



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**DANIELE NÓBREGA ARAUJO FARIAS**

**O LIVRO DE DIDÁTICO DA EJA: EXISTE UMA PROPOSTA DE TRABALHO NA  
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO?**

**Campina Grande  
2014**

**DANIELE NÓBREGA ARAUJO FARIAS**

**O LIVRO DE DIDÁTICO DA EJA: EXISTE UMA PROPOSTA DE TRABALHO NA  
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO?**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Pedagogia do Departamento de  
Educação da Universidade Estadual da  
Paraíba em cumprimento às exigências  
legais para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valdecy Margarida da Silva

**Campina Grande  
2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F224l Farias, Daniele Nóbrega Araújo  
O livro didático na EJA [manuscrito] : existe uma proposta de trabalho na perspectiva do letramento? / Daniele Nobrega Araujo Farias. - 2014.  
28 p. : il. color.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.  
"Orientação: Prof. Dr. Valdecy Margarida da Silva, Departamento de Pedagogia".

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA 2. Letramento 3.  
Livro didático I. Título.

21. ed. CDD 374

DANIELE NÓBREGA ARAUJO FARIAS

O LIVRO DIDÁTICO DA EJA: existe uma proposta de trabalho na  
~~perspectiva do tratamento?~~

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de  
Licenciatura em Pedagogia do  
~~Departamento de Educação da~~  
~~Universidade Estadual da Paraíba~~  
~~em cumprimento às exigências~~  
legais para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 06 / 08 /2014



Prof.ª, Dr.ª, Valdecy Margarida da Silva - UEPB  
Orientadora



Prof.ª, Dra. Elizabete Carlos do Vale - UEPB  
Examinadora



Prof.ª, Dr.ª, Paula Almeida de Castro – UEPB  
Examinadora

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Níveis de alfabetismo funcional – INAF-2006 .....	14
Figura 01 - Analisando o livro didático: "Prazer em Conhecer" .....	23
Figura 02 - Analisando o livro didático: "Minha marca, meu ponto, meu conto..." .....	24
Figura 03 - Analisando o livro didático: "Ter direito a direitos" .....	26

## SUMÁRIO

	<b>RESUMO .....</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1</b>	<b>Entendendo o que é letramento .....</b>	<b>7</b>
<b>2.2</b>	<b>A aprendizagem da língua escrita na perspectiva do letramento em EJA .....</b>	<b>10</b>
<b>2.3</b>	<b>Analfabetismo funcional .....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1</b>	<b>As políticas e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>16</b>
<b>3.2</b>	<b>O Livro Didático em EJA .....</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>EXISTE UMA PROPOSTA DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO NO LIVRO DE DIDÁTICO “EJA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA”? .....</b>	<b>22</b>
<b>4.1</b>	<b>Analisando a Unidade “Prazer em conhecer” .....</b>	<b>23</b>
<b>4.2</b>	<b>Analisando a unidade “Identidade” .....</b>	<b>25</b>
<b>4.3</b>	<b>Analisando a unidade “Ter direito a direitos” .....</b>	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>27</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>28</b>

## O LIVRO DE DIDÁTICO DA EJA: EXISTE UMA PROPOSTA DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO?

FARIAS, Daniele Nóbrega Araujo<sup>1</sup>

### RESUMO

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, mais de 960 milhões de adultos são analfabetos, sendo que mais de 1/3 dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. As discussões em torno dos estudos da alfabetização e do letramento são necessárias para que se possa olhar os sujeitos das culturas orais, especialmente os sujeitos da EJA, e pensar em políticas educacionais que dêem conta de torná-los sujeitos da escrita. Objetivamos, no presente artigo, analisar o livro didático da Educação de Jovens e Adultos, da autora Eloísa Bombonatti, "Caminhos para a cidadania-Alfabetização e diversidade". A pesquisa, de caráter bibliográfico, está ancorada nos estudos de Silva (2012), Senna (2007), Rojo (2001), Soares (2002), Kleiman (1995), dentre outros pesquisadores. Observamos, na obra analisada, a partir da seleção de textos apresentada, que já existe uma preocupação da autora em trabalhar na perspectiva do letramento. Embora algumas atividades apresentem uma tendência mais tradicional de ensino, a seleção dos textos é feita considerando o uso social da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Letramento. Livro didático. Educação de Jovens e Adultos.

### ABSTRACT

According to the World Declaration on Education for All, more than 960 million adults are illiterate, and more than one third of adults in the world have no access to printed knowledge and new technologies that could improve the quality of life and help them to adapt to the social and cultural changes. The discussions about the studies of literacy and literacy are necessary so that you can look at the subject of oral cultures, particularly the subjects of EJA, and thinking in educational policies that help them to make them subjects of writing. We aim in this article to analyze the textbook of Youth and Adult Education, the author Eloisa Bombonatti, "Pathways to Citizenship, Literacy and Diversity." The research, bibliographical, is anchored in studies of Silva (2012), Senna (2007), Rojo (2001), Smith (2002), Kleiman (1995), among other researchers. Observed, analyzed in the work, from the selection of texts presented, there is already a concern in the author's work from the perspective of literacy. Although some activities present trend of a more traditional teaching, the selection of texts is made considering the social use of reading and writing.

**Keywords:** Literacy. Textbook. Youth and Adults.

---

<sup>1</sup> Concluinte do Curso de Pedagogia da UEPB. Professora da rede particular de ensino do município de Campina Grande/PB. E-mail: daniehenio21@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com Silva (2012), a incorporação do termo letramento em nosso vocabulário traz implícita a diferença entre o ato de aprender a ler e a escrever, que está relacionado ao aprendizado de uma tecnologia, e a apropriação dessa tecnologia para os diversos usos sociais. Dessa forma, na escola, o ensino deverá se voltar para o desenvolvimento da competência de uso da leitura e da escrita envolvido nas práticas sociais.

Considerando a complexidade que envolve o uso da escrita na sociedade contemporânea, que se dá de forma múltipla e variada, assim como as concepções que os diferentes teóricos têm sobre o fenômeno do letramento, tal fenômeno não possui uma definição única e universal. O que vemos é que os estudos sobre o letramento (KLEIMAN, 1995; LOPES, 2006; MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2001, SOARES, 2002; dentre outros) destacam as funções da língua escrita na sociedade contemporânea. Esta centralidade da escrita na sociedade acaba interferindo nas relações e no julgamento das pessoas com os outros e com o mundo.

Nessa visão, as práticas de letramento estão relacionadas a um conjunto de práticas de leitura e escrita, vistas pelos autores como práticas sociais, vez que a partir delas, os indivíduos podem participar, ou estarem inseridos, como preferem alguns autores, da/na sociedade em que vivem. Neste sentido, Rojo (2001) considera que as práticas letradas escolares seriam apenas um tipo de prática social de letramento, mesmo sendo considerado o tipo dominante.

O livro didático faz parte desse universo das práticas letradas escolares e é um recurso muito utilizado por professores e alunos para que possam nortear-se acerca dos conteúdos a serem estudados, além de ser fonte de pesquisa para elaboração de trabalhos escolares. É por ser tão útil que o mesmo necessita ser bem elaborado, pensado de acordo com a necessidade de quem vai utilizá-lo de modo que venha a favorecer o ensino-aprendizagem.

No presente artigo, objetivamos analisar o livro didático da Educação de Jovens e Adultos, da autora Eloísa Bombonatti, “Caminhos para a cidadania-Alfabetização e diversidade”. A pesquisa, de caráter bibliográfico, está ancorada nos estudos de Silva (2012), Senna (2007), Rojo (2001), Soares (2002), Kleiman (1995), dentre outros pesquisadores.



O artigo está dividido em três tópicos. No primeiro, traçamos um percurso teórico sobre os estudos no campo da alfabetização e do letramento. Nesse percurso, abordamos o fenômeno do analfabetismo funcional. No segundo tópico, abordamos as políticas e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. No terceiro tópico, analisamos três unidades do livro didático da Educação de Jovens e Adultos, da autora Eloísa Bombonatti, “Caminhos para a cidadania-Alfabetização e diversidade”. Finalmente, tecemos as nossas considerações finais sobre o a discussão aqui proposta.

## **2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Neste tópico, baseada em pesquisas de autores como Silva (2012), Senna (2007), Rojo (2001), Soares (2002), Kleiman (1995), dentre outros, aprofundo os estudos do letramento apresentando os diferentes conceitos e formas de olhar os sujeitos das culturas orais e discuto, ainda, a dupla exclusão a que os sujeitos da EJA estão expostos em função do fenômeno do analfabetismo funcional.

### **2.1 Entendendo o que é letramento**

Em sua tese de doutorado, intitulada “Alfabetização e Letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos”, defendida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2012, a Professora Doutora Valdecy Margarida da Silva afirma que o termo Letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy* (derivada filologicamente do latim *littera*, que significa —letrall), e é frequentemente usado na produção acadêmica para representar fenômenos que envolvem a escrita, seja enquanto tecnologia, seja enquanto sistema simbólico. No inglês, o termo *literacy* significa ao mesmo tempo alfabetização, ou as habilidades cognitivas e mecânicas de compreensão do código escrito - aquisição de *litterae*, e as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas

após ou ao mesmo tempo em que ocorre a alfabetização. Para a pesquisadora, o fenômeno do Letramento diz respeito ao estado ou condição que assume aquele que exerce as práticas sociais de leitura e de escrita.

Para Soares (2002), a própria formação do termo Letramento está presente a idéia de estado: a palavra traz o sufixo-mento que forma substantivos de verbos, acrescentando a estes o sentido de —estado resultante de uma ação || [...] assim, de um verbo letrar (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita para além do apenas ensinar a ler e escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra letramento: estado resultante da ação de letrar (SOARES, 2002, p. 3).

Ao tratar das práticas de letramentos consideradas pela escola, Kleiman (1995, p. 20) lembra que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências do letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização.

Em função da noção de domínio da escrita que está implícito nos dois conceitos, há uma relação muito estreita entre alfabetização e letramento. A diferença básica é justamente na forma como se entende tal domínio; se a alfabetização é entendida como o domínio da tecnologia da escrita, a capacidade de compreensão dos sinais gráficos de uma língua, o letramento se caracterizaria pela apropriação das habilidades de leitura e escrita diante das práticas sociais que envolvem a escrita. De acordo com Kleiman (1995), o conceito de letramento deve contemplar práticas sociais de leitura e de escrita e deve ultrapassar o conceito de alfabetização já que o simples domínio do código não garante a efetiva participação dos indivíduos na sociedade.

Dessa forma, de acordo com Silva (2012), as diferentes visões sobre o campo do letramento decorrem de uma concepção teórica que privilegia a dimensão individual em detrimento da dimensão social. Para a autora, ao tratar o fenômeno do letramento como algo pessoal, como uma conquista individual das tecnologias da leitura e da escrita, atribuímos ao indivíduo a culpa por não se apropriar destas tecnologias. Na dimensão individual do letramento, um indivíduo para ser

considerado letrado necessita obter a capacidade de ler e escrever. Tal dimensão foi denominada por Street (1984), considerado um dos precursores dos estudos do letramento, como letramento autônomo, uma vez que privilegia a escrita em detrimento das práticas sociais. Com a visão de que a aquisição da escrita é um fenômeno individual, o letramento, segundo Lopes (2006, p. 16):

é visto como o conhecimento estrito do código linguístico objetivado num sistema de escrita e a escrita é considerada uma tecnologia neutra em cujo tratamento, para efeito de investigação do seu uso, o contexto social não é considerado.

Contra-pondo-se a dimensão individual do letramento, Soares (2002) apresenta a dimensão social. Nessa dimensão, a aquisição, o domínio da escrita e da leitura são entendidos como algo que integra as práticas sociais dos indivíduos. Nessa perspectiva, esses indivíduos são capazes de responderem positivamente às demandas de leitura e de escrita que lhes são colocadas na sociedade. Para Street (op. cit.), essa dimensão seria o modelo ideológico de letramento. Ao tratar desse modelo de letramento, Lopes (2006, p. 44) lembra que o termo é concebido —no sentido de pôr em evidência a natureza social da escrita— uma vez que se refere ao conjunto das práticas sociais em cujo processo estão envolvidas atividades de leitura e de escrita.

De acordo com Senna (2001), para o letramento na escola, o desenvolvimento do indivíduo não deve limitar-se a si mesmo, mas sim, estar vinculado ao aspecto histórico- social:

[...] el punto de partida para desarrollo del letramento, consiste en la tomada de consciencia sobre la naturaleza social del sujeto y desde ella construir una identidad que mezcle — sin perdidas — dos perspectivas de operar lo pensamiento: la suya propia, oral y legítimamente reconocida como capaz de producir conocimientos, y la do outro, científica, capaz de le permitir comprender el mundo de forma más organizada y actuar de forma más planificada. (SENNA, 2001, p. 36)

Dessa forma fica evidente que não só os alunos de EJA como também os professores precisam estar abertos a novas tecnologias como também aos avanços cotidianos para que assim possam estar preparados não só pra o mercado de trabalho como também para uma atuação na sociedade de maneira ativa.

## **2.2 A aprendizagem da língua escrita na perspectiva do letramento em EJA**

Segundo Silva (2012), na Educação de Jovens e Adultos lidamos com uma terrível combinação que reúne identidade deteriorada, baixa auto-estima, modos de pensar diferentes e, o que é pior, pouca disponibilidade na construção de outra qualidade de ação em nossas salas de aula. Um grande começo, para Callháu (2008), seria estarmos definitivamente convencidos de que esse aluno não é um NÃO. Ao contrário, faz-se necessário reconhecer o quanto temos, sinceramente, que aprender tudo o que ele traz para o interior da escola e que diz respeito ao seu estar-no-mundo, às soluções que eles construíram para dar conta de sobreviverem sem o domínio da leitura e da escrita, com pouquíssimos recursos materiais.

Nesse sentido, seria possível, de acordo com Silva (2012), pensar a alfabetização e a escolarização desses jovens e adultos sob um outro ponto de vista, uma lógica que não suponha isto ou aquilo, melhor ou pior, nós ou eles, certo ou errado, ciência ou cultura popular. Uma prática que admita a multiplicidade de possibilidades de construção de práticas pedagógicas que reconheçam, neste aluno, alguém que traz consigo experiências que podem nos ajudar, e muito, na busca da construção de uma escola que não tenha medo de se livrar da cultura civilizadora e que possa construir a possibilidade da existência do nós como precursora da cultura da paz. Tudo isso sem perder de vista que ser alfabetizado e dominar os conhecimentos produzidos pela humanidade, ainda que no nível da Educação Fundamental, é um direito público subjetivo e inalienável desses sujeitos.

Em artigo publicado, Naiff, Sá e Naiff (2008) abordam a escola e seu papel de agente de inclusão ou exclusão. De acordo com essa autora, as práticas sociais expõem rotinas que não incluem a escola. Observamos que os menos favorecidos veem sistematicamente suas trajetórias escolares fracassadas por um presente pouco receptivo e por um futuro profissional sem grandes expectativas. Nesse

sentido, a escola é o espaço da convivência de uma multiplicidade de significações sociais, produzidas pelos atores que, direta ou indiretamente, se envolvem em seu sistema, fazendo da área educacional, de acordo com Gilly (2001, apud NAIFF; SÁ, NAIFF, 2008, p. 126):

um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Dessa forma, a escola é entendida não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também de socialização, formação de atitudes e de representações sociais, cujas relações sociais construídas nesse ambiente podem ser importantes facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, para Silva (2012), a explicação não está somente na escola e em suas práticas, e tampouco pode-se entender toda essa complexidade olhando apenas para o sujeito e seu grupo social. Isso nos remete à necessidade de cada vez mais estabelecer diálogos entre os campos de estudo que tratam dos fenômenos psicossociais e educacionais, buscando encontrar sentidos que auxiliem a tarefa de transformar a instituição escolar e a educação formal em dimensões realmente inclusivas e presentes na história de vida das populações menos favorecidas economicamente em nossa sociedade, lembra a autora.

### **2.3 Analfabetismo funcional**

De acordo com Silva (2012), o analfabetismo funcional, como um conceito amplamente usado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a partir de 1978, refere-se ao nível de analfabetismo de sujeitos que não são reconhecidos como sujeitos da leitura e da escrita.

O analfabetismo funcional constitui-se uma situação para milhões de brasileiros que só será superada através da ampliação do direito à educação, vinculada a políticas públicas que abranjam, desde a formação dos docentes para a compreensão da educação como instrumento de inclusão para o sujeito e para a sociedade, até a adoção de políticas sociais e reformas estruturais que diminuam o *abismo* entre os grupos sociais no Brasil.

Segundo Silva (2012), a UNESCO define analfabeto funcional como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples, efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair o sentido das palavras, colocar ideias no papel por meio da escrita, nem fazer operações matemáticas mais elaboradas (INAF, 2005).

O índice de analfabetismo funcional no Brasil é medido entre as pessoas com mais de 20 anos que não completaram quatro anos de estudo formal. O conceito, porém, varia de acordo com o país. Na Polônia e no Canadá, por exemplo, é considerada analfabeta funcional a pessoa que possui menos de 8 anos de escolaridade.

O analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados e em desenvolvimento. No Brasil, 75% das pessoas entre 15 e 64 anos não conseguem ler, escrever e calcular plenamente. Esse número inclui os 68% considerados analfabetos funcionais e os 7% considerados analfabetos absolutos, sem qualquer habilidade de leitura ou escrita. Apenas 1 entre 4 brasileiros consegue ler, escrever e utilizar essas habilidades para continuar aprendendo. Mas como resolver essa situação? Como baixar esses números alarmantes? Sem dúvida nenhuma que a educação é o caminho. Alfabetizar mais crianças com melhor qualidade. Essa é a questão: qualidade e não quantidade.

Segundo Silva (2012), infelizmente hoje vemos que o Brasil optou pela quantidade a qualquer custo e o resultado desta opção é a enorme quantidade de analfabetos funcionais que adquirem um diploma sem as habilidades/capacidades esperadas para o nível em que são diplomados. O que vemos é um país pouco preocupado em alfabetizar com qualidade. O fato de ampliar para 9 anos o Ensino Fundamental, como propôs a Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, não significa que a qualidade do ensino irá melhorar. A intenção da Lei é oferecer maior oportunidade

de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. A questão que colocamos é que a maior permanência na escola, por si só, não garante maiores oportunidades de aprendizagem.

Para Silva (2012), a ampliação do horário escolar também não garante a resolução do problema. Sem a compreensão das identidades dos sujeitos oriundos das culturas orais e um constante incentivo à leitura, a vivência de atividades que trabalhem com inteligência, pensamento lógico e capacidade de relacionar temas diferentes, nenhuma ação governamental trará contribuições para a superação desse desafio.

De acordo com o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), além dos considerados analfabetos, podemos classificar o nível de alfabetismo em três níveis distintos de alfabetização funcional: rudimentar, básica e plena, que são medidas através das habilidades que uma pessoa possui em matemática e leitura/escrita, o que, de fato nos interessa. O quadro que segue relaciona os níveis de alfabetismo com as respectivas habilidades/capacidades:

Em 2006 o INAF adotou a Teoria da Resposta ao Item (TRI) como metodologia estatística, que propõe modelos teóricos que representam o comportamento das respostas atribuídas a cada uma das questões como uma função da habilidade do indivíduo. Ou seja, cada questão do teste tem seu grau de dificuldade definido a priori e a pontuação (proficiência ou score) de cada indivíduo respondente varia de acordo com o grau de dificuldade das questões que foi capaz de responder corretamente.

Quadro 01 - Níveis de alfabetismo funcional – INAF-2006

<b>Nível</b>	<b>Condições/capacidades/habilidades</b>
<b>Analfabeto</b>	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
<b>Nível Rudimentar</b>	Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;
<b>Nível Básico</b>	As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem

Fonte: Silva (2012)

Apenas o nível pleno é considerado satisfatório, uma vez que somente nesse nível o sujeito pode utilizar com autonomia a leitura como meio de informação e aprendizagem; tornando-se um elemento independente dentro da sociedade e de qualquer grupo, já que têm meios suficientes para argumentar, questionar, reivindicar e até mesmo para se informar sobre determinado assunto.

De acordo com informação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2004), a Paraíba é o terceiro estado do Brasil com maior número de analfabetos funcionais. O percentual chega a 40,3% de pessoas com quinze anos ou mais, que mesmo tendo frequentado os bancos escolares e saberem ler ou escrever o próprio nome, apresentam severas limitações de entendimento e interpretação de textos. O índice de analfabetismo (25,3%) acima da média nacional (9,6%) influencia diretamente no desenvolvimento do Estado e apresenta consequências graves como é o caso da baixa qualificação profissional dos que são vítimas desse mal. A esse fato está ligada uma série de fatores: a baixa qualidade de ensino ofertada nas escolas (especialmente na escola pública); o baixo salário e a desvalorização dos professores, o que contribui para a desmotivação desses profissionais; a aprovação automática, entre outros aspectos.



Como vimos até aqui, conforme lembra Silva (2012), o conceito de analfabetismo funcional foi inicialmente difundido especialmente por instituições internacionais e amplamente utilizado no desenho de programas governamentais de educação de adultos, com o objetivo de salientar os benefícios sociais e econômicos desse tipo de investimento educativo. Ainda, os baixos resultados das sucessivas campanhas de alfabetização de adultos realizadas em países pobres nas décadas de 1960 e 1970 e o avanço nos estudos acadêmicos sobre os impactos psicossociais do letramento trouxeram uma série de dúvidas sobre essa visão otimista, e até reducionista; que associa mecanicamente a alfabetização ao desenvolvimento psicológico ou socioeconômico (RIBEIRO, 1999). Tomando como referência um conceito de letramento mais amplo, concebendo-o como um fenômeno cultural complexo, nos deparamos com uma série de dúvidas sobre a validade de avaliações em larga escala baseadas numa visão unidimensional das competências de leitura e escrita.

É preciso lembrar que, como afirma Kleiman (2001, p. 26):

Os autores que realizam essa crítica o fazem com base em estudos de cunho etnográfico sobre usos de leitura e escrita em contextos práticos, focalizando o campo das relações discursivas, da constituição de relações de opressão e resistência entre grupos dominantes e dominados.

Como vemos, numa sociedade como a brasileira, formada por diversas etnias e culturas, é preciso realizar uma análise bastante cuidadosa, quando o assunto é o baixo desempenho da população jovem e adulta no interior das escolas; principalmente no que diz respeito à apropriação e ao uso da língua escrita, e sua relação com uma idéia de letramento totalmente importada de países que tiveram outro tipo de desenvolvimento.

### 3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

De acordo com Silva (2012), a falta de políticas públicas educacionais no campo da Educação de Jovens e Adultos que dêem conta da complexidade dessa modalidade de ensino é justificada pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada (DI PIERRO; GRACIANO, 2005). Em decorrência desse pensamento, os profissionais que atuam nessa área não necessitariam de formação específica nem seriam necessários tantos investimentos nessa área.

No presente tópico discutimos, de forma breve, as políticas de EJA no Brasil.

#### 3.1 As políticas e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Segundo Silva (2012), a educação é um tema que está mencionado em todas as Constituições do Brasil, desde a primeira, outorgada em 1824, até a atual, promulgada em 1988. De acordo com a pesquisadora, é com o avanço dos mandamentos da lei maior, respaldados pelos movimentos da sociedade civil organizada e pelos educadores comprometidos com a concretização de uma sociedade democrática, que os direitos à educação vão sendo positivados e praticados, garantindo, assim, a sua real efetivação através da implementação das políticas públicas legitimadoras da democracia. Para Silva (2012, p. 4):

A primeira vez que a Educação de Adultos foi mencionada em uma Constituição e recebeu um tratamento particular foi na Carta de 1934. O Plano Nacional de Educação incluiu normas para o “*ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória **extensivo aos adultos***” (§ único). Foi exatamente nesse parágrafo único, que apareceu o grande avanço da Carta de 1934, uma vez que os *adultos* ganham visibilidade no campo do direito à educação.

Contudo, segundo a autora, se por um lado amplia-se o direito à educação primária integral, estendendo-o à população adulta, por outro, em seu Título II, Da Declaração de Direitos, o parágrafo único impede o alistamento eleitoral dos que não sabiam ler nem escrever, enquanto o art. 109 parece indicar a obrigatoriedade do alistamento eleitoral e o exercício do voto obrigatório apenas para homens e mulheres que exercessem função pública remunerada, e alistamento e voto facultativo para os que não a exercessem. Mantém-se a prática da exclusão em relação aos analfabetos, por falha do Estado em não democratizar a educação, assim como priva de um direito político os cidadãos que não exercem função remunerada.

Ainda, segundo Silva (2012), a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946, após lutas e embates entre os constituintes para pôr fim ao Estado autoritário, traz vários princípios de cunho social. Em seu Título VI – Da Família, da Educação e da Cultura, Capítulo II – Da Educação e da Cultura, art. 166, declara que *“a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana”*. Expressa a educação como direito de todos. No art. 167: o ensino será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular. Adotará, em seu art. 168, *“I – o princípio da obrigatoriedade”* para o ensino primário, e *“II – o princípio da gratuidade para o ensino oficial”*, sendo o ensino ulterior ao primário gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. O art. 172 assegura serviços de assistência educacional aos alunos necessitados e condições de eficiência escolar.

Importante assinalar que, segundo Silva (2012), embora abrigando em seu interior princípios de cunho social, relacionados ao direito à educação, nenhum deles poderia ser considerado auto-aplicável, dependentes ainda, de legislação infraconstitucional, que viesse a ser editada. Com a instabilidade gerada pelo cenário político e econômico e a perda do controle somada a pressões de diversas ordens, a burguesia nacional apóia o golpe militar de março de 1964. O golpe representou a ruptura com as liberdades democráticas, os direitos políticos, assim como a proibição das práticas sociais, pois eram consideradas ameaças à nova ordem que se instaurava no país.

A Constituição Federal de 24 de outubro de 1967, polêmica em relação à forma de sua realização, abrigou vários princípios de uma Constituição democrática. Manteve, em seu interior, parte dos dispositivos da Constituição de 1946.

No Título II, Capítulo II, trata dos Direitos Políticos, *mantém-se o impedimento de voto para os analfabetos*. Em seu art. 142, § 3º, a, acrescentou outros – *“extensão do ensino primário dos sete aos quatorze anos, obrigatório e gratuito nos estabelecimentos oficiais”*. O art. 168, § 3º, item III – O ensino oficial ulterior ao primário será igualmente gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos.

Silva (2012) lembra que ao contrário da Carta de 1946, não previu os percentuais mínimos de aplicação de renda dos impostos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios na educação.

Sabemos que não há como o Estado conferir um direito ao cidadão, no caso à educação, caso este direito não esteja respaldado concomitantemente pela vinculação orçamentária, através das leis infraconstitucionais garantidoras da sua manutenção. O direito à educação só se efetiva mediante a implementação de políticas públicas, e essas políticas, por sua vez, hão de exigir recursos para a sua implementação. Implementada a política, efetiva-se o direito.

A Carta de 1988 dá lugar a um avanço considerado dos mais importantes, em seu art. 208, § 1º, a CF/88 declara ser o acesso ao ensino obrigatório e gratuito direito público subjetivo. E para os jovens e adultos, reitera:

Maiores de 15 anos têm idêntico direito, mas só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à ele na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente pelo valor da escola (BRASIL, 2000, p. 23).

Mesmo considerando questionável essa posição posta pela lei, em relação ao jovem e ao adulto que, para usufruir de um direito, necessitam exigí-lo; é através deste art. 208, § 1º e do inciso I do art. 205 que a EJA se beneficia com a positivação de um direito negado, ao longo da história da educação no Brasil.

A exigência de vagas na EJA, seja por um jovem ou por um adulto, obriga a autoridade competente, através do poder público, a atendê-lo. Mas, antes que esta exigência seja feita, cabe aos gestores da educação deste país entender a EJA

como modalidade reconhecida da educação básica, cuja função reparadora coloca-se na ordem da dívida do Estado a milhões de jovens e adultos que, não cientes da importância da educação em suas vidas, não a reivindicaram e nem a reivindicam.

A Constituição Federal, portanto, não deixa de conferir à EJA o estatuto de direito de todo o cidadão, mas, como já exposto anteriormente, a obrigatoriedade assume um caráter compulsório para o indivíduo e para o Estado, na faixa dos 7 aos 14 anos. O que significa que, após essa faixa, para usufruir desse direito, é necessário que o indivíduo ou uma instituição que o represente assumam essa exigência em relação ao Estado.

O avanço legal no campo da EJA, consubstanciado na CF/88, estendeu aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso na idade própria o direito à educação básica na etapa do ensino fundamental.

A LDB nº 9.394/96 reproduz o art. 208 da CF/88, no Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu art. 4º, *com uma significativa diferença*. Cabe aqui descrever o inciso I do art. 208 da CF/88, e a seguir o art. 4º da LDB para a comparação desejada:

Art. 208, inciso I (CF/88) após a EC-14/96 – ensino fundamental obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua **oferta gratuita** para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;”.

Art. 4º, inciso I (LDB/96) – O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, “**obrigatório e gratuito**, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;”.

Na CF/88, já alterada pela EC-14/96, o *direito a educação para os jovens e os adultos que não tiveram acesso na idade própria perde o caráter da obrigatoriedade*. Nesse caso, o Estado deve apenas assegurar para os jovens e os adultos que se encontram nessa situação a oferta gratuita desse nível de ensino, quando por eles demandado. Perdendo o caráter da obrigatoriedade, mantida a gratuidade, esta modalidade de ensino não perde a sua condição de *direito público subjetivo*. No entanto, para usufruir do direito, a Lei pressupõe que o sujeito portador do direito deverá exigí-lo.

Outro avanço na LDB/96 é a caracterização, ainda no Título III, art. 4º, inciso VII, da EJA como uma *modalidade de ensino* que se objetiva como um direito social constitutivo de cidadania. Dessa forma, a LDB/96 incorpora a EJA como uma modalidade de ensino, e assim, rompe-se com a formulação de ensino supletivo. A EJA, na etapa do ensino fundamental, sob o enfoque da CF/88, deixa de ser obrigatória para aqueles maiores de 15 anos ou que não tiveram acesso na idade própria, mas sua oferta é um dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem. Por sua vez, a LDB/96 reitera a obrigatoriedade como consequência do dever do Estado, sendo esta, portanto, uma diretriz legal, ainda que não mais constitucional.

Temos na educação além de todo um desenvolvimento de aprendizagem um fator chave que é a transformação, transformação esta que vai muito além de passar de ano ou de decodificar letras, números, logotipos, comerciais, escrever decodificadamente seu próprio nome, mas sim uma transformação de conteúdo individual, de cultura, de cidadãos ao passo que conseguimos votar com consciência, escolhermos nossos representantes, isso sim é um exemplo claro de transformação. Porém o que percebemos claramente é que não é intenção dos nossos governantes, nem tampouco das classes mais favorecidas que as classes oprimidas estejam em ascensão.

“Pensar a educação de jovens e adultos, referindo-se apenas à dimensão do mercado de trabalho, é reduzi-la a uma função meramente pragmática”, (FRIGOTTO, 2004, p. 207) ou seja não basta pensar em educação de jovens e adultos para torná-los ainda mais “máquinas” humanas em atividade braçal sem expectativa de crescimento, mas sim pensar em educação de jovens e adultos para avançar em crescimento intelectual como também ascensão social.

A Educação de Jovens e Adultos deve promover uma mudança na vida dos seus alunos, principalmente dos alunos trabalhadores, pois eles merecem mais atenção por parte de todos que fazem essa educação, dos professores, até dos governantes para assim reduzirmos as desigualdades sociais.

Frigotto (2004, p. 206) destaca que:

A EJA precisa trabalhar com políticas claramente distributivas e emancipatórias e, ao mesmo tempo, avançar num projeto de desenvolvimento nacional para alterar a estrutura social produtora da desigualdade. Realizada com uma política que atue na dilatação do fundo público, com amplo controle democrático, mediante impostos progressivos, tirar 6 milhões de jovens e crianças do mercado de trabalho, inserindo-os na escola e abrindo vagas para adultos.

Mesmo com todas as falhas existentes na EJA, essa modalidade é a forma que os alunos trabalhadores, que estão fora da faixa etária, encontram para concluir a educação básica.

O aluno trabalhador da EJA é marcado pela necessidade de conciliar o binômio trabalho/escola algo bastante desmotivante para aqueles que realmente querem aprender, pois já chegam à escola muito cansados em função de já virem de uma jornada longa de trabalho e na maioria das vezes um trabalho braçal e árduo. Mesmo assim, nota-se que o desejo da reinserção na escola para os alunos trabalhadores é motivado pelo desejo de viver um futuro melhor, já que por diversos motivos foi negado a estes sujeitos o direito à educação básica. Hoje, a conclusão desse ciclo de escolarização é alcançada por meio da EJA. Assim, esses alunos usufruem de uma educação considerada por eles uma conquista de um direito anteriormente negado, que contribui para a efetivação da sua cidadania, pois devemos entender a educação pelo trabalho e não para o trabalho.

O perfil dos alunos de EJA é marcado por vivências, origens, modo de pensar, culturas e costumes que os diferenciam dos alunos que estão na escola em idade regular. Por esta razão, se faz necessário um olhar diferenciado acerca da necessidade de um trabalho diferenciado com esse aluno. São essas diferenças que os tornam mais propícios a se tornarem cidadãos participativos e atuantes na sociedade.

Os alunos dessa modalidade de ensino que buscam a escola pertencem às camadas mais pobres da população. São pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência. O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos eventos da comunidade. A televisão é vista como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolarização inferior à sua.

### **3.2 O Livro Didático em EJA**

Servindo como objeto norteador, o livro didático da modalidade da Educação de Jovens e Adultos precisa ser instrumento que favoreça a compreensão dos sujeitos que dele irão utilizar, de modo que venha a facilitar o processo ensino-aprendizagem. É vital que seja de fácil compreensão e que venha a ter uma linguagem adequada que dê oportunidade aos alunos de trocarem experiências como também se identificarem com os conteúdos, pois como diz Pinto (1994, p. 86) “O jovem e o adulto possuem necessidades específicas de ensino e de aprendizagem, por que se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência”. Nessa perspectiva, é interessante que os conteúdos sejam realmente voltados para os interesses dos jovens e adultos e não uma reprodução de conhecimentos descontextualizados da vida desses alunos.

Considerando a insuficiente atenção que a Educação de Jovens e Adultos teve ao longo da história do Brasil, é possível compreender a falta de uma política educacional que dê conta da complexidade que é essa modalidade de ensino. Neste sentido, os livros didáticos da EJA, ao longo da história, vêm refletindo essa falta de investimento nessa modalidade de ensino. Só nos últimos anos é que vemos um crescimento e um olhar mais diferenciado na produção dessas obras.

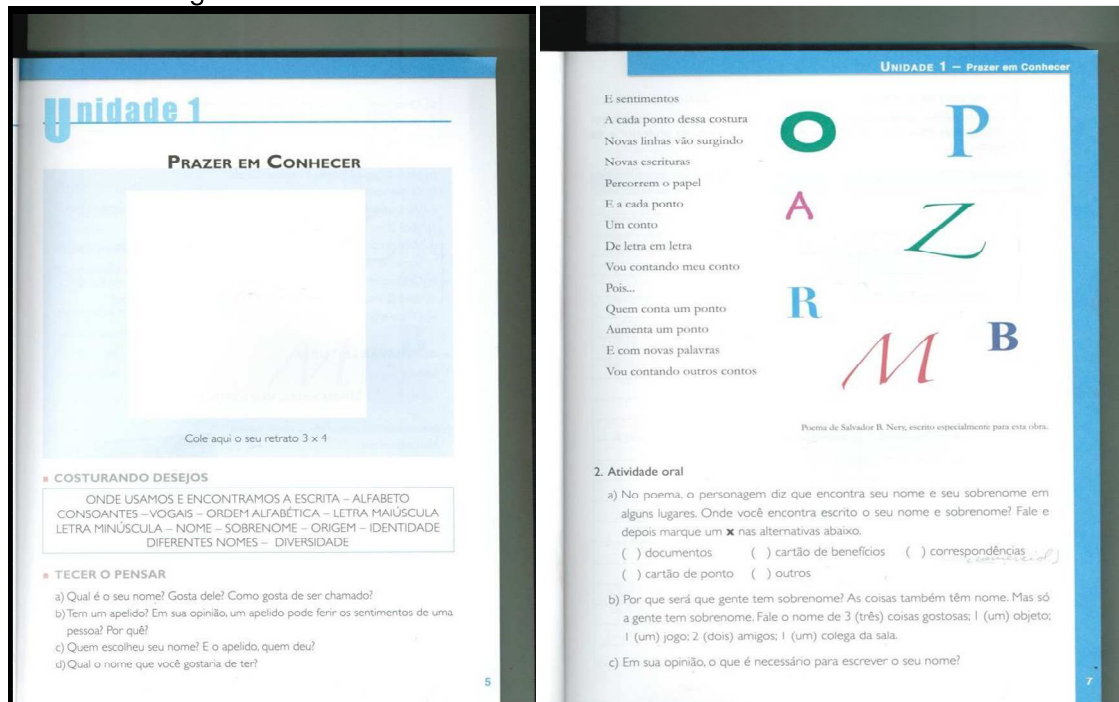
#### **4 EXISTE UMA PROPOSTA DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO NO LIVRO DE DIDÁTICO “EJA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA”?**

Neste tópico analisamos o livro didático da Educação de Jovens e Adultos de Eloísa Bombonatti “Caminhos para a cidadania-Alfabetização e diversidade”. Mais especificamente, analisamos três unidades do livro no intuito de verificar se nessas unidades existe uma proposta de trabalho na perspectiva do letramento.



## 4.1 Analisando a Unidade “Prazer em conhecer”

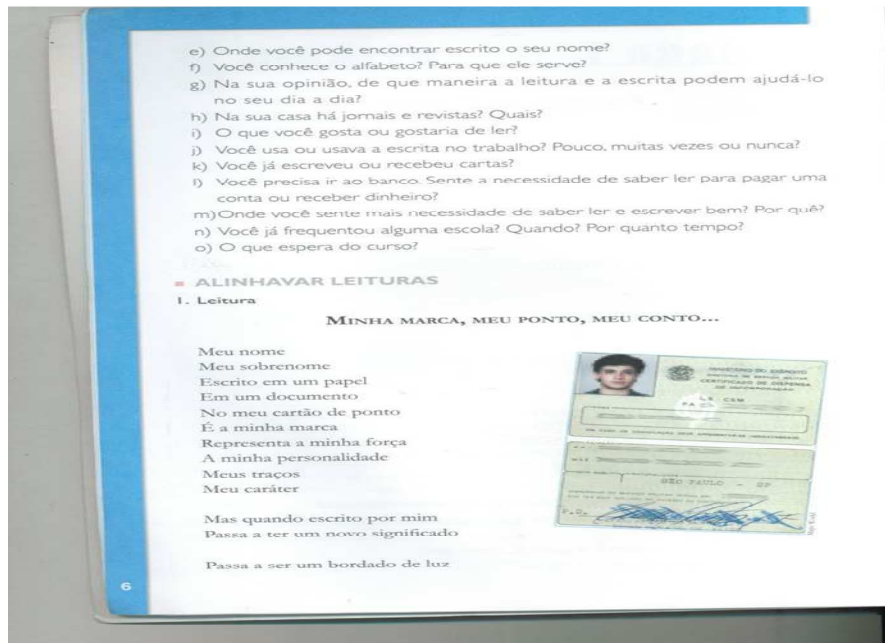
Figura 01 – Analisando o livro didático: “Prazer em Conhecer”



Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Inicialmente, é possível observar que o livro traz uma abordagem simples que busca iniciar com os alunos um primeiro contato didático, através do contato com fotos, diálogo sobre o nome dos alunos, sobrenome, questionando a origem do nome, se tem apelido, se gosta desse apelido, enfim, vem tratar da origem dos educandos fazendo uma ponte inicialmente com vogais e consoantes. No início da unidade utiliza um poema “**Minha marca, meu ponto, meu conto...**”, conforme vemos na figura abaixo:

Figura 02 - Analisando o livro didático: “Minha marca, meu ponto, meu conto...”



Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Em seguida, para iniciar uma sondagem com os alunos acerca da sua origem, inicia uma conversa informal para saber que nível os alunos se encontram, finaliza a atividade pedindo que os alunos escrevam seu nome. O trabalho proposto demonstra que a autora parte do princípio de que os alunos já dominam a escrita do nome, o que nos parece estranho, já que este livro destina-se a alunos no início da alfabetização e este seria o primeiro encontro. Consideramos que é necessário lembrar que no primeiro contato certamente a grande maioria não saberia escrever o nome.

Podemos afirmar que a unidade “prazer em conhecer” apresenta uma proposta de leitura e discussão interessante. Porém, com a apresentação das atividades, percebe-se o quanto o livro avança no que diz respeito ao nível dos conteúdos, tornando-se mecanicista e tradicional; não dando margem dos alunos discutirem, tampouco respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno.

A análise desta unidade nos faz concluir que a autora não faz relação conteúdo-atividade, pois vimos que os conteúdos tem uma proposta que combina com o cotidiano dos alunos da EJA, uma vez que serve de motivação para os mesmos em contrapartida as atividades seguem uma linha mais tradicional voltada para o ensino regular, fugindo assim de um trajeto em busca do letramento.

A escrita não acontece da noite para o dia, não brota em um primeiro ou segundo encontro nas salas de EJA. Para a formação desses leitores e escritores, é necessário um trabalho intenso de análise linguística, de construção linguística.

## **4.2 Analisando a unidade “Identidade”**

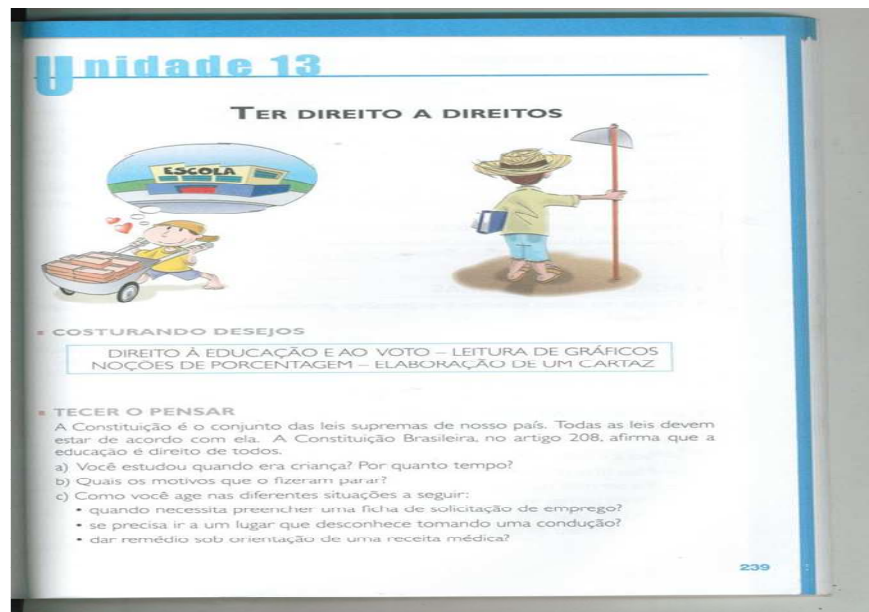
Para sermos reconhecidos como cidadãos, é necessário termos documentos que comprovem a nossa existência. Para tanto, um desses documentos é o documento de identidade. Nele contém nosso nome, assinatura, filiação e foto. É nessa assinatura que muitas vezes os indivíduos são rotulados como “alfabetizados” ou “analfabetos”, quando a pessoa não sabe assinar o nome e apenas coloca sua digital. Este simples ato de assinar o nome no documento é um dos motivos que faz pessoas jovens e adultas voltar às salas da Educação de Jovens e Adultos para poderem reverter essa angústia. Mas, há controvérsia, pois existem pessoas que decoram as letras do nome e passam a assiná-lo em documentos. Porém, são os chamados analfabetos funcionais, ou seja, decoram o nome, mas não sabem ao menos que letra estão escrevendo.

Ao analisarmos esta unidade, observamos uma abordagem ampla de identidade. A autora propõe um trabalho com gravuras de documentos e poemas, algo que os jovens e adultos já conhecem em sua vida cotidiana. As atividades buscam atingir a faixa etária dos alunos. Mantém, sempre, um diálogo professor-aluno, aluno-aluno. Há interação entre ambos através da partilha da realidade de cada um. Nesta unidade a autora lança perguntas que se referem à história de vida dos alunos e traz, também, informações de quais documentos precisamos ter para sermos reconhecidos cidadãos, tais como: RG, CPF, registro de nascimento, carteira de trabalho, etc. Essa apresentação é feita numa linguagem acessível. Dessa forma, fica evidente que esta unidade tem uma boa discussão para o ensino da EJA, mas ainda questiono a extensão dos textos, fato que dificulta para os alunos que não são alfabetizados. Vale salientar que estou falando da maioria da turma que se encontra ainda não alfabetizada.

### 4.3 Analisando a unidade “Ter direito a direitos”

Esta unidade inicia sua proposta com três figuras: uma escola, uma criança trabalhando pensando em estudar e um homem com uma enxada na mão e um livro. Percebe-se que a autora, com a apresentação das figuras, busca uma reflexão por parte dos alunos da EJA, pois apresenta uma criança pensando em estudar, onde na maioria das vezes não consegue, depois vem a figura de um adulto, já cansado com uma ferramenta e um livro.

Figura 03 – Analisando o livro didático: “Ter direito a direitos”



Fonte: Dados da pesquisa (2014)

A unidade inicia mostrando que se um indivíduo não teve oportunidades de estudar quando criança, na idade adulta é certo ter, pois mesmo já passando da idade dos padrões convencionais nunca é tarde para fazer nada, principalmente quando se fala em estudo. É através do conhecimento que podemos chegar a qualquer lugar, lutar por direitos, estar ativamente inteirado dos acontecimentos cotidianos, estar aberto de maneira a acrescentar no desenvolvimento da sociedade. Além dessas, a unidade ainda mostra que o direito a educação e ao voto são direitos que nós indivíduos temos, não só quando se fala em estudo, mas também frisa os direitos e deveres do cidadão.

Ainda, nesta unidade, a autora indaga com um pequeno questionário reflexões sobre a infância dos alunos, traz uma vasta lista de placas para interpretação, atividades pertinentes, pois levam os alunos a pensarem e não apenas reproduzirem o que está no livro. No entanto, vem trazendo posteriormente atividades com conjugação de verbos e palavras cruzadas o que dificulta um pouco no ritmo de aprendizagem de cada aluno, por serem atividades bastante complexas que só com mais tempo de estudo conseguiriam realizar com independência.

#### **4 CONCLUSÃO**

Ao analisarmos o livro percebemos que existe uma proposta interessante no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita dos alunos da EJA, pois o livro traz uma proposta que visa o desenvolvimento dos alunos partindo de uma perspectiva real da vida cotidiana dos mesmos. A seleção dos textos é atual e interessante para essa modalidade de ensino.

Ainda, a obra analisada procura envolver conteúdo com vivências através de ilustrações, explora de maneira singular conteúdos e busca desenvolvê-los criticamente, mas, em contrapartida mantém linguagens e estruturas de um ensino de língua tradicional no que diz respeito aos aspectos dos processos de alfabetização. De maneira geral, consideramos que o livro atende parcialmente os interesses dos alunos da EJA. Compreendemos que cabe ao professor planejar e procurar outras fontes e não utilizar o livro didático como única fonte na mediação das aulas, pois o mesmo apresenta lacunas que precisariam ser preenchidas e revistas.

Partindo do pressuposto de que o livro didático da EJA foi analisado a fim de saber se existe uma proposta de trabalho na perspectiva do letramento, observamos que esta proposta existe, mesmo sendo de maneira superficial no que diz respeito às atividades propostas. A seleção dos textos é feita de forma que contemple eventos de letramento na vida dos alunos. O que observamos é que é necessária uma reformulação em alguns capítulos, pois enquanto alguns desses capítulos trazem uma abordagem atrativa com textos, figuras e atividades que levam os alunos jovens e adultos a pensarem como jovens e adultos e não como crianças, em

outros capítulos ainda existe um pensamento infantilizado voltado para a aprendizagem de crianças.

Neste sentido, fica evidente que a proposta existe apresentando falhas que possivelmente podem ser revistas para um melhor trabalho por parte do professor e, sobretudo, um melhor aprendizado por parte dos alunos jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: 1988.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. **Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na Alfabetização de Jovens e Adultos ou Como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada**. 255 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DI PIERRO, M. Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

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

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

GILLY, M. **As representações sociais no campo da educação**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2001.

KLEIMAN A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NAIFF, Luciene; SÁ, Celso Pereira de; NAIFF, Denis G. M. *Preciso estudar para ser alguém*: memória e representações sociais da educação escolar. **Paidéia**, v. 18, n. 39, 125-138, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ROJO, R. H. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SENNA, Luiz Antonio Gomes (Org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: IBPEX, 2001

SENNA, Luiz Antonio Gomes. La educación brasileña y sus múltiples supuestos – desafíos a la educación intercultural. **Revista de Educación.**, Madrid, v. 321, p. 18-198. 2000.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O leitor, o professor e o pensamento narrativo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001. **Anais...** Cianorte, 2001.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O problema epistemológico da educação formal – a educação inclusiva. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: IBPEX, 2007. P. 149-170.

SILVA, Valdecy Margarida da. **Alfabetização e Letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos**. 235 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 1998.

SOARES, Magda B. Novas práticas de leitura e escrita, letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002.

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