo e para que ele possa levar adiante a leitura mais rica desse mundo, levando em consideração aqui o verdadeiro sentido político em sentido freiriano enquanto capacidade de estabelecer novos começos, de iniciar ações no mundo. Paulo Freire, como fomos descrevendo e estudando ao longo da dissertação, que a alfabetização deve empoderar os educandos para que possam mais do que meramente se conservar em um mundo, em uma situação, mas elevar-se, ampliar o mundo, transformando-o em algo mais rico, ampliando os limites do mundo pré-crítico que faz parte do cotidiano do educando, o que quer dizer também, de sua linguagem cotidiana pré-crítica. Destacamos, assim, o sentido ético e antropológico da linguagem que passa pelo favorecimento da possibilidade de o ser humano ser sempre mais.

Tendo como análise o relato da inquietação que partiu para essa investigação, podemos perceber que muito faltava naquele currículo da Educação de Jovens e Adultos, bem como compreensão do que era linguagem, diálogo e cultura dos alunos. Surgem nesse sentido muitos questionamentos, que demandam outras reflexões, outras pesquisas. Como seria possível alinhar o ensino de uma língua estrangeira para a perspectiva freiriana que foi abordada na

educação de jovens e adultos? Como a partir de uma língua estrangeira fazer essa introdução crítica? Qual o lugar de uma segunda língua para estudantes da EJA que já estão sendo alfabetizados em um período que não é o ideal?

Ficam essas inquietações para que possamos ao longo de novas pesquisas e análises conseguirmos desvendar algumas possíveis maneiras de colocar nossa educação como uma educação crítica e dialógica.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Wanda Medrado. **A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.
- AHLERT, Alвори. **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal.** Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- AMARAL, Cíntia W. do. **Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores.** São Paulo: Editora Arte & Ciência, 1998.
- BECKER, Fernando. **O caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.** Brasília: Líber Livros, 2008.
- BENINCÁ, Elli. A Prática Pedagógica Na Sala De Aula: Princípios e Métodos de uma ação Dialógica. **Cadernos UPF**, Passo Fundo, ano I, n. 4, ago. 1982.
- BERTHOFF, Anns E. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 11-25.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De Angicos a Ausentes: quarenta anos de educação popular.** Porto Alegre: MOVA- RS, CORAG, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo.** 2. ed. Veranópolis: ITERRA, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire.** 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra.** 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** 11 ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 1 nov. 2023.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta, 1 de maio de 1500.** Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=117060>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cutrix, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia.** São Paulo: Ática, 20202.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Língua e Literatura.** 16 ed. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, Emilia. Educação e Ciência. **Folha de S. Paulo**, 3 jun. 1985, p. 14.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança: O método de Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos.** São Paulo: Ática, 1994.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita.** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta.** 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 2004.

GIROUX, Henry A. Introdução: alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. *In:* FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 29-60. (ePub).

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Editora Vozes Ltda, Petrópolis, 1983.

GOMES, Santiago Castro. Ciencias Sociales, Violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. *In:* LANDER, Eduardo (comp.). **La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales - perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires, Argentina: CLASCSO, 2000.

GUIDELLI, Rosangela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos:** desacertos, tentativas, acertos... Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 1996.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL.** São Paulo: Cortez, 1979.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos:** uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana:** ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul:** cartografias da educação popular. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de jovens e adultos:** proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa, 1997.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagem: As práticas discursivas como locus de investigação. *In:* **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural.** Campinas-SP, julho de 2000.

SANTOS, Maria Inêz Frozza Borges dos. **As Causas das Dificuldades de Aprendizagem na EJA e as Contribuições da Psicopedagogia.** Instituto Federal de Santa Catarina, 2015.

Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/479>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/Educação Problematizadora. *In*: STRECK, Romeu Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento e alfabetização**. Jan., 1999. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/O%20que%20%C3%A9%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

SOARES, Magda Becker. O Que Funciona na Alfabetização? **Revista PÁTIO**, ano 12, n. 47, ago./out. 2008, p. 17.

SOARES, Magda Becker. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 15- 19, dez. 2002.