



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE JOVENS E ADULTOS
ALFABETIZANDOS A PARTIR DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

LUCIANA DE OLIVEIRA PINTO

Brasília, dezembro de 2017



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE JOVENS E ADULTOS
ALFABETIZANDOS A PARTIR DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

LUCIANA DE OLIVEIRA PINTO

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira

Brasília, dezembro de 2017



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE JOVENS E ADULTOS
ALFABETIZANDOS A PARTIR DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

LUCIANA DE OLIVEIRA PINTO

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira (Orientadora)

Faculdade de Educação - UnB

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis (Examinador interno)

Faculdade de Educação - UnB

Prof. Dr. Leôncio Gomes Soares (Examinador externo)

Faculdade de Educação - UFMG

Prof.^a Dr.^a Betânia Oliveira Barroso (Suplente)

Faculdade de Educação - UFMA

Brasília, dezembro de 2017

Dedico essa dissertação:

Aos meus filhos Alexandre e Rafael, a razão da minha vida, pelo seu apoio, carinho e amor incondicionais.

Aos meus pais, Luiz Fernando e Solange, que apesar de não estarem mais entre nós, são a minha fonte de luz, força e inspiração.

A minha avó Eunice, que aos 98 anos me ensina a perseverar na vida e a lutar sempre pelos meus sonhos, sem nunca esmorecer ou entregar-se à dor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida.

A minha orientadora, Professora Doutora Maria Clarisse Vieira, pela afetuosa acolhida, por acreditar em mim e me apoiar ao longo da minha jornada acadêmica na UnB. Pela sua orientação sábia e dialógica, que esteve sempre ao meu lado, motivando e incentivando a minha pesquisa.

A educadora Maria de Fátima Silva, pela parceria fraterna na implantação, coordenação e condução do Programa BB Educar em São Sebastião.

A Paolo Chirolla, Isaac Mendes e demais membros da Associação Ludocriarte, pela cooperação mútua e apoio irrestrito ao Programa.

Aos educandos da Turma BB Educar de São Sebastião, em especial a Albeniz, Elisabeth, Márcia, Maria das Graças e Rosaline, com os quais aprendi muito mais do que ensinei.

Ao professor Doutor Renato Hilário dos Reis, por ser um referencial na minha constituição como ser de amor, poder e saber.

Aos professores Doutores Leôncio Soares e Betânia Barroso, pela gentileza de aceitarem o pedido de participação na banca examinadora e me presentearem com valorosas sugestões por ocasião da qualificação desta dissertação.

Aos colegas de mestrado Francineia, Bruna, Karla e Cristino, pelos debates e trocas de ideias, que muito me ajudaram na elaboração do presente trabalho.

Aos companheiros do Genpex - Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais, que me auxiliaram a manter a minha caminhada com firmeza e persistência.

Aos meus filhos Alexandre e Rafael, pelo seu amor e compreensão, sem os quais não teria força para concluir essa pesquisa.

A meu pai Luiz Fernando, que mesmo não estando mais entre nós, continua presente em meu coração. Meu primeiro grande Mestre, minha referência de caráter, ética e dignidade.

A minha mãe Solange, que também não está mais entre nós, pelo seu amor e exemplo de superação.

A minha avó Eunice, grande matriarca da família, que em breve comemorará um século de vida, pela sua lucidez, força e determinação.

Ao meu irmão Luiz Hosannah, pelo apoio integral e amizade desde sempre.

O trabalho é a fonte de toda a riqueza, dizem os economistas. E é-o de fato... juntamente com a natureza que lhe fornece a matéria por ele transformada em riqueza. Mas é infinitamente mais do que isto. É a condição fundamental de toda a vida humana, e em tão elevado grau que, certo sentido, se pode dizer: foi o trabalho que criou o próprio homem.

(ENGELS, 1980)

RESUMO

A presente dissertação objetiva investigar a seguinte questão chave: Quais as contribuições que a aprendizagem da leitura e da escrita pode propiciar ao desenvolvimento de jovens e adultos? Essa questão, por sua vez, é desdobrada na seguinte questão norteadora: Que significados os educandos atribuem ao seu processo de alfabetização? Para tanto, são analisadas a teoria da atividade, de Leontiev e os princípios Vigotskianos de mediação simbólica, bem como as relações entre pensamento e linguagem e entre aprendizagem e desenvolvimento que estão, por sua vez, imersos na abordagem do materialismo histórico e dialético, de Marx e Engels, e na concepção de signo e linguagem, de Bakhtin. O procedimento metodológico é pautado na pesquisa-ação, nos moldes propostos por Thiollent e Barbier, caracterizando-se por ser eminentemente dialógico e interventivo, baseado na ação-reflexão-ação, ou seja, não fica restrito à observação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, propondo ações que os viabilizem e qualifiquem. Quanto às técnicas, são utilizadas a observação participante, diário de campo, rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas, realizadas sempre de forma consensual. O lócus da pesquisa é uma turma de alfabetização de jovens e adultos do BB Educar em São Sebastião (DF), fruto de parceria firmada entre a Fundação Banco do Brasil e a Associação Ludocriarte, cujas aulas ocorreram no período de 16.08.16 a 01.07.17. No decorrer da pesquisa, constatou-se que a aprendizagem da leitura e da escrita efetivamente contribuiu para que ocorressem mudanças na forma de ser, pensar e agir dos educandos, de tal maneira que, na sua percepção, ao longo do processo de alfabetização eles empoderaram-se, tornaram-se uma referência para a comunidade e para os parentes mais próximos, notadamente seus filhos mais jovens, e passaram a adotar uma postura metacognitiva, ou seja, a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, analisando e procurando compreender a sua forma singular de pensar, com o intuito de reconhecer, questionar e ampliar suas estratégias de raciocínio para apreensão da realidade e resolução de problemas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Aprendizagem; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The presente dissertation aims to investigate the following key question: What are the contributions that the reading and writing learning can propitiate to the development of young people and adults? This question, in turn, unfolds in the following guiding question: What meanings do students attribute to their alphabetization process? To that end, Leontiev's theory of activity and the Vygotskian principles of symbolic mediation are analyzed, as well as the relations between thought and language and between learning and development which are, in turn, immersed in the approach of historical and dialectical materialism, of Marx and Engels, and in the Bakhtin's conception of sign and language. The methodological procedure is based on action research, as proposed by Thiollent and Barbier, characterized by being eminently dialogic and interventive, based on action-reflection-action, that is not restricted to observe the learning and development processes, proposing actions that make them viable and qualified. As for the techniques, participant observation, field diary, talk wheels and semi-structured interviews are used, always in a consensual way. The locus of the research is a BB Educar alphabetization class of young people and adults in São Sebastião (DF), result of a partnership between the Banco do Brasil Foundation and the Ludocriarte Association, whose classes took place in the period from August 16, 2016 to July 1, 2017. Throughout the research, it was found that reading and writing learning effectively contributed to changes in learners' way of being, thinking and acting, in such way that, in their perception, throughout the alphabetization process they became empowered and also a reference for the community in general and, in particular for their family, especially theirs younger children, besides adopting a metacognitive stance, that is, they begin to reflect on their own learning process, analyzing and trying to understand its unique way of thinking, with the purpose of recognize, question and broaden their thinking strategies to grasp reality and solve problems.

KEY WORDS: Youth and Adult Education; Alphabetization; Learning; Development.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP – Ação Popular

BB – Banco do Brasil

CAIC – Centro de Atenção Integral a Criança

CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil

CED – Centro Educacional

CEDEP – Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã

CEF – Centro de Ensino Fundamental

CEI – Centro de Educação Infantil

CEM – Centro de Ensino Médio

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

CEPAFRE – Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

DF – Distrito Federal

DIRAG – Diretoria de Agronegócios do Banco do Brasil

EC – Escola Classe

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FBB – Fundação Banco do Brasil

FIPEC – Fundo de Incentivo à Pesquisa Técnico-Científica

Fundação Educar - Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos

FUNDEC – Fundo de Desenvolvimento Comunitário

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GDF – Governo do Distrito Federal

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

JEC – Juventude Estudantil Católica

JIC – Juventude Independente Católica

JUC – Juventude Universitária Católica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RA – Região Administrativa

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SM – Salário mínimos

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UniBB – Universidade Corporativa Banco do Brasil

Unip – Universidade Paulista

ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICOS

Gráfico 1 – População migrante, por região de origem – São Sebastião – 2015... 53

TABELAS

Tabela 1 – Estrutura da Educação de Jovens e Adultos no DF.....	25
Tabela 2 – Cronograma da pesquisa.....	33
Tabela 3 – Alunos da Turma BB Educar de São Sebastião	34
Tabela 4 – Renda domiciliar bruta mensal em São Sebastião – 2015.....	54
Tabela 5 – Nível de escolaridade em São Sebastião – 2015.....	55
Tabela 6 – Escolas públicas de São Sebastião.....	56
Tabela 7 – Desenvolvimento e aprendizagem – Principais concepções pré- vigotskianas.....	80
Tabela 8 – Calendário de aulas	89
Tabela 9 – Rodas de conversa, entrevistas e discursos transcritos.....	90
Tabela 10 – Temas e questões norteadoras do processo de alfabetização.....	92
Tabela 11 – Características e vivências dos educandos-foco.....	106

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Curso de formação inicial de educadores do DF Alfabetizado, com atuação na área urbana do Paranoá e Itapoã - 2016.....	22
Imagem 2 – Curso de formação inicial de educadores do DF Alfabetizado, com atuação na área rural do Paranoá e Itapoã - 2016.....	23
Imagem 3 – Turma BB Educar de São Sebastião/1º semestre.....	36
Imagem 4 – Turma BB Educar de São Sebastião/2º semestre.....	36
Imagem 5 – Crianças atendidas pela Associação Ludocriarte.....	37
Imagem 6 – Circulo de Cultura na cidade-satélite do Gama – 1963.....	50
Imagem 7 – Palestra de Paulo Feire no Departamento de Desenvolvimento de Pessoal do Banco do Brasil, em Brasília – 1994.....	51
Imagem 8 – Mapa das 31 Regiões Administrativas do Distrito Federal.....	53
Imagem 9 – Vetores de atuação da Fundação Banco do Brasil.....	58
Imagem 10 – Situação-problema-desafio Saúde: Texto coletivo, carta ao Administrador Regional e cartaz.....	96
Imagem 11 – Encontro da Turma BB Educar de São Sebastião com o Administrador Regional.....	98
Imagem 12 – Visita ao Congresso Nacional, Catedral Metropolitana e CCBB.....	102
Imagem 13 – Festa de formatura e banner elaborado pelos educandos.....	103

SUMÁRIO	Pág.
1. CONSTRUINDO OS ALICERCES DA PESQUISA.....	15
1.1 Memorial.....	15
1.2 Introdução	24
1.3 Aspectos metodológicos.....	30
1.4 Lócus da pesquisa.....	33
2. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	41
2.1 No Brasil.....	41
2.2 No Distrito Federal.....	49
2.3 Em São Sebastião.....	52
2.4 Programa BB Educar.....	57
3. ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	65
3.1 Materialismo histórico e dialético.....	67
3.2 Signo e linguagem.....	71
3.3 Mediação instrumental e simbólica.....	73
3.4 Pensamento e linguagem.....	75
3.5 Aprendizagem e desenvolvimento.....	79
3.6 Atividade.....	83
4. PRÁXIS VIVENCIADA.....	89
4.1 Estruturação da prática educativa.....	91
4.2 Importância atribuída pelos educandos à alfabetização.....	103
4.3 Processo de alfabetização.....	105
4.4 Mudanças engendradas e significados pessoais que os educandos atribuíram ao seu processo de alfabetização.....	115
4.4.1 Empoderamento.....	116
4.4.2 Referência comunitária.....	119
4.4.3 Referência familiar.....	122
4.4.4 Metacognição.....	125

SUMÁRIO**Pág.**

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS.....	140
Anexo 1: Termo de Consentimento assinado pelos educandos.....	141
Anexo 2: Termo de Consentimento assinado pela educadora Maria de Fátima Silva.....	142

1. CONSTRUINDO OS ALICERCES DA PESQUISA

1.1 Memorial

Eu sou de uma terra que o povo padece
Mas nunca esmorece, procura vencê,
Da terra adorada, que a bela caboca
De riso na boca zomba no sofrê.

Não nego meu sangue, não nego meu nome,
Olho para fome e pergunto: o que há?
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
Sou cabra da peste.
(ASSARÉ, 2008)

Nasci em Salvador, estado da Bahia, e lá morei até os meus 22 anos, na Barra-Avenida, a 500 metros da praia do Farol da Barra, cujas ondas embalaram a minha infância e juventude.

Meu pai era médico e professor da Universidade Federal da Bahia. Minha mãe era formada em filosofia e trabalhava na secretaria da Universidade Católica de Salvador. Cresci no seio de uma família católica de classe média, na qual os estudos eram muito mais valorizados do que bens e riquezas materiais.

Cursei o ensino fundamental e médio no Colégio Antônio Vieira, da Congregação Católica Jesuíta, que era muito rígido e disciplinador: o menor deslize era motivo para suspensão.

A escola obrigava os alunos a frequentarem a missa semanal na capela, o que gerou em mim um efeito contrário do objetivo pretendido: ao invés de aproximar, me distanciou da igreja, que era por mim percebida como uma instituição punitiva e repressora.

Além disso, seus métodos de ensino eram muito tradicionais e cerceavam a criatividade e o protagonismo dos alunos. Minha válvula de escape era o grêmio estudantil, que integrava com grande entusiasmo e tentava, de alguma forma, subverter a austera ordem vigente, organizando gincanas, campeonatos esportivos, peças de teatro, mostras de filmes e festas de confraternização.

Minhas aulas preferidas eram as de história, geografia, literatura e educação física. As duas primeiras por me revelarem mundos distantes, povos e culturas distintas, e a terceira por propiciar a leitura de romances, contos e poesias que me faziam refletir, rir, chorar e suspirar, ou seja, mexiam simultaneamente com a minha racionalidade e emoção.

No colégio líamos muitos autores baianos, como os poetas Gregório de Matos e Castro Alves, e os escritores João Ubaldo Ribeiro, Jorge Amado e Zélia Gattai. Eles revelavam, a partir dos seus versos e da sua prosa, o processo de constituição da minha cidade, que tanto amo, e que na década de 1970 fervilhava ao som do tropicalismo, de Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal e Maria Betânia, e dos filmes de Glauber Rocha.

Vivi intensamente essa época e procurava, juntamente com alguns colegas, levar um pouco dessa atmosfera para dentro da escola que, diga-se de passagem, não tinha as disciplinas de filosofia, sociologia e artes em seu currículo.

As aulas de educação física, por seu turno, me fascinavam pelo desafio imposto no plano esportivo. Eu era uma aluna muito inquieta, saltitante, e nas aulas de vôlei, handebol, basquete e atletismo podia testar os meus limites.

Desde essa época me inspirava, de forma ainda inconsciente, na máxima do poeta romano Juvenal: *Mens sana in corpore sano*, ou seja, mente sã num corpo sã, uma alusão à necessidade de equilíbrio entre o estudo e a prática esportiva, o pensamento e a ação.

Na escola, era também líder de turma e participava dos conselhos de classe, sempre com uma postura crítica, buscando mais espaço para a fala dos alunos em sala de aula e uma maior participação na elaboração do planejamento pedagógico e do cronograma de eventos.

Aos 18 anos fiz meu primeiro vestibular e cursei Comunicação, com habilitação em jornalismo, na Universidade Federal da Bahia. Dois anos depois, em 1983, no afã de conquistar minha independência financeira, prestei concurso e comecei a trabalhar no Banco do Brasil (BB).

Foram tempos corridos e desafiadores: pela manhã cursava a faculdade e estagiava como repórter na TV Itapoã, repetidora do SBT em Salvador, e a tarde trabalhava no Banco.

Na televisão, tive a oportunidade de desenvolver o meu viés comunicativo, e até hoje falo de forma bastante enfática, gesticulando muito, fruto das reportagens que fazia e dos flashes que produzia para o noticiário do meio-dia.

Exercitei também a minha escrita, pois tinha de preparar os textos das reportagens ainda no local das filmagens, em poucos minutos. Era um trabalho muito intenso, bastante criativo, que me obrigava a fazer uma leitura do contexto e rapidamente gravar uma matéria.

Aos 22 anos, após me formar em jornalismo, resolvi investir na minha carreira no BB: pedi transferência para a Direção Geral, em Brasília, e comecei a trabalhar na Diretoria de Organização e Métodos. Logo em seguida, fui aprovada no vestibular da minha segunda graduação: economia, na Universidade de Brasília (UnB).

O curso foi realizado de 1985 a 1988, em plena guerra fria. Lembro que a turma se dividia em dois grupos bem distintos que defendiam, apaixonadamente, princípios capitalistas, de um lado, e socialistas, de outro. O embate era duro, com discussões exaltadas entre os interlocutores, que tinham início na sala de aula e se estendiam ao longo dos espaços comunitários do campus.

Naquela época, o socialismo era uma alternativa concreta, haja vista o poderio da União Soviética que, apesar dos problemas que enfrentava na década de 1980, ainda era uma potência de grande prestígio, força e influência mundial.

Hoje em dia, com a derrubada do muro de Berlim, em 1989; a dissolução da União Soviética, em 1991; e o processo acelerado de globalização, que teve como consequência a hegemonia capitalista em termos mundiais, a utopia marxista tornou-se mais distante. Mas nem por isso impossível. Continuo acreditando nela.

Em 1989, após a conclusão do curso de graduação em economia, passei por mudanças profundas no âmbito pessoal: casamento com Roberto Vieira de Paula, colega da UnB, que estava concluindo engenharia elétrica e com quem passava a dividir o mesmo teto e a trilhar uma vida a dois num clima de grande cumplicidade.

Além disso, no âmbito acadêmico, fui aprovada para o mestrado em economia da UnB. Assim que soube da notícia, concorri e fui aprovada no “Programa de Pós-Graduação BB”, que viabilizava a inclusão de funcionários da ativa no quadro suplementar, liberando-os para cursar mestrado em universidades no País, mediante o compromisso de, após a sua conclusão, permanecer por pelo menos mais cinco anos na empresa.

Dessa forma, pude me dedicar inteiramente ao mestrado, com ênfase em estudos relacionados à economia financeira e monetária. O tema da minha dissertação estava relacionado ao meu trabalho no Banco, e versou sobre a “Fragilidade Financeira da Economia e Desempenho dos Bancos Comerciais num Contexto de Inflação Crônica: Análise do Caso Brasileiro no Período de 1980/88”, orientada pela Professora Maria de Lourdes Rollemberg Mollo e aprovada em 22.01.93. Nela, a partir do uso de um modelo econométrico, comprovei que inflação

e rentabilidade dos bancos estão diretamente relacionadas, ou seja, quanto maior a inflação, maior o lucro bancário.

No retorno ao Banco, trabalhei na área econômica da Consultoria Técnica da Presidência e, na sequência, na Diretoria de Agronegócios (DIRAG), onde permaneci por quase vinte anos, até a minha aposentadoria, em março de 2013, tendo a oportunidade de trabalhar em diversos setores: cooperativas; mini e pequenos produtores; agronegócio e apoio à gestão.

Paralelamente ao meu trabalho como Assessora Sênior na DIRAG, atuei como instrutora da Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB) e educadora do Programa BB Educar. Eram funções que desempenhava com grande paixão e que, aos poucos, tornaram-se a minha prioridade na empresa. Um espaço que conquisei e tinha muito orgulho em ocupar.

Na UniBB, atuava como instrutora do curso de Cultura Organizacional, que tinha como objetivo analisar as práticas gerenciais das organizações sob o enfoque cultural. Durava cinco dias e era composto por três unidades programáticas: interpretação da cultura, cultura no ambiente brasileiro e cultura e gestão.

Os debates ao longo do curso eram muito instigantes, uma vez que o BB, instituição secular fundada em 1808, possuía ritos institucionais muito peculiares e tradicionais, arraigados na cultura do seu funcionalismo. Reconhecê-los e posicionar-se criticamente em relação a eles era um exercício muito interessante.

Verificamos, porém, que com o acirramento da concorrência no mercado financeiro, essas particularidades foram aos poucos desaparecendo, dragadas pelo processo de homogeneização da gestão nestas instituições.

Atuava também como educadora do BB Educar e, com o passar do tempo, sentia que o meu coração pendia, cada vez mais e com maior intensidade, em direção ao Programa.

Para exercer a função de educadora, em 2003 submeti-me a um processo de seleção interna e, juntamente com os demais selecionados, realizei um curso, ministrado pela Universidade Corporativa, com carga horária de 80hs.

Posteriormente, de 2004 a 2005, participei com os demais educadores do curso de especialização “Processos de alfabetização na vida adulta”, ministrado pelo Centro de Educação a Distância da UnB, com carga horária de 420hs.

Ele era composto por oito módulos, desenvolvidos por professores da UnB, tais como: Maria Clarisse Vieira, Bernardo Kipnis, Diva Albuquerque Maciel, Silviane

Barbato, Paulo Coelho Filho, Olgamir Francisco de Carvalho, Lúcia Helena Zabotto Pulino, Norma Neris de Queiroz e Regina Pina Neves.

Essa formação viabilizou a minha atuação, de 2003 a 2010, como educadora do BB Educar junto a funcionários terceirizados do prédio onde trabalhava. Era um trabalho muito gratificante, no qual aprendia muito mais do que ensinava.

A estruturação das turmas ocorria sempre no início do ano, a partir de uma parceria existente entre o Banco e as empresas terceirizadas que prestavam serviço de limpeza, copa, marcenaria, transporte, segurança e manutenção do prédio.

Elas verificavam junto aos seus funcionários aqueles que ainda não haviam concluído o ensino fundamental anos iniciais e nós, instrutores do BB Educar, realizávamos uma reunião com eles, expondo a filosofia do Programa, baseada em Vigotski e Paulo Freire, e convidávamos os interessados a participarem das aulas, que ocorriam em uma sala no terraço do prédio onde trabalhávamos.

A adesão era grande e verificamos que a interrupção dos estudos era, normalmente, fruto da necessidade de terem de iniciar sua vida laboral ainda crianças, para ajudar no sustento da família.

Ao final do curso, que durava cerca de oito meses, estimulávamos os educandos a retornarem ao ensino regular, em turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) próximas a sua residência, e a manterem o gosto pelo estudo e uma postura ativa em busca de novos conhecimentos.

Essa postura, aliada a uma visão mais crítica e reflexiva em relação ao cenário político e social, fruto das discussões freireanas ocorridas em sala de aula, descortinava novas possibilidades, relacionadas à ascensão profissional e melhores oportunidades de emprego.

A discussão nos círculos de cultura normalmente girava em torno de questões trabalhistas. Os educandos falavam das condições de trabalho em suas empresas, que muitas vezes desrespeitavam direitos adquiridos, e juntos redigíamos textos coletivos sobre o assunto.

Ao final, conversávamos com funcionários do Banco que administravam os contratos com as empresas terceirizadas, solicitando que as pressionassem com o intuito de sanarem as pendências identificadas. Na maioria das vezes éramos atendidos e os educandos constatavam, na prática, que o resgate dos seus direitos básicos passava pela discussão crítica dos problemas vivenciados e pela luta conjunta de todos os envolvidos visando reverter a situação de opressão sofrida.

Gostei tanto da experiência como educadora que passei a ter como meta me aprimorar nesse ofício, mais especificamente, na Educação de Jovens e Adultos. Trabalhando oito horas por dia, entretanto, ficava difícil cursar a universidade, principalmente porque tinha dois filhos menores à época: Alexandre, nascido em 1991 e Rafael, em 1998. Acalentei, então, o sonho de iniciar o curso de graduação em pedagogia assim que me aposentasse, encarando esse rito de passagem como uma nova etapa em minha vida.

Desde a minha aposentadoria, em 17.03.13, venho trilhando esse novo caminho com o entusiasmo de uma adolescente. Consegui cumprir à risca o objetivo proposto: cursei Pedagogia na Universidade Paulista (Unip), de 2013 a 2015.

Na graduação, tive a felicidade de ter aula com professoras oriundas do mestrado em educação da UnB, que me incentivaram muito a continuar os estudos após a formatura.

Animada com essa perspectiva, no meu penúltimo semestre da Unip, em março de 2015, cursei a disciplina “Educação de Jovens e Adultos” na UnB, como aluna especial do mestrado, com a professora Maria Clarisse Vieira. Ao longo dela, o texto “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”, de Marta Kohl de Oliveira (2001), me chamou muito a atenção, por ter como base a abordagem histórico-cultural de Vigotski, que já havia estudado na graduação e era uma das referências teóricas do Programa BB Educar.

O texto versava sobre a questão da aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizando, que eu tinha muita vontade de estudar mais detidamente, uma vez que as pesquisas a esse respeito eram escassas e, além disso, vislumbrava a oportunidade de investigá-la em uma nova turma do BB Educar, fora do ambiente de trabalho e diretamente inserida em uma comunidade cuja população ansiava por cursos da espécie.

Abordei a temática no trabalho final da disciplina e a aprofundei no meu projeto de pesquisa para ingresso no Mestrado em Educação, apresentado à UnB no final de 2015 e aprovado em março de 2016.

À medida que debatia o tema com meus colegas e professores na UnB, sentia que o meu raio de interesse se ampliava e descortinava novas áreas de investigação. Percebi também que o caráter dialético deste processo me envolvia por completo, e meu grande trunfo era que, aposentada e com os filhos crescidos, poderia a ele me dedicar mais intensamente.

Logo no início do mestrado, me envolvi com o Projeto Paranoá. Foi paixão à primeira vista que, com o tempo, tornou-se referência para o núcleo de alfabetização para jovens e adultos do BB Educar que implantei em parceria com a colega Maria de Fátima Silva, também aposentada do BB, na comunidade de São Sebastião (DF).

A nossa proposta foi aprovada pela Fundação Banco do Brasil (FBB) em dezembro de 2015, a parceria formalizada em julho de 2016 e a turma formada em 16 de agosto deste mesmo ano. Ela tornou-se também o lócus de pesquisa da presente dissertação.

No Paranoá, tive a oportunidade de participar da elaboração e implementação do Curso de Formação Inicial de Educadores do DF Alfabetizado, em março de 2016.

Essa ação é decorrente de parceria que a UnB mantém, desde 1986, com a Associação de Moradores e, a partir do ano seguinte, com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (CEDEP), no intuito de desenvolverem iniciativas no âmbito da alfabetização de jovens e adultos que tenham como foco não só o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, mas precipuamente o debate e a busca contínua por alternativas e soluções para os graves problemas da comunidade.

A etapa preliminar para a ampliação desse trabalho conjunto foi a implantação, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) pelo presidente Lula, na medida em que o Programa, em sua concepção (BRASIL, 2017), reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. Em termos técnicos e financeiros, passou a apoiar projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados e municípios.

No entanto, somente a partir de 2011 houve a adesão do Distrito Federal ao PBA, localmente denominado “DF Alfabetizado”. A Coordenação Regional de Ensino do Paranoá e Itapoã engajou-se à parceria e juntos viabilizaram a expansão do trabalho até então desenvolvido, com a abertura de novas turmas e o atendimento a um maior número de moradores interessados em alfabetizar-se e envolver-se nas discussões relativas às situações-problemas-desafios da comunidade e suas alternativas de superação.

A fim de manter o foco e a qualidade dos cursos de alfabetização ministrados, coube ao CEDEP realizar a formação inicial e continuada dos educadores na região.

Desde então, foram viabilizadas cinco edições do Programa, realizadas em 2012, 2013, 2014, 2016 e 2017. Em 2015, por problemas operacionais relativos ao repasse de recursos para pagamento da bolsa aos alfabetizadores e transição governamental, não foi possível a sua realização.

O curso de formação inicial destinado aos educadores do DF Alfabetizado, em 2016, foi desdobrado em dois momentos. O primeiro, voltado aos educadores com atuação na área urbana, foi realizado de 07 a 18 de março, no CEDEP, com carga horária de 4hs/dia, ao longo de 10 encontros, conforme imagem abaixo:

Imagem 1 – Curso de formação inicial de educadores do DF Alfabetizado, com atuação na área urbana do Paranoá e Itapoã - 2016



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O segundo, voltado aos educadores com atuação na área rural, ocorreu aos sábados, de 09 de abril a 14 de maio, na escola classe da colônia rural do Café sem Troco, com cinco encontros de 8hs/dia cada, retratado na imagem a seguir:

Imagem 2 – Curso de formação inicial de educadores do DF Alfabetizado, com atuação na área rural do Paranoá e Itapoã - 2016



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O curso foi eminentemente prático e dialógico, estruturado em oficinas vivenciais, passíveis de serem ressignificadas pelos educadores em conjunto com os seus alfabetizandos, considerando-se a realidade de cada turma.

Ao longo das atividades propostas, os educadores foram formados no bojo da pedagogia libertadora de Freire (1987), visando a constituição de sujeitos de amor, poder e saber, conforme preconizado por Reis (2011).

Nesse sentido, parte-se dos princípios de acolhimento do aluno e da confiança na sua capacidade de aprendizagem no que tange a leitura e a escrita não só de textos, mas principalmente da realidade na qual estão inseridos.

Foram momentos de muito aprendizado, com educadoras, em sua maioria, vinculadas aos movimentos populares da sua comunidade. Mais uma vez, aprendi muito mais do que ensinei. Aprofundei minha formação para atuar, como educadora e pesquisadora, na Turma BB Educar, em São Sebastião, e colhi inúmeros subsídios para estruturar a minha investigação.

Além disso, tive a oportunidade de conhecer mais detalhadamente os documentos oficiais que regulam a EJA no Distrito Federal, tais como o Currículo em Movimento e as Diretrizes Operacionais, que serão discutidos na seção seguinte, juntamente com as questões norteadoras e os objetivos do presente trabalho.

1.2 Introdução

Bebida é água
Comida é pasto
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte
(ANTUNES, FROMER e BRITO, 1987)

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (GDF/SEDF, 2014b) reconhece a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica destinada ao atendimento a jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora que, ao longo da sua história, não iniciaram ou interromperam sua trajetória escolar.

Essas pessoas, sujeitos de saberes constituídos nas experiências vividas, encontram-se à margem do acesso aos bens artísticos, culturais, sociais, econômicos e de direitos, trazendo em si a marca da exclusão.

Em seus Pressupostos Teóricos (GDF/SEDF, 2014a), o referido documento preconiza que a escola tem a função de garantir a aprendizagem de todos os estudantes, por meio de processos educativos de qualidade. Para que isso ocorra, é fundamental o reconhecimento da prática social e da diversidade do estudante.

Além disso, destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola, na qual a aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro.

As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal (GDF/SEDF, 2014c), por seu turno, reconhecem o direito à aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de ser assegurado o acesso à escolarização a qualquer tempo, em qualquer idade e em qualquer condição.

Para tanto, reitera a necessidade de serem estabelecidas estratégias para atender, de forma diversa, sujeitos em diferentes condições de aprendizagens, respeitando assim as especificidades e realidades da EJA no atendimento aos espaços de privação de liberdade, na inclusão de pessoas com deficiência e na formação profissional, no campo e na cidade.

Identifica ainda como meta a ser atingida a ampliação do acesso, assegurando a permanência e a continuidade do processo educativo escolar, uma vez que voltar à escola é a possibilidade dos sujeitos da EJA ressignificarem sua própria vida e estabelecerem novos caminhos.

Ao considerá-los aprendizes ao longo de sua existência, as Diretrizes Operacionais salientam a incompletude do ser humano e as possibilidades de construção do conhecimento de forma contínua e permeada por outros saberes.

Além disso, ao frisar que são sujeitos com tempos e espaços diferentes de aprendizagens e com bagagem igualmente diferenciada de saberes e valores culturais, admite que não é possível compreendê-los sem conhecer sua trajetória, sua história e seus projetos futuros.

Estruturalmente, no Distrito Federal, a EJA é organizada em regime semestral, por segmentos e etapas. Para cada segmento, há uma correspondência nas etapas da educação básica relativas aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ao ensino médio, com carga horária específica, conforme abaixo:

Tabela 1 – Estrutura da Educação de Jovens e Adultos no DF

Segmento	Educação Básica	Etapas na EJA	Carga Horária (h)
Primeiro	Fundamental anos iniciais	1ª a 4ª	1.600
Segundo	Fundamental anos finais	5ª a 8ª	1.600
Terceiro	Ensino médio	1ª a 3ª	1.200

Fonte: Currículo em Movimento da Educação Básica: EJA. Vol. 6 (GDF/SEDF, 2014b).

No tocante à alfabetização, correspondente à primeira etapa do primeiro segmento da EJA, o Marco da Ação de Belém da Conferência Internacional de Educação de Adultos (UNESCO, 2010) ressalta que:

É um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (UNESCO, 2010, p. 7).

Visando aprofundar a discussão relativa à importância da alfabetização, Galvão e Di Pierro (2013) enfatizam que o pensamento social dominante na atualidade atribui papel relevante à alfabetização pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida das sociedades urbano-industriais, eminentemente grafocêntricas e permeadas pela ciência e tecnologia. Ressaltam ainda que a alfabetização é uma ferramenta que permite o desenvolvimento de outras habilidades igualmente valorizadas nesse âmbito.

Oliveira (2001), por sua vez, realça a questão da singularidade dos alfabetizados jovens e adultos, ou seja, o fato de que não obstante pertencerem a um grupo social aparentemente homogêneo de não crianças, excluídos da escola, pertencentes às camadas mais pobres da população, pouco escolarizados e inseridos no mundo do trabalho em ocupações de pouca qualificação profissional e baixa remuneração, constituem-se em sujeitos únicos não só no que tange à sua trajetória de vida, como também ao seu funcionamento psicológico, encarado como um processo em constante transformação.

Adentrando ao debate, Vargas e Gomes (2013) concordam com a existência de modos singulares de ser jovem e de ser adulto, pois ao longo da história cada indivíduo, e em particular o alfabetizado da EJA, constrói seu psiquismo e recria a cultura numa complexa interação entre pessoas, objetos, símbolos, significados e visões de mundo compartilhadas pelo grupo cultural em que se encontra inserido. Nesse processo de construção de seu psiquismo e de si mesmo, a escolarização desses sujeitos ocupa um lugar de destaque e desencadeia o desenvolvimento de funções psicológicas e de novas identidades.

No contexto da discussão acima encetada, na qual foi reiterada a importância da alfabetização como forma de inclusão social e a existência de uma relação intrínseca entre aprendizagem e desenvolvimento humano, emerge a seguinte questão problematizadora, que carece de uma investigação mais aprofundada:

Quais as contribuições que a aprendizagem da leitura e da escrita pode propiciar ao desenvolvimento de jovens e adultos? Dela decorre uma segunda questão: Que significados os educandos atribuem ao seu processo de alfabetização?

Essas questões delimitam o objetivo central da presente pesquisa, qual seja, identificar e analisar tais contribuições e significações no âmbito de uma turma de alfabetização de jovens e adultos do BB Educar, localizada na região administrativa de São Sebastião (DF).

De forma a concretizar o desafio proposto, faz-se necessário o atingimento dos seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer a trajetória de vida dos educandos;
- b) Verificar a importância do processo de alfabetização na vida dos educandos;
- c) Compreender o processo de alfabetização vivenciado;
- d) Analisar os significados pessoais que os educandos atribuem ao seu processo de alfabetização.

A investigação proposta tem como base epistemológica o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, no qual se ancoram a análise semiótica de Bakhtin, a abordagem histórico-cultural da aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski e a teoria da atividade de Leontiev, que serão aprofundadas no capítulo 3.

Por ora, importante ressaltar que parte-se do princípio vigotskiano de que as características tipicamente humanas não são inatas, ou seja, não nascem com os indivíduos. Eles, portanto, não nascem humanos, eles se tornam humanos a partir da interação dialética com os seus pares e da ação conjunta sobre o seu meio social, transformando-o e, ao mesmo tempo, sendo por ele transformado e transformando-se a si mesmo.

Nesse sentido, o sujeito é entendido como um ser historicamente situado, que se constitui, constitui e é constituído pelo trabalho e suas relações sociais. Ele é, dessa forma, um ser inacabado e imperfeito, que vive imerso num contexto de conflitos e contradições, em permanente mudança e transformação, no qual o processo de vida social é condicionado pelo modo de produção da vida material (MARX e ENGELS, 2009).

As relações sociais do indivíduo e seu contexto cultural, que viabilizam a tessitura dessas redes, entretanto, não ocorrem de forma direta, mas sim a partir de

processos de mediação simbólica, efetuados através de signos constituídos historicamente, que são alvo de disputa por sua hegemonia (BAKHTIN, 2014).

A linguagem, para Vigotski (2009), é o principal signo dessa mediação, e a sua aprendizagem engendra significativas mudanças nos processos psíquicos e o desenvolvimento das funções emocionais e cognitivas tipicamente humanas, tais como planejamento, análise, interpretação, abstração e generalização, na medida em que permite a designação de objetos, mesmo na sua ausência concreta, bem como fornece conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais.

Além disso, viabiliza o diálogo entre os sujeitos, indispensável para a ação conjunta de compreensão, significação, questionamento e transformação da cultura vigente que, simultaneamente, os transforma, num ciclo dialético permanente, histórico e permeado pela subjetividade humana.

Vigotski (2014) ressalta, entretanto, que para tornar-se mais efetiva e abarcar conceitos científicos e mais abstratos, a aprendizagem, que se inicia desde os seus primeiros dias de vida, deve ocorrer de forma cooperativa e sistematizada, no âmbito das instituições de ensino.

De modo similar ao que ocorre com a linguagem, a leitura e a escrita também são consideradas por Vigotski importantes signos mediadores, cuja aprendizagem também promove significativas mudanças psicológicas, na medida em que viabiliza o desenvolvimento de modos diferentes e ainda mais complexos de pensar, de se relacionar com os seus pares e de produzir conhecimento.

A análise de Vigotski teve como referência pesquisas realizadas com crianças, na Rússia pós-revolucionária das décadas de 1920 e 30. Porém, conforme ressalta Rego (2014), a sua preocupação principal:

Não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso dos instrumentos e da fala humana (REGO, 2014, p. 25).

Assim, os seus princípios podem ser estendidos a jovens e adultos, apesar da sua morte prematura, aos 37 anos, tê-lo impedido de aprofundar a investigação empírica no que tange à aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos:

Até agora, atribuiu-se pouco relevo às diferenças entre a aprendizagem da criança e do adulto. Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem. (VIGOTSKI, 2014, p. 115).

Essa questão permeia a teoria da atividade, de Leontiev, um dos principais colaboradores de Vigotski, da chamada “segunda geração” de pesquisadores da perspectiva histórico-cultural, que preconiza que a aprendizagem do sujeito se processa no âmbito das suas relações e ações travadas nos diversos grupos sociais a que pertence, tendo como base a atividade dominante ou principal por ele desenvolvida.

A atividade principal, para o autor, não necessariamente é a mais frequente, mas sim aquela que enseja o surgimento de outros tipos de atividade, na qual processos psíquicos particulares tomam forma e são reorganizados, impulsionando novas aprendizagens e mudanças psicológicas, uma vez que não se limita a determinados estágios do desenvolvimento da criança, constituindo-se histórica e culturalmente ao longo da existência do indivíduo.

Cada época da vida é caracterizada por uma atividade principal. Assim, o desenvolvimento é impactado pela alteração desta atividade e, em consequência, do lugar que o indivíduo ocupa no sistema das relações sociais. A periodização do desenvolvimento segue um processo cuja origem provém do contexto social, ocorrendo por meio das trocas da atividade principal em cada ciclo.

Essa troca decorre de alterações na esfera motivacional do sujeito, orientando-o para uma nova direção e gerando, por conseguinte, um processo de reorganização psíquica e novas aprendizagens, que impulsionam o desenvolvimento humano, de forma contínua e permanente.

Dessa forma, a atividade gera transformações, aprendizagens e, em uma dinâmica de reciprocidade, provoca alterações na representação consciente do indivíduo, no que tange ao significado das ações e ao sentido pessoal atribuído à atividade.

O significado é exterior ao indivíduo, mas é também interiorizado na medida em que este aprende e apreende a cultura. Ao participar de uma atividade, o indivíduo realiza ações consciente de seus objetivos e, portanto, apropria-se de alguma forma do seu significado. A forma como o indivíduo se apropria de determinadas significações depende do sentido pessoal por ele atribuído.

O sentido que o indivíduo atribui às ações está relacionado às necessidades que o levam a participar de uma atividade. Essas necessidades direcionadas ao motivo da atividade envolvem expectativas pessoais, o papel que o indivíduo outorga a si próprio nesse processo, o que ele realmente espera obter com o resultado da atividade e as determinações das relações sociais do sistema de atividade no qual se insere.

Assim, sujeitos podem participar de uma mesma atividade e atribuir-lhes sentidos ou significados pessoais bastante distintos. No capítulo 3 aprofundaremos um pouco mais essa análise. A seguir, apresentaremos os aspectos metodológicos e o cronograma observado ao longo da investigação.

1.3 Aspectos metodológicos

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Vem, vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer (...)
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição
(VANDRÉ, 1994)

A presente pesquisa se insere no campo das ciências sociais e, por conseguinte, conforme atesta Minayo (2014), possui uma série de peculiaridades dentre elas o fato de trabalhar junto a um grupo social historicamente situado, que existe num determinado tempo e espaço, com configuração específica, ou seja, vive o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais da investigação em referência.

Dessa forma, não é apenas o investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, uma vez que o grupo pesquisado possui consciência histórica e atribui significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções.

Além disso, existe uma certa identidade entre o pesquisador e o grupo investigado, visto que a pesquisa lida com seres humanos que possuem, no seu

histórico de vida, algum tipo de afinidade com o investigador, tornando-os solidariamente comprometidos.

Essas particularidades, apontadas por Minayo (2014), embasaram a adoção, na presente dissertação, de uma abordagem qualitativa de investigação, que trabalha com o universo de significados, aspirações, motivações e atitudes, ou seja, um espaço mais profundo das relações e dos processos que não pode ser investigado a partir de um sistema de variáveis quantitativas e numéricas.

Nesse contexto, no qual os atores estão profundamente imbricados e em constante processo de reflexão e mudança, o método qualitativo adotado é a pesquisa-ação, nos moldes propostos por Thiollent (2011), qual seja:

Pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Por conseguinte, o processo investigativo tem como característica básica ser essencialmente dialógico e estimular a participação ativa do pesquisador e do grupo, desde a discussão dos objetivos até a interpretação conjunta dos resultados obtidos, a fim de que o conhecimento produzido se torne significativo para todos os participantes e efetivamente engendre transformações.

Além disso, a pesquisa é interventiva, tendo como princípio a ação-reflexão-ação, não ficando restrita à observação das contribuições que a aprendizagem da leitura e da escrita pode propiciar ao desenvolvimento de jovens e adultos, mas também propondo ações conjuntas que viabilizem e qualifiquem esse processo.

O autor ressalta, entretanto, que é preciso “evitar, de um lado, o tecnocratismo e o academicismo e, por outro, o populismo ingênuo dos animadores”, pois o grande desafio metodológico consiste em inserir a pesquisa-ação “dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e no qual a ciência não seja sinônimo de “positivismo”, “estruturalismo” ou de outros rótulos” (THIOLLENT, 2011, p. 26).

Complementarmente, utiliza-se também contribuições de Barbier (2007), segundo o qual:

Nada se pode conhecer do que nos interessa sem que sejamos parte integrante, “actantes” da pesquisa, sem que sejamos verdadeiramen-

te envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2007, p. 70-71).

Nesse sentido, verifica-se, conforme atestam Tanajura e Bezerra (2015), que a pesquisa-ação de cunho existencial de Barbier (2007) amplia e complementa a visão político-social crítica de Thiollent (2011), uma vez que, na concepção de ambos, a pesquisa-ação é vista como um modelo aberto e dialético, que se organiza em torno de sujeitos, e não objetos, visando uma mudança social e pessoal cujos resultados poderão contribuir, de forma permanente, no cotidiano dos grupos pesquisados.

Assim, visando fornecer subsídios para o estudo proposto, foram adotadas as técnicas da observação participante, diário de campo, rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas.

A observação participante se iniciou em 16 de agosto de 2016, primeiro dia de aula, debates e discussões da Turma BB Educar de São Sebastião, e se estendeu até o seu término, em 01 de julho de 2017, com foco nos seguintes aspectos:

- a) Concentração dos educandos nas atividades propostas;
- b) Pensamento abstrato, conceitual e criativo na resolução de problemas;
- c) Postura crítica em relação aos problemas da comunidade e ao seu processo de aprendizagem;
- d) Significação atribuída ao seu processo de alfabetização;
- e) Participação nas aulas;
- f) Relação afetiva com os colegas.

Nesse período, também foram realizadas rodas de conversa, com o objetivo de discutir a percepção e significação pessoal dos educandos relativamente ao seu processo de alfabetização, no tocante às mudanças engendradas no seu cotidiano, no seu trabalho, na sua forma de pensar e nas suas relações com os amigos, vizinhos e familiares.

De abril a junho de 2017, ocorreram entrevistas individuais e coletivas semiestruturadas, a fim de aprofundar os temas discutidos nas rodas de conversa e conhecer mais pormenorizadamente a trajetória de vida dos educandos. Importante ressaltar que as aulas, rodas de conversa e entrevistas foram filmadas mediante autorização assinada pelos educandos e pela educadora Maria de Fátima Silva, nos

moldes dos Termos de Consentimento constantes dos Anexos 1 e 2. Por fim, apresentamos abaixo o cronograma da pesquisa:

Tabela 2 – Cronograma da pesquisa

Atividades	2016					2017											
	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
1) Revisão da bibliografia																	
2) Redação do memorial, introdução, aspectos metodológicos, lócus da pesquisa, contexto histórico da EJA e abordagem histórico-cultural																	
3) Qualificação do projeto																	
4) Redação da dissertação																	
5) Pesquisa de campo																	
a) Observação participante e respectivo diário de campo																	
b) Rodas de conversa																	
c) Entrevistas semiestruturadas																	
6) Análise do material produzido																	
7) Redação da práxis vivenciada																	
8) Revisão final da dissertação																	
9) Defesa da dissertação																	

Fonte: Acervo da pesquisadora.

1.4 Lócus da pesquisa

Gente olha pro céu, gente quer saber o um
 Gente é o lugar de se perguntar o um
 Das estrelas se perguntarem se tantas são
 Cada estrela se espanta à própria explosão (...)

Gente é muito bom, gente deve ser o bom
 Tem de se cuidar, de se respeitar o bom
 Está certo dizer que estrelas estão no olhar
 De alguém que o amor te elegeu pra amar (...)

Gente quer comer, gente quer ser feliz
 Gente quer respirar ar pelo nariz
 Não, meu nego, não traia nunca essa força não
 Essa força que mora em seu coração (...)

Gente lavando roupa, amassando pão
 Gente pobre arrancando a vida com a mão
 No coração da mata gente quer prosseguir
 Quer durar, quer crescer, gente quer luzir (...)
 (Veloso, 1977)

A pesquisa foi realizada junto a uma turma do BB Educar, composta por 19 moradores de São Sebastião, conforme a Tabela 3 a seguir, dos quais:

- a) Seis cursaram os dois semestres do curso: Albeniz, Elisabeth, Márcia, Maria das Graças da Conceição, Maria de Lourdes e Rosaline;
- b) Sete cursaram apenas o primeiro semestre (16.08 a 08.12.16): Cremilda, João Batista, João Evangelista, Maria das Graças Ribeiro, Maria Valeriana, Reginaldo e Renato;
- c) Seis cursaram apenas o segundo semestre (31.01 a 01.07.17): Ana Maria, Clarinda, Clelcilene, Dionísio, Maria José e Valtenice.

Tabela 3 - Alunos da Turma BB Educar de São Sebastião

Nº	Nome	Nasc.	Idade	Local de nascimento	Sexo	Ocupação	Exper. Escolar	Semestre cursado
1	Albeniz de Carvalho da Igreja	16.02.75	42	Maranhão	M	Mecânico	4º ano	1º e 2º
2	Ana Maria de Almeida	03.10.61	56	Bahia	F	Dona de Casa	1º ano	2º
3	Clarinda da Silva Oliveira	05.10.84	33	Piauí	F	Diarista	1º ano	2º
4	Clelcilene da Silva Oliveira	04.06.82	35	Piauí	F	Serviços gerais de limpeza	1º ano	2º
5	Cremilda Borges dos Santos	08.08.73	44	Bahia	F	Diarista	1º ano	1º
6	Dionísio Fogaça Gomes	01.12.78	39	Bahia	M	Pedreiro	2º ano	2º
7	Elisabeth Maria Borges	14.07.57	60	Maranhão	F	Costureira	3º ano	1º e 2º
8	João Batista da Silva	15.01.47	70	Bahia	M	Aposentado	1º ano	1º
9	João Evangelista Pereira Muniz	24.06.63	54	Minas Gerais	M	Pedreiro	1º ano	1º
10	Márcia Antônia de Barros	16.05.84	33	Goiás	F	Cuidadora de idosos	3º ano	1º e 2º
11	Maria das Graças da Conceição	03.02.57	60	Piauí	F	Cuidadora de crianças	1º ano	1º e 2º
12	Maria das Graças Rodrigues Ribeiro	05.11.80	37	Minas Gerais	F	Dona de Casa	4º ano	1º
13	Maria de Lourdes Fogaça Gomes	03.06.72	45	Bahia	F	Diarista	1º ano	1º e 2º
14	Maria José dos Santos Almeida	13.03.58	59	Bahia	F	Dona de Casa	3º ano	2º
15	Maria Valeriana Muniz	12.01.57	60	Minas Gerais	F	Diarista	2º ano	1º
16	Reginaldo Borges dos Santos	18.01.80	37	Bahia	M	Pedreiro	1º ano	1º
17	Renato Alves dos Santos	27.05.74	43	Bahia	M	Pedreiro	2º ano	1º
18	Rosaline de Souza	26.08.33	84	Maranhão	F	Aposentada rural	1º ano	1º e 2º
19	Valtenice Mendes da Silva	26.09.75	42	Bahia	F	Diarista	1º ano	2º

Fonte: Ficha de inscrição na Turma BB Educar de São Sebastião.

A turma, de maneira geral, caracterizou-se por sua heterogeneidade, tanto no que tange à idade dos educandos (de 33 a 84 anos) quanto à sua experiência escolar anterior (do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental).

Todos eles, entretanto, tinham em comum o fato de terem interrompido há muitos anos os estudos, em função da precária situação financeira da família. Dessa forma, frequentaram a escola, ainda criança, em suas cidades de origem, mas não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental por uma série de motivos.

Enquanto alguns tiveram que ingressar muito cedo no mercado de trabalho, a fim de ajudar financeiramente no sustento da família, outros tiveram que assumir os trabalhos domésticos da casa, sobretudo os cuidados com os irmãos mais novos e parentes idosos, a fim de que os demais familiares pudessem trabalhar fora e, dessa forma, viabilizar alguma renda para a família.

Aqueles que dispunham de tempo para ir à escola, enfrentaram obstáculos que, aos poucos, foram inviabilizando a sua permanência na instituição, tais como: constantes mudanças de endereço em função da instabilidade de emprego dos pais; localização distante da sua moradia; inexistência de transporte escolar e falta de recursos para compra de materiais escolares.

Quanto às questões de gênero, procedência e atividade laboral exercida, o grupo de educandos era majoritariamente feminino (seis homens e treze mulheres), oriundo de cidades do interior do nordeste, localizadas nos estados da Bahia, Maranhão e Piauí, que migrou para o Distrito Federal em busca de melhores condições de vida, onde exerce profissões e atividades com baixa ou nenhuma remuneração: mecânico, pedreiro, diarista, serviços gerais de limpeza, cuidadora de idosos, cuidadora de crianças, dona de casa e aposentado.

Três dos educandos possuíam filhos ou netos pequenos que normalmente os acompanhavam às aulas, por não terem com quem deixá-los no período da noite. Todos eles estudavam em escolas públicas da comunidade: Eduarda (neta da Elisabeth) cursava a educação infantil, enquanto Benício e Riquelme (filhos de Albeniz e Márcia, respectivamente) o terceiro e o quarto ano do ensino fundamental.

No intervalo do lanche e ao final das atividades, os pais normalmente comentavam com seus filhos o esforço empreendido e a satisfação que sentiam nessa retomada dos estudos, frisando sempre a importância deles aproveitarem ao máximo a oportunidade de frequentar a escola durante a infância.

Imagem 3 – Turma BB Educar de São Sebastião/1º semestre



Fonte: <https://www.facebook.com/ludocriarte>. Publicação e acesso em 20.10.16.
 Obs.: Acima: M^a das Graças Ribeiro, Cremilda, Rosaline, Elisabeth, M^a de Lourdes, Luciana (pesquisadora e educadora), M^a de Fátima (Educadora), Renato, João Batista, Márcia, João Evangelista e M^a Valeriana. Abaixo: M^a das Graças da Conceição (apenas parcialmente na foto), Eduarda (neta de Elisabeth), Albeniz, Benício (filho de Albeniz), Riquelme (filho de Márcia) e Reginaldo.

Imagem 4 – Turma BB Educar de São Sebastião/2º semestre



Fonte: Acervo da pesquisadora.
 Obs.: M^a José, Márcia, Eduarda (neta de Elisabeth), Ana, Elisabeth, Rosaline, Clecilene, M^a de Lourdes, Dionísio, Albeniz, Luciana (pesquisadora e educadora), Clarinda e M^a das Graças da Conceição. M^a de Fátima (educadora) e Valtenice estão ausentes na foto.

As aulas ocorreram nas dependências da Brinquedoteca Comunitária gerida pela Associação Ludocriarte, entidade civil sem fins lucrativos, fundada em dezembro de 2004 e localizada na Quadra 103, Conjunto 5, Casa 1, em São Sebastião (DF). Em 2013 foi declarada entidade de utilidade pública, pelo Decreto 34.612, de 29.08.13 (GDF, 2013).

A estruturação do núcleo de alfabetização é fruto de parceria estabelecida com a Fundação Banco do Brasil (FBB), mediante a assinatura de convênio, constituindo-se em um marco institucional no âmbito da Ludocriarte, que ampliou o seu raio de ação.

Até então, o seu trabalho estava focado no atendimento diurno de aproximadamente 100 crianças e adolescentes, na faixa etária de 06 a 14 anos, em turmas matutinas e vespertinas, por meio de atividades lúdicas e culturais gratuitas, tais como jogos e brincadeiras tradicionais; contação, criação e dramatização de histórias; oficinas de informática, arte, dança, poesia, vídeo, capoeira, biodança e música, conforme consta do seu estatuto (LUDOCRIARTE, 2006) e portfólio (LUDOCRIARTE, 2017).

Imagem 5 – Crianças atendidas pela Associação Ludocriarte



Fonte: <http://www.ludocriarte.org/>. Acesso em 12.04.16.

Desde 2010, a Brinquedoteca atua também como Ponto de Cultura, a partir de parceria estabelecida com a Secretaria de Cultura, conforme Diário Oficial do Distrito Federal, de 18.06.10, oferecendo cursos de formação para brinquedistas e promovendo eventos culturais, encontros e palestras para os familiares das crianças.

Além disso, publicou a coleção de livros “Era uma vez...”, composta por três volumes, para distribuição gratuita à comunidade local, sendo o primeiro deles relativo a histórias clássicas recriadas pelas crianças, enquanto o segundo e o terceiro versam sobre histórias por elas criadas, editados em 2012, 2014 e 2016, respectivamente.

A expansão das atividades da Associação, com a criação da turma de alfabetização de jovens e adultos, visa atender a uma antiga reivindicação dos pais e familiares das crianças e adolescentes matriculados na brinquedoteca, haja vista a carência de escolas na região que ofereçam cursos de alfabetização, no âmbito da EJA, no período noturno.

Nesse sentido, importante ressaltar a grande integração da turma, na qual a maioria dos educandos, além de serem vizinhos e morarem próximos à brinquedoteca, possuem laços de parentesco:

- a) Albeniz e Maria da Conceição Ribeiro são casados, assim como João Evangelista e Maria Valeriana;
- b) Rosaline é ex-sogra de Elisabeth;
- c) Maria de Lourdes e Dionísio são irmãos, tal qual Clarinda e Clecilene;
- d) Cremilda e Reginaldo, além de irmãos, são também primos de Renato.

As aulas ocorreram as terças e quintas, de agosto a dezembro de 2016, e as segundas e quintas, de janeiro a julho de 2017, sempre das 18h30 às 21h30, conforme acordo de trabalho discutido com a turma no início de cada semestre.

O fato das aulas ocorrerem apenas duas vezes por semana foi um fator decisivo para que a maioria dos educandos se matriculasse no curso, haja vista a dificuldade, por eles relatada, de frequentarem as aulas todos os dias à noite, por uma série de motivos: cansaço em função da longa jornada de trabalho diurna; compromisso alguns dias à noite com eventos ligados à igreja e outras instituições locais; bem como a necessidade de realizarem trabalhos domésticos em sua residência.

Ademais, importante ressaltar que a turma participou de quatro eventos bastante significativos, que serão discutidos mais detidamente no capítulo 4:

- a) XXIII Festival Artístico Cultural da Brinquedoteca Ludocriarte, realizado em 03.12.16, no qual a turma apresentou trabalhos desenvolvidos no decorrer do primeiro semestre relativos à situação-problema-desafio preconceito;
- b) Roda de Conversa com o Sr. Rodrigo Pradera, Administrador de São Sebastião, em 20.03.17, na sede da Administração Regional, com a entrega de carta, elaborada pela turma, a partir das discussões realizadas sobre as principais situações-problemas-desafios enfrentadas pela comunidade, contendo propostas de superação no âmbito da saúde, segurança, educação, violência nas escolas, transporte e saneamento básico;
- c) Visita ao Congresso Nacional e à Catedral Metropolitana, seguida de piquenique no Centro Cultural Banco do Brasil, em 18.06.17;
- d) XXIV Festival Artístico Cultural da Brinquedoteca Ludocriarte, realizado em 01.07.17, no qual ocorreu a apresentação de trabalhos desenvolvidos no decorrer do segundo semestre e a formatura da turma, com a entrega dos respectivos certificados.

Ao longo do curso, o processo educativo teve como base a abordagem histórico-cultural de Vigotski e a pedagogia libertadora de Freire, conforme proposto pelo BB Educar (FBB 2004, 2007 e 2015), fortalecidas pelo firme propósito da constituição de sujeitos de amor, poder e saber, nos moldes preconizados por Reis (2011), cuja experiência histórica de mais de 30 anos no Paranoá e Itapoã serviu de base e inspiração para o trabalho realizado na comunidade, que procurou observar as especificidades e atender às expectativas e anseios dos educandos, visando a sua efetiva transformação.

Doravante, após a formatura da primeira turma de alunos em julho de 2017, pretende-se sistematizar e tornar permanente a Turma BB Educar de alfabetização na comunidade de São Sebastião, a partir da participação anual nos editais da Fundação Banco do Brasil, cuja próxima edição está prevista para o primeiro semestre de 2018.

Planeja-se também negociar, junto à Secretaria de Educação, a viabilidade da abertura de turmas da EJA primeiro segmento nas imediações da brinquedoteca, a

fim de que os educandos possam continuar os seus estudos em uma escola pública próxima à sua residência.

A fim de contextualizar a pesquisa desenvolvida, no capítulo seguinte será analisado o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no Distrito Federal e, mais especificamente, na comunidade de São Sebastião. Ao final, será apresentada, em linhas gerais, a gênese do Programa BB Educar, sua proposta pedagógica e estrutura de operacionalização.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 No Brasil

O Brasil possui, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2015 (BRASIL, 2016), cerca de 12,9 milhões de pessoas maiores de 15 anos analfabetas, o que corresponde a 8% da população nessa faixa etária.

Esse índice atinge a marca de 17,1% da população quando se amplia o conceito para analfabetismo funcional, ou seja, pessoas acima de 15 anos com menos de quatro anos de estudo, o que corresponde a aproximadamente 27,6 milhões de pessoas.

Entretanto, tão preocupante quanto esses indicadores é a constatação de que a Educação de Jovens e Adultos possui uma trajetória bastante fragmentada ao longo do tempo e um papel secundário nas políticas públicas voltadas para o setor educacional.

Conforme atestam Haddad e Di Pierro (2000), após uma atuação localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, a Educação de Adultos passa a ser reconhecida como dever do Estado e direito do cidadão em 1934, quando a constituição daquele ano, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, institui o Plano Nacional de Educação, que prevê em seu artigo 150 o ensino primário integral e gratuito, extensivo aos adultos, como componente da educação pública:

Art. 150 - Compete à União:

a) fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; (...)

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal (...) só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; (...) (BRASIL, 1934).

Mas foi somente no final da década de 1940 que a Educação de Adultos veio a se firmar como uma questão de política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população, entretanto:

Servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a Educação de Adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111).

Dentre as várias ações e programas governamentais, nos anos 1940 e 50, destacam-se: a criação da Campanha e do Serviço de Educação de Adultos, ambos em 1947; a Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958.

As campanhas relacionadas à Educação de Adultos ocorridas nesse período, segundo Vieira (2016), estimularam a reflexão em relação ao analfabetismo e suas consequências psicossociais. Entretanto, não chegaram a criar nenhuma proposta pedagógica especificamente voltada para esse público.

Isso só viria a ocorrer no início da década de 1960, com o surgimento de diversas experiências ligadas à Educação de Adultos e à cultura popular, organizadas por diferentes instituições da sociedade civil, que passam a implantar projetos, muitos deles com o apoio de governos estaduais e municipais, com um viés mais crítico e reflexivo, voltados para a transformação social e não apenas a incorporação de trabalhadores ao mercado de trabalho.

Dentre eles, a referida autora destaca o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; os Centros Populares de Cultura, da União Nacional dos Estudantes; a Campanha de Educação Popular, da Paraíba; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, de Natal (RN); e, sobretudo, o Movimento de Cultura Popular, de Recife (PE), coordenado por Paulo Freire, que se torna um marco a partir do grande sucesso alcançado com o projeto de alfabetização realizado em Angicos (RN).

Além disso, ressalta a atuação das pastorais progressistas, inspiradas na teologia do Concílio Vaticano II, como Ação Católica, Juventude Universitária Católica (JUC), Ação Popular (AP), Juventude Estudantil Católica (JEC) e Juventude Independente Católica (JIC).

O que tornava essas propostas distintas daquelas implantadas na década anterior era o compromisso político explícito, assumido com os grupos oprimidos da sociedade, e sua orientação direcionada à transformação das estruturas sociais, nos moldes defendidos por Mészáros (2008, p. 27), ou seja, fundados na convicção de que a educação tem como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age e usa a palavra como arma para transformar o mundo, pois “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Nesse sentido, Ribeiro (1997, p. 23) ressalta que o analfabetismo deixa de ser visto como causa da pobreza e da marginalização e passa “a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária”.

Essa estrutura, explica Frigotto (2012), é profundamente perversa na medida em que se materializa em uma sociedade que mantém:

A divisão dos seres humanos entre aqueles que detêm a propriedade privada de capital (propriedade de meios e instrumentos de produção com o fim de gerar lucro) e aqueles que para se reproduzirem e manter suas vidas e de seus filhos precisam ir ao mercado e vender a sua força de trabalho, tendo em troca remuneração ou salário. (...) Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho – jornada, semana ou mês - o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobrevalor (mais-valia ou tempo de trabalho não pago) (FRIGOTTO, 2012, p. 62-63).

Nesse sentido, a demanda por reformas educacionais e a proposta de uma pedagogia dialógica e emancipadora dos movimentos populares tem boa acolhida pelo governo João Goulart que promulga, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e implanta, em 1963, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Paulo Freire.

O PNA, entretanto, é bruscamente interrompido e os seus educadores duramente reprimidos pelo golpe civil militar de 1964, o que levou ao exílio muitos dos seus líderes, dentre eles o próprio Freire.

Em decorrência, a Educação de Adultos passa a ser centralizada no âmbito do governo federal em uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação (MEC), restringindo as suas ações à erradicação do analfabetismo, visto pejorativamente como “uma chaga, mancha vergonhosa a desfigurar as faces

da sociedade brasileira, que se apresenta, no conceito dos povos, como constituída, em grande parte, por cidadãos incultos e ignorantes” (BRASIL, 1966, p. 16).

Dessa forma, durante o governo militar, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e dos cursos supletivos, a Educação de Adultos volta a ter um caráter compensatório, na medida em que retoma o objetivo de uma alfabetização meramente funcional e não mais uma formação plena voltada para a cidadania.

Nesse contexto, a política educacional implantada era claramente tecnicista, com foco na certificação. Conforme atestam Galvão e Di Pierro (2013):

Se a prática da alfabetização desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular estava vinculada à problematização e à conscientização da população sobre a realidade vivida e o educando era considerado participante ativo no processo de transformação dessa mesma realidade, no contexto econômico e político posterior ao golpe militar a Alfabetização de Adultos cumpre as funções de adaptar o migrante rural aos mercados de trabalho e consumo urbanos e preparar a força de trabalho para o modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, ao mesmo tempo em que servia às estratégias de controle social e legitimação político-ideológica do regime autoritário (GALVÃO e DI PIERRO, 2013, p. 48-49).

Em 1985, com o fim da ditadura e a redemocratização do País, Haddad (2009) constata que se definiu uma nova relação entre a sociedade e o poder público, uma vez que entidades da sociedade civil passaram a assessorar o governo, em todas as suas instâncias, bem como a lutar por uma nova configuração para a Educação de Adultos, mais próxima e aderente aos interesses populares, e que abarcasse o enorme contingente de jovens cerceados no seu direito de estudar.

Em novembro daquele ano, a partir do Decreto 91.980/85, o MOBRAL é extinto e substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao MEC e responsável pelas políticas públicas voltadas para o segmento.

Nesse sentido, importante ressaltar que o Decreto em referência é um marco, constituindo-se no primeiro documento oficial a se utilizar da denominação Educação de Jovens e Adultos (EJA) para se referir ao ensino voltado àqueles “que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 1985, Art. 1).

Tem início um processo de descentralização da atuação da EJA para os estados e municípios, que assumiram sua inserção nas redes públicas de ensino, bem como

passaram a apoiar projetos da sociedade civil, mediante convênios mantidos com a Fundação Educar que asseguravam o repasse de recursos.

Em 1988, uma nova Constituição é promulgada, reafirmando em seu artigo 208 a concepção de que a educação é um direito de todos:

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...)

Parágrafo 1º: O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Parágrafo 2º: O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

Além disso, o artigo 211 estabeleceu a divisão da responsabilidade e cooperação entre as esferas de governo; o artigo 212 vinculou os recursos; o artigo 214 ordenou a realização de Planos Nacionais de Educação; e o artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias estipulou o prazo de 10 anos e 50% dos recursos da educação para a tarefa de pôr fim ao analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Todavia, conforme atesta Vieira (2016, p. 219), as disposições legais existentes não garantiram o cumprimento dos direitos assegurados, uma vez que a história da EJA após 1988 “foi marcada pela contradição entre a afirmação do direito no plano jurídico e sua negação pelas políticas públicas”.

Dessa forma, em março de 1990, no início do governo Collor, a Fundação Educar é extinta. Em nome do enxugamento da máquina administrativa, o governo federal foi se afastando das atividades da EJA e transferindo as responsabilidades para os estados e municípios.

No Governo Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, Haddad (2009) destaca que os direitos a escolarização de jovens e adultos não receberam adequada amplitude na LDB promulgada em 1996. Além disso, a EJA foi excluída do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), principal fonte de financiamento da educação no período.

Ele observa ainda que com a implantação do Programa Alfabetização Solidária (PAS), a EJA sofre um revés, voltando a revestir-se de um caráter

assistencialista, na medida em que sai do âmbito do MEC e passa para a Casa Civil da Presidência da República, onde foi alocada sob a égide do Programa Comunidade Solidária, que tinha a primeira dama Ruth Cardoso como coordenadora.

Havia uma clara opção por levar a responsabilidade pela superação do analfabetismo de jovens e adultos para o campo das políticas tradicionais de combate à pobreza, de natureza compensatória, integrantes da rede de proteção social do governo federal.

Em decorrência, a sociedade civil se mobiliza e cria os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. O primeiro surge em 1996, no Rio de Janeiro, e gradativamente expandem-se para os demais estados brasileiros. Nos anos seguintes ganham relevância, passando a ser um espaço de articulação e participação do movimento popular.

No tocante ao PAS, Machado (2009) atesta que vários aspectos eram questionados pelos Fóruns:

O conceito de alfabetização utilizado pelo programa; o curto período destinado à alfabetização; a necessidade de um processo de continuidade de escolarização dos alunos; a necessidade de contar com os alfabetizadores em mais de um módulo; a falta de eficiência dos questionários de coleta de dados; as dificuldades de acesso aos municípios e os conflitos com a gestão local (MACHADO, 2009, p. 21).

Na gestão do presidente Lula (2003 a 2010), o PAS foi substituído pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA), cuja coordenação fica a cargo do MEC, que restabelece uma relação direta com os estados e municípios para a oferta de cursos de alfabetização para jovens e adultos, mantida pelo Governo Dilma ao longo do seu mandato, de 2011 a 2016. Além disso, para exercer a função de regulação das políticas, Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008) ressaltam que:

A partir de 2004, o Ministério da Educação (MEC) reuniu a gestão dos programas de apoio à alfabetização e ensino fundamental de jovens e adultos em uma nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e instituiu uma Comissão Nacional para consulta aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. Essas medidas conferiram maior coerência e eficácia às iniciativas do MEC para essa etapa de ensino, mas não foram suficientes para superar as dificuldades de coordenação interministerial dos programas de Educação de Jovens e Adultos,

dispersos em distintos órgãos do governo federal (DI PIERRO, VÓVIO e ANDRADE, 2008, p. 44-45).

Em relação à questão da coordenação da Educação de Jovens e Adultos, Haddad (2009) enfatiza que foram vários os programas desenvolvidos no âmbito do governo federal que, junto com a diversidade de projetos desenvolvidos por estados, municípios e entidades da sociedade civil, constituíram um conjunto amplo, desarticulado e diverso de propostas, de difícil coordenação e com baixo nível de atendimento ante os elevados índices de analfabetismo e a baixa média de escolarização da população brasileira.

Em síntese, a análise acima demonstra que a Educação de Jovens e Adultos foi marcada por uma trajetória fragmentada, repleta de contradições e conflitos calcados, principalmente, nas dicotomias: centralização x descentralização das ações no âmbito da esfera pública e resultados quantitativos x qualidade do ensino.

Crítico em relação a esse cenário, Arroyo (2011) acredita que uma das marcas da EJA, ao longo do tempo, tem sido: indefinição, campanhas emergenciais e soluções conjunturais. Ela tem tido um caráter muito mais compensatório e supletivo, do que formador e emancipador.

Dessa forma, ele defende a adoção de um novo olhar em relação aos seus educandos: não mais negativo, rotulando-os pejorativamente como marginais e ignorantes que não tiveram acesso, na infância e adolescência, ao ensino fundamental e médio, ou que dele evadiram-se. Mas sim afirmativo, reconhecendo-os como um coletivo social que teve historicamente negado o direito à educação plena e de qualidade.

Afinal, eles vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores da comunidade na qual estão inseridos, fazem parte de movimentos sociais e de redes de solidariedade, ou seja, possuem conhecimentos prévios riquíssimos e uma singularidade própria, que precisam ser reconhecidos.

Nesse sentido, a questão central, na opinião de Arroyo (2014) não é pensar alternativas de ensino/aprendizagem para viabilizar percursos mais exitosos na superação do abismo que separa os grupos populares dos grupos dominantes, mas sim como superar essas formas distorcidas e preconceituosas de pensá-los e construir Outras Pedagogias inspiradas em Outras Epistemologias.

Essas Outras Pedagogias devem opor-se ao pensamento com que foram produzidos como subalternos e incapazes. Assim, esses Outros Sujeitos, ao se afirmarem presentes e resistentes, trazem a tona saberes que se supunha não possuírem e processos outros de aprendizagem, humanização e conscientização.

Reconhecer a presença de Outros Sujeitos nos movimentos sociais e nas escolas, bem como essas Outras Pedagogias, exige reconhecer as contradições que estão postas nessa diversidade de lutas por reconhecimento e por direitos no âmbito da terra, trabalho, moradia, escola, universidade, renda e projetos de cidade, campo e sociedade.

Tensões que estão presentes nas concepções, modos de fazer, intervir, garantir ou negar direitos. Na medida em que os movimentos sociais, educandos e educadores tentam desconstruir concepções pedagógicas segregadoras, enfrentam a resistência do pensamento educacional que continua tendo como ponto de partida a visão inferiorizante dos setores populares.

Essa desconstrução torna-se ainda mais difícil de ser concretizada na medida em que, conforme atesta Machado (2016), desde agosto de 2016, com a cassação do mandato da presidenta Dilma, a população vive momentos conturbados e encontra-se consternada por:

Fatos evidentes de uma crise ética e política: estamos em pleno golpe de Estado, onde o Congresso afasta/retira/cassa o mandato da Presidenta Dilma, sem fundamento legal para isso; esse mesmo Congresso conservador defende como principal bandeira para educação o discurso de “Uma Escola Sem Partido”; está em curso a privatização em todos os níveis de educação, pela legalização das chamadas organizações sociais (OS); é cada vez mais evidente a negação do direito e respeito às diversidades, justificadas por um moralismo xenofóbico que avança no País. Não estamos isolados, essa conjuntura se soma ao que está ocorrendo em grande parte dos países latino-americanos emergentes, que tentam retomar a educação emancipatória na reconstrução democrática, em cada um deles, e por isso vêm sendo “golpeados” (Honduras, Paraguai) e ameaçados (Venezuela, Bolívia, Equador) com o ascenso do neoliberalismo conservador (Argentina) ou seu retorno eminente (MACHADO, 2016, p. 431).

Entretanto, ressalta a autora, essa conjuntura adversa, ao invés de esmorecer, deve servir de estímulo à mobilização dos diversos segmentos da EJA, pois ainda há muito o que seguir lutando, agora mais do que nunca, sobretudo quando se observa que os educandos, em sua maioria, ainda não se deram conta

de que a escola também é um espaço que deve ser ocupado para viabilizar a discussão da sua sobrevivência e da sua família.

Além disso, no tocante aos educadores, o País ainda carece de uma política de formação inicial e continuada que considere efetivamente a modalidade, embora importantes esforços nesse sentido venham sendo feitos por algumas universidades e sistemas de ensino.

2.2 No Distrito Federal

No âmbito do Distrito Federal, o índice de analfabetismo nas pessoas com mais de 15 anos, apurado pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD/DF 2015 (GDF/CODEPLAN, 2016a), corresponde a 2,08% desta população, o que representa cerca de 61 mil pessoas.

Quando são incluídas, nessa estimativa, pessoas maiores de 15 anos que são alfabetizadas e, portanto, sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples, mas não participaram de programas de alfabetização de jovens e adultos nem cursaram o ensino fundamental ou a EJA, o indicador aumenta para 3,59%, abarcando um contingente de aproximadamente 104 mil pessoas.

Além disso, atinge a marca de 3,74%, ou seja, em torno de 108 mil pessoas, quando passa a incluir aqueles que participaram de programas de alfabetização de jovens e adultos mas não continuaram os estudos após a sua conclusão.

Apesar destes índices serem mais baixos que a média nacional, analisada anteriormente, ainda assim o público é bastante significativo.

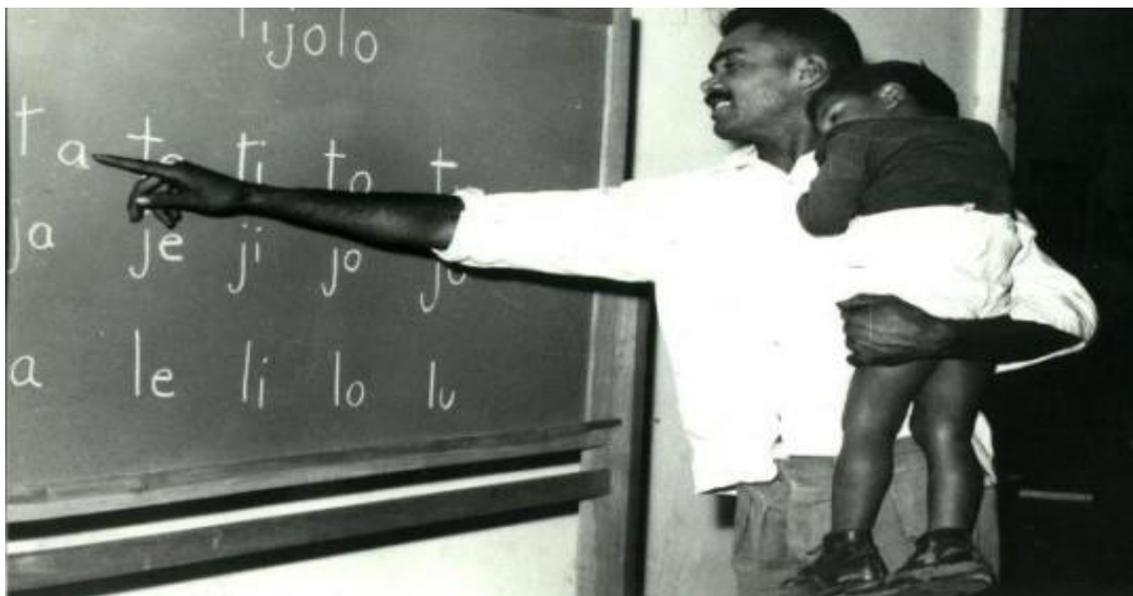
Pesquisando a gênese da alfabetização de jovens e adultos no DF, Rêses, Vieira e Reis (2012) relatam que as primeiras experiências se misturam com a própria história da UnB uma vez que esta Universidade, instituída apenas um ano após a fundação de Brasília, com uma proposta progressista de pensar e de encontrar soluções para os problemas nacionais, participou dos esforços de alfabetizar, promovidos pelo governo do então presidente João Goulart sob a égide do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que iniciou, em 1963, experiências-piloto na região.

Assim, naquele ano cerca de trezentos círculos de cultura foram instalados em cidades-satélites do DF, como Gama, Sobradinho, Candangolândia, Núcleo Bandeirante e Ceilândia.

Paulo Freire acompanhou de perto a sua implantação, chegando inclusive a mudar-se com a sua família para Brasília nesse período. Em sua última conferência no Distrito Federal, em 1996, ele fala sobre a sua experiência como coordenador do PNA e ressalta um dos episódios mais marcantes vivenciado:

No quarto de hotel, hoje, eu me lembrava das noites em que voltava das cidades-satélites, aonde vinha escutar e ver o desenvolvimento do processo de alfabetização, ou de educação popular, e quase sempre era difícil dormir, pela emoção que me desgastava, em face das coisas que tinha visto nos debates. (...) Eu ainda tenho hoje a figura do homem moço, com seu filho no braço – a mulher estava doente – e ele ia para o círculo de cultura levando o bebê; eu me lembro ainda quando ele, depois de ver uma companheira criar uma frase, ele se levantou e disse cheio de vida, de força, de certeza, de esperança. Ele disse: TU JÁ LÊ! (FREIRE Apud ADUNB, 2003).

Imagem 6 – Circulo de Cultura na cidade-satélite do Gama - 1963



Fonte: FORUNS EJA BRASIL (2017).

Com o golpe civil militar de 1964, o PNA é extinto e, no seu bojo, os círculos de cultura são bruscamente interrompidos. Após o período da ditadura, com a democratização, Silveira (2013) destaca que o movimento da EJA no DF:

Ressurge com mais força com as experiências das escolas Complexo Escolar "A" e Escola Normal de Ceilândia (1985), com a participação de mestrandos/as da Faculdade de Educação (FE/UnB); com a criação do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), em parceria com o Decanato de Extensão (DEX/UnB) em 1987; com as criações do Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura

de Sobradinho (CEPACS) em 1988; e do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (CEPAFRE) em 1989 (...) e finalmente com a constituição do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal e Entorno (GTPA/DF) em 1989, que se configura até os dias de hoje como espaço de articulação dos mais diversos coletivos comprometidos com a Educação de Jovens e Adultos no DF e Entorno (SILVEIRA, 2013, p. 40).

Além disso, surge também uma série de outras iniciativas capitaneadas pela sociedade civil. Dentre elas, Rêses, Vieira e Reis (2012) ressaltam a do Banco do Brasil, que:

Preocupado com a existência de analfabetos ou semianalfabetos em seu quadro funcional, procurou o Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia – CEPAFRE para firmar parceria, visando a coordenação de turmas de alfabetização de jovens e adultos. Esse trabalho serviu de embrião para o Programa BB Educar, da Fundação Banco do Brasil - FBB e contou com a presença de Paulo Freire no Departamento de Desenvolvimento de Pessoal do Banco do Brasil - Desed, ocasião em que proferiu palestra sobre a relação entre política e educação, em maio de 1994 (RÊSES, VIEIRA e REIS, 2012, p. 543).

Imagem 7: Palestra de Paulo Freire no Departamento de Desenvolvimento de Pessoal do Banco do Brasil, em Brasília – 1994



Fonte: GÓES (2009). Da direita para esquerda: Educadores do Programa BB Educar Cristiano Góes e Luiz Oswaldo, Paulo Freire e sua esposa Ana Freire.

Acerca deste encontro, Góes (2009), um dos educadores do Programa BB Educar presentes ao evento, comenta que Freire:

Fez um relato de sua trajetória de vida, do seu acreditar na educação, na contribuição coletiva de todos para um mundo melhor. Pediu para ouvir-nos. Solicitou que falássemos do nosso trabalho como alfabetizadores. (...) A princípio ficamos encabulados de falar de nossa experiência para tal relevante mestre. Mas depois diversos componentes do curso puderam falar e expor seu trabalho. Isto deixou o Professor Paulo Freire emocionado (GÓES, 2009).

Ao solicitar que os educadores do BB Educar falassem sobre o trabalho desenvolvido, Freire deixa patente o seu interesse pelo Programa e, acima de tudo, a sua permanente disposição para o diálogo, ou seja, a sua firme convicção de que o homem é um ser em construção, numa contínua busca por novos conhecimentos e experiências que, ao se abrir ao mundo e aos outros, estabelece uma relação que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento.

O ímpeto desse interesse é sentido por Cristiano Góes, na medida em que ressalta a emoção que toma conta de Freire quando os educadores passam a expor a sua experiência nas turmas de alfabetização.

Uma vez analisado o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Distrito Federal, na seção seguinte focaremos o debate na comunidade de São Sebastião, lócus da presente pesquisa.

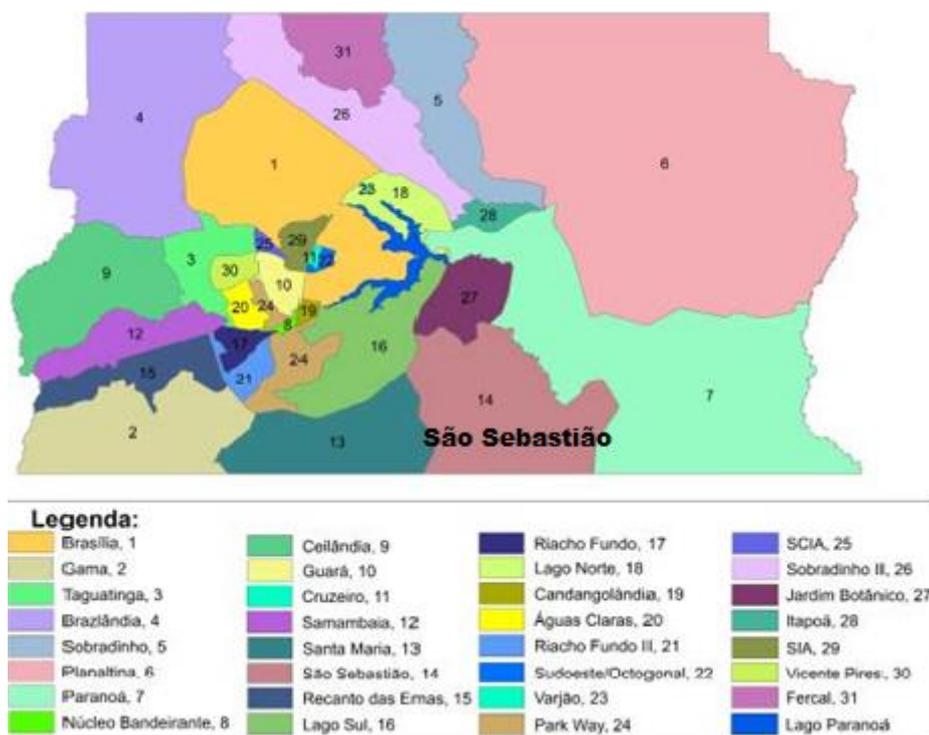
2.3 Em São Sebastião (DF)

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD/São Sebastião 2015 (GDF/CODEPLAN, 2016b), com o início das obras da construção de Brasília, as fazendas que ocupavam a área onde hoje está instalada a Região Administrativa (RA) de São Sebastião foram desapropriadas e, a partir de 1957, nelas se instalaram olarias com o objetivo de atender a demanda da construção civil.

Posteriormente, mesmo com as olarias desativadas, a população permaneceu na área, desenvolvendo-se um vilarejo que ficou conhecido como Agrovila São Sebastião, habitado inicialmente por comerciantes de areia e cerâmica, que com o passar do tempo cresceu com a vinda de migrantes de diversas regiões do País.

Até 1993, a Agrovila São Sebastião fazia parte da RA 7 do Paranoá quando, por meio da Lei 467/93 (GDF, 1993), foi criada a RA 14 de São Sebastião. Além disso, até 2004 parte do Jardim Botânico fazia parte da região, quando a Lei 3435/2004 (GDF, 2004) a transformou na RA 27, conforme o mapa a seguir:

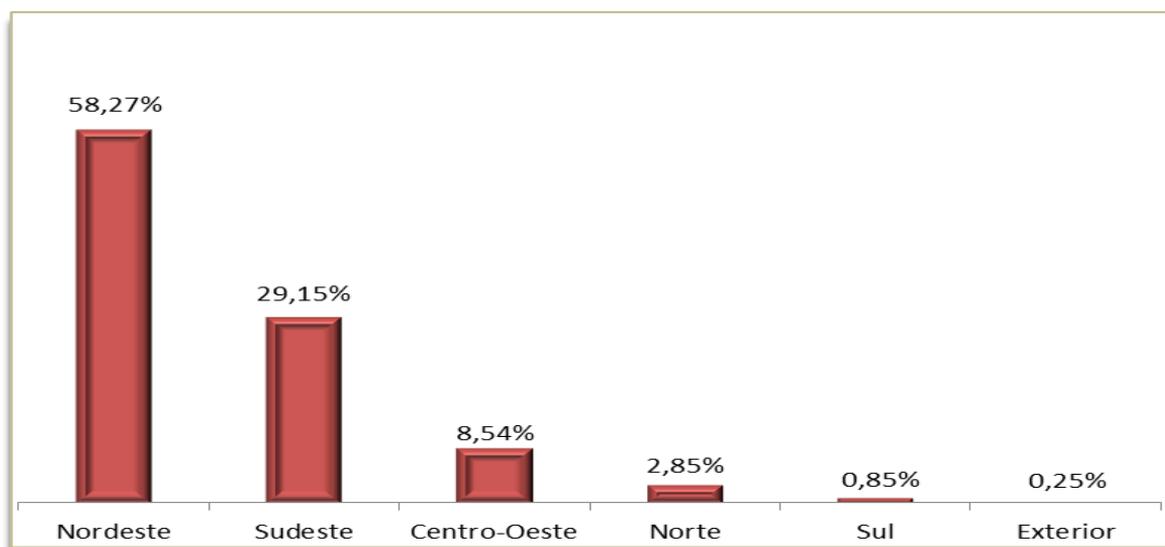
Imagem 8 – Mapa das 31 Regiões Administrativas do Distrito Federal



Fonte: GDF/CODEPLAN (2015).

Desde então, a população urbana de São Sebastião não parou de crescer, passando de 44.235 habitantes em 1998 para 100.161 em 2015. Deste contingente, 46,16% nasceram no Distrito Federal, enquanto 53,84% são migrantes, que vieram para a cidade em busca de trabalho e melhores condições de vida. Do total de migrantes, o gráfico abaixo demonstra que a maioria é natural do Nordeste:

Gráfico 1 – População migrante, por região de origem – São Sebastião - 2015



Fonte: PDAD 2015/São Sebastião (GDF/CODEPLAN, 2016b, p. 20).

No tocante a situação socioeconômica, verifica-se que a população possui baixo poder aquisitivo, com renda domiciliar média, correspondente a R\$ 3.264,00, equivalente a 4,14 salários mínimos (SM), e a renda per capita de R\$ 985,18, equivalente a 1,25 SM. Ao analisar a distribuição da renda domiciliar bruta mensal, segundo as classes de renda, observa-se que a mais expressiva é a classe de renda de 2 a 5 SM, de acordo com a Tabela 4 abaixo:

Tabela 4 – Renda domiciliar bruta mensal em São Sebastião – 2015

Classes de Renda	Domicílios	%
Até 1 SM	1.953	8,98
Mais de 1 a 2 SM	4.832	22,21
Mais de 2 a 5 SM	9.891	45,43
Mais de 5 a 10 SM	3.387	15,56
Mais de 10 a 20 SM	1.405	6,46
Mais de 20 SM	295	1,36
Subtotal	21.763	100,00
Renda não declarada	7.260	
Total	29.023	

Fonte: PDAD 2015/São Sebastião (GDF/CODEPLAN, 2016b, p. 35).

Além disso, o índice de analfabetismo apurado pela referida pesquisa junto à população com mais de 15 anos é maior do que a média observada no DF, correspondendo a 2,47%, o que representa aproximadamente de 2,5 mil pessoas.

Quando são incluídas as pessoas maiores de 15 anos que sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples, ou seja, são alfabetizadas, mas não participaram de programas de alfabetização de jovens e adultos nem cursaram o ensino fundamental ou a EJA, o indicador aumenta para 3,88%, correspondente a cerca de 3,9 mil pessoas.

A estimativa atinge a marca de 4,03%, ou seja, em torno de 4 mil pessoas, quando passa a incluir aqueles que participaram de programas de alfabetização de jovens e adultos mas não continuaram os estudos após o seu término, conforme pode ser observado na Tabela 5:

Tabela 5 - Nível de escolaridade em São Sebastião – 2015

Nível de Escolaridade	População	%
Analfabeto (15 anos ou mais)	2.470	2,47
Sabe ler e escrever mas não participou de programas de alfabetização de jovens e adultos nem cursou o ensino fundamental ou a EJA (15 anos ou mais)	1.408	1,41
Sabe ler e escrever, participou de programas de alfabetização de jovens e adultos mas não continuou os estudos após o seu término (15 anos ou mais)	149	0,15
Subtotal	4.027	4,03
Ensino especial	248	0,25
Maternal e creche	316	0,32
Pré-escola	1.446	1,44
EJA - Fundamental incompleto	297	0,30
EJA - Fundamental completo	50	0,05
EJA - Médio incompleto	467	0,47
EJA - Médio completo	-	-
Fundamental incompleto	38.935	38,85
Fundamental completo	2.100	2,10
Médio incompleto	8.759	8,75
Médio completo	21.828	21,78
Superior incompleto	6.624	6,61
Superior completo	6.387	6,38
Curso de especialização	1.247	1,25
Mestrado	183	0,18
Doutorado	352	0,35
Crianças de 6 a 14 anos não alfabetizadas	99	0,10
Não sabe	248	0,25
Menor de 6 anos fora da escola	6.548	6,54
Total	100.161	100,00

Fonte: PDAD 2015/São Sebastião (GDF/CODEPLAN, 2016b, p. 24).

A fim de iniciar ou, em alguns casos, retomar os seus estudos na rede regular de ensino, em cursos do primeiro segmento da EJA, que corresponde às séries iniciais do ensino fundamental, essas pessoas têm como opção apenas duas escolas públicas, dentre as 24 existentes na região: o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) UNESCO e a Escola Classe Agrovila São Sebastião, de acordo com lista apresentada a seguir:

Tabela 6 – Escolas públicas de São Sebastião

Instituição	Nível de ensino	EJA
Creche Oasis	Educação Infantil: creche e pré-escola	nihil
Caic Unesco	Educação Infantil: pré-escola	nihil
	Fudamental: anos iniciais	1º segmento
CEI 01	Educação Infantil: pré-escola	nihil
CEI 03	Educação Infantil: pré-escola	nihil
EC Agrovila São Sebastião	Educação Infantil: pré-escola	nihil
	Fudamental: anos iniciais	1º segmento
EC Bela Vista	Educação Infantil: pré-escola	nihil
	Fudamental: anos iniciais	nihil
EC Cachoeirinha	Educação Infantil: pré-escola	nihil
	Fudamental: anos iniciais	nihil
EC Dom Bosco	Educação Infantil: pré-escola	nihil
	Fudamental: anos iniciais	nihil
EC São Bartolomeu	Educação Infantil: pré-escola	nihil
	Fudamental: anos iniciais	nihil
EC Vila Nova	Educação Infantil: pré-escola	nihil
	Fudamental: anos iniciais	nihil
EC 104	Fudamental: anos iniciais	nihil
EC 303	Fudamental: anos iniciais	nihil
EC Aguilhada	Fudamental: anos iniciais	nihil
EC Cerâmica da Benção	Fudamental: anos iniciais	nihil
EC Vila do Boa	Fudamental: anos iniciais	nihil
CEF Nova Betânia	Educação Infantil: pré-escola	nihil
	Fudamental: anos iniciais e finais	nihil
CEF Cerâmica São Paulo	Fudamental: anos finais	nihil
CEF do Bosque	Fudamental: anos finais	nihil
CEF Jatai	Fudamental: anos iniciais e finais	nihil
CEF Miguel Arcanjo	Fudamental: anos finais	nihil
CED São José	Fudamental: anos finais	2º e 3º segmento
CED São Bartolomeu	Fudamental: anos finais	2º e 3º segmento
CED São Francisco	Ensino Médio	nihil
CEM 01	Ensino Médio	nihil

Fonte: Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião (GDF/SEDF, 2017).

Além dessas escolas, diversas entidades sem fins lucrativos atuam na comunidade e estão engajadas em projetos de alfabetização de jovens e adultos, dentre as quais se destacam a Organização Pra Lapidar e a Associação Ludocriarte.

A primeira, fundada em 1999 pelo professor Elias Silva Araújo, é uma associação civil, sem fins lucrativos, que mantém a Casa Paulo Freire, que tem por finalidade apoiar e desenvolver ações na área social, por meio de atividades de

educação popular e formal, profissionalizante, cultural, de comunicação social, de pesquisa e desenvolvimento humano, voltadas para crianças, jovens e adultos.

É formada por um grupo de voluntários, das mais diversas formações, que coordena turmas de alfabetização para jovens e adultos a partir de parceria com o Programa DF Alfabetizado, do GDF.

Além disso, Araújo (2015) destaca que a instituição desenvolve ainda o projeto Educarte, que atende crianças e adolescentes de 6 a 12 anos no contra turno escolar, que participam de atividades de artesanato, desenho, pintura, contação de histórias, roda de música, brincadeiras tradicionais, dança e expressão corporal.

A Ludocriarte constitui-se também em uma associação civil, sem fins lucrativos. No tocante às atividades desenvolvidas, apresentadas na seção 1.4 acima, importante ressaltar o funcionamento, de agosto de 2016 a julho de 2017, de uma turma de alfabetização de jovens e adultos, sob a égide do Programa BB Educar, lócus da presente pesquisa, cuja gênese, proposta pedagógica e operacionalização serão analisadas mais detidamente na seção subsequente.

2.4 Programa BB Educar

O mundo contemporâneo, globalizado, passa nas últimas décadas por uma revolução tecnológica que altera as formas de trabalho, pois:

Novas tecnologias engendram novas formas de organizar a produção, gerando alta produtividade em um contexto de competitividade cada vez mais acirrada. Nesse sentido, as novas condições tornam a sobrevivência das empresas uma decorrência direta de sua capacidade de aprendizagem (TACCA, CARVALHO e COELHO FILHO, 2002, p. 3).

Os autores destacam que um dos aspectos significativos que emergem dessas novas exigências é a responsabilidade social da empresa. Essa responsabilidade se expressa no investimento em projetos sociais, visto por essas instituições como um fator que as diferencia frente aos concorrentes que não assumem esse papel, ou seja, consolidam a sua imagem como empresas cidadãs.

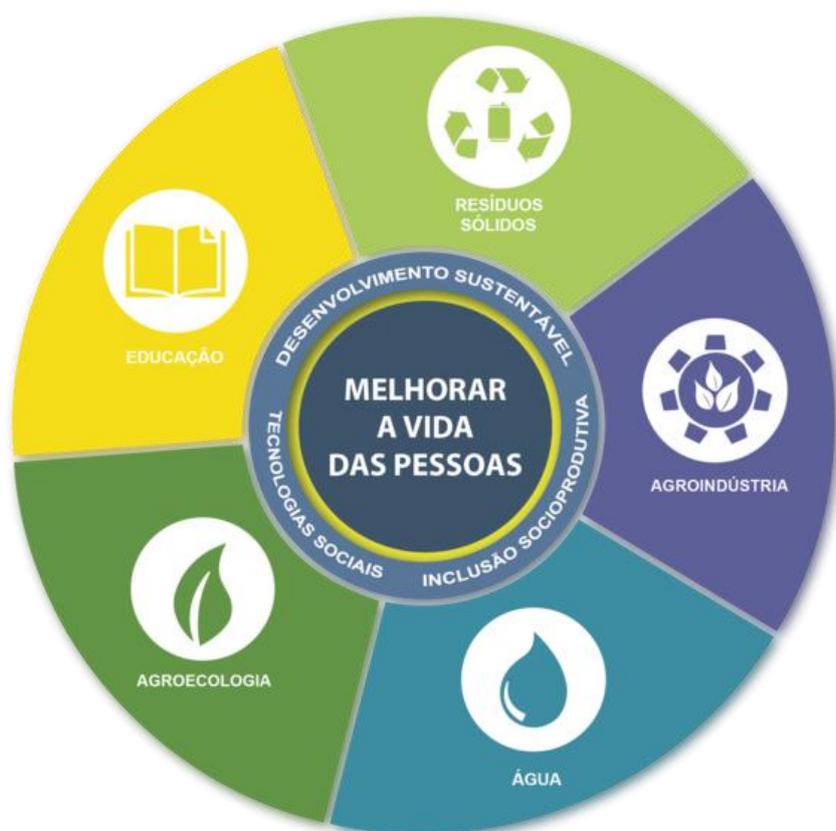
Aderente a esse princípio, até 1985 o Banco do Brasil (BB) contava com duas iniciativas de apoio às políticas governamentais de desenvolvimento: o FUNDEC

(Fundo de Desenvolvimento Comunitário) e o FIPEC (Fundo de Incentivo à Pesquisa Técnico-Científica).

A excessiva demanda por esses fundos tornou necessária a criação de um instrumento de maior alcance, que fizesse frente às necessidades sociais do País, e impulsionou o BB à criação da Fundação Banco do Brasil (FBB), que começou a operar em 1988.

Com o tempo, a FBB passa da condição de mera financiadora à de gerenciadora de seus próprios projetos. Em decorrência, o seu investimento social passa a ser destinado a ações no meio urbano e rural, em cinco vetores: água, agroecologia, agroindústria, resíduos sólidos e educação, tendo como público alvo os extratos menos favorecidos da população, conforme a ilustração abaixo:

Imagem 9: Vetores de atuação da Fundação Banco do Brasil



Fonte: <https://www.fbb.org.br/pt-br/sobre-nos-pt-br>. Acesso em 29.10.17

Nesse contexto, conforme citado na seção 2.2 acima, em 1994 emerge o Programa BB Educar, criado pelo Banco do Brasil a partir de parceria com o

CEPAFRE (Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia), no Distrito Federal, inicialmente para a alfabetização de seus funcionários e, posteriormente, colocado a serviço da comunidade, em âmbito nacional.

Ele visa à alfabetização de jovens e adultos, tendo como base o princípio de que “uma nação só tem um resultado mais efetivo em relação a essa problemática quando a sociedade civil - cidadãos, instituições e empresas – participa e exige que o Estado cumpra o seu papel” (FBB, 2004, p. 9).

Em 2000, o programa passa a ser gerenciado pela FBB, a partir do seu vetor educação, e ao longo do tempo “tem assumido princípios e diretrizes históricas com ênfase na perspectiva da alfabetização como ato político de libertação dos sujeitos e de transformação social” (FBB, 2004, p. 9).

Verifica-se, dessa forma, que o BB Educar enquadra-se nas políticas de responsabilidade social de uma fundação vinculada a uma empresa do setor financeiro e está à margem do sistema regular de ensino, possuindo, portanto, um caráter não oficial e não certificatório, que o Programa reconhece e, por conseguinte, cobra do Estado uma participação mais efetiva na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, conforme atestam Tacca, Carvalho e Coelho Filho (2002):

Iniciativas como a do BB Educar revelam que o Banco do Brasil, a exemplo de outras empresas e seguindo tendência internacional, opta por ações sociais que ultrapassam o exercício imediato e provisório da filantropia. Para tanto, busca ações de longo prazo (TACCA, CARVALHO e COELHO FILHO, 2002, p. 6-7).

Nesse sentido, a linha político-pedagógica do Programa BB Educar (FBB, 2007) tem como base a concepção de aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski e os princípios de uma educação dialógica e libertadora de Freire, assumindo, portanto, um enfoque que é:

- a) Histórico, no qual sujeito e conhecimento são instâncias inacabadas, em permanente construção;
- b) Social, pois aprendizagem e desenvolvimento são mediados pelo outro e pelo social, uma vez que indivíduo e sociedade são instâncias interdependentes, ou seja, uma não existe sem a outra;
- c) Cultural, na medida em que ensinar e aprender influenciam e são influenciados por um conjunto de práticas, ações, instituições e ordens

simbólicas por meio das quais os homens se relacionam entre si e com a natureza.

Em decorrência, a concepção de ser humano subjacente a essa proposta é de um ser:

Histórico, crítico, criativo e inacabado, sujeito aprendente-ensinante que constrói as próprias condições de existência e transforma a realidade ao mesmo tempo em que se transforma, influenciado pelas condições espirituais e materiais do meio em que vive. Faz cultura e se faz por meio das relações sociais, culturais e ambientais (FBB, 2007, p. 9).

A educação é vista como um processo ativo e dialético de construção do saber, que pressupõe o permanente diálogo entre quem aprende e quem ensina, entre o conhecimento e o contexto, que ocorre no momento em que:

A herança cultural e a renovação cultural se complementam, possibilitando o espaço possível para a transformação social. Trata-se de um processo em que teoria e prática são indissociáveis e ocorrem em um movimento que inter-relaciona ação-reflexão-teorização-ação: partimos das vivências do grupo, problematizamos tais vivências e voltamos à prática para transformá-la. (FBB, 2007, p. 9).

Alfabetizar, portanto, não é ensinar o educando a repetir palavras, mas sim a dizer a sua palavra, criadora de cultura, libertadora e organicamente vinculada a sua realidade de vida.

Nesse sentido, Freire (2011) salienta que o importante, de fato, na alfabetização de jovens e adultos é a aprendizagem da leitura e da escrita como um ato político e criador que envolve, necessariamente, a compreensão crítica da realidade, uma vez que:

O conhecimento do conhecimento anterior, a que os alfabetizandos chegam ao analisar a sua prática no contexto social, lhes abre a possibilidade de um novo conhecimento: conhecimento novo, que indo mais além dos limites do anterior, desvela a razão de ser dos fatos, desmistificando assim as falsas interpretações dos mesmos. Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva, daí que a leitura de um texto demande a "leitura" do contexto social a que se refere (FREIRE, 2011, p. 39).

Por conseguinte, o que se impõe não é a transmissão de um conhecimento previamente elaborado, mas sim a compreensão, por parte do educador, da realidade dos educandos, a fim de desafiá-lo permanentemente a uma reflexão crítica sobre a sua atividade prática, substituindo assim a mera opinião sobre os fatos por uma cada vez mais rigorosa apreensão e explicação dos mesmos.

Numa sociedade na qual o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho em troca de um salário que é muito inferior ao produto da riqueza por ele gerado, nos moldes preconizados por Marx (2010), Freire (2011) ressalta que a educação, de maneira geral, visa apenas a sua capacitação para ser cada vez mais eficiente e gerar, por conseguinte, um excedente cada vez maior para a classe detentora do capital. Dessa forma, quanto mais rentavelmente se combinem:

A força de trabalho, de um lado, e os meios de produção, de outro, na produção de valor de troca, isto é, da mercadoria vendável, melhor. A educação a serviço desta combinação rentável não pode ter, obviamente, como objetivo desvelar o seu caráter alienador. O que ela tem a fazer, por isso mesmo, é ocultá-lo, reduzindo o processo formador à transferência daquele saber como fazer, tomado como neutro (FREIRE, 2011, p. 194).

Por isso, uma educação que vise à emancipação humana deve ser desveladora e instigar o educando a questionar a realidade a sua volta e analisar criticamente o contexto no qual a palavra é construída, qual seja, uma sociedade capitalista, historicamente situada, na qual forças sociais antagônicas lutam pela hegemonia dos seus conceitos e valores.

Assim, na disputa pela palavra está embutida a luta de classe pelo poder, pela supremacia da sua fala. Por isso é tão importante para os educandos terem clareza da disputa em questão, desenvolverem a sua capacidade de expressão e lutarem pelo seu direito de exprimir-se, de falar a sua palavra e de mudar a sua realidade, pois:

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (...) Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso,

ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais (FREIRE, 1987, p. 77-78).

Aderente a esse princípio, o BB Educar tem como base a dialogicidade problematizadora e o respeito aos conhecimentos prévios dos educandos, por entender que todos possuem experiências sociais significativas, saberes relevantes e constroem os novos conhecimentos, individuais e coletivos, a partir do que já sabem.

Freire (1987) também nos alerta que não há diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens. Nesse sentido, e partindo do aprendizado construído no Paranoá, ao longo do curso de formação inicial de educadores do Programa DF Alfabetizado, ocorrido em 2016, agregou-se à prática pedagógica da Turma BB Educar de São Sebastião a proposta de Reis (2011) visando à constituição de sujeitos de amor, poder e saber, cuja práxis vivenciada será detalhada mais adiante, no capítulo 4.

Por ora, importante ressaltar que está ancorada em quatro eixos principais: acolhimento, fórum, situação-problema-desafio e texto coletivo.

O processo se inicia com a busca ativa por potenciais alunos da região, procurando sensibilizá-los em relação aos seus direitos e à sua capacidade em retomar os estudos. Esse ato representa o início do processo de acolhimento, que tem continuidade em sala de aula, quando a turma já está plenamente formada.

Conforme atestam Vieira, Reis e Sobral (2015), esse momento é de suma importância uma vez que os alunos são seres silenciados e em silenciamento, com uma autossignificação de que “nada sou”, “nada sei”, “nada posso”, “analfabeto nada é”. O silêncio e o encolhimento são as marcas dessas pessoas, que precisam de um clima de aconchego e confiança para que possam iniciar seu processo de dissilenciamento.

Após as semanas iniciais de acolhida e convivência mútua, é realizado o primeiro fórum de discussão, no qual são identificadas as situações-problemas-desafios enfrentadas pela comunidade.

Uma vez debatidas, são escolhidas democraticamente, a partir de votação, as mais impactantes, urgentes e prioritárias, ou seja, aquelas que representam um maior obstáculo à dignidade, qualidade de vida e bem-estar da população, que se tornarão o eixo dorsal de referência do processo alfabetizador.

No decorrer do processo de alfabetização, as possíveis alternativas de superação das situações-problemas-desafios priorizadas são analisadas, procurando-se abordar, de forma interdisciplinar, as diversas questões subjacentes e inter-relacionadas.

Ao final de cada aula, é produzido um texto coletivo pelos alunos, construído a partir da transformação da palavra falada em palavra escrita, por meio do registro do diálogo travado em sala.

Por isso, não se adotam livros didáticos, mas sim textos coletivos. A partir das suas sentenças, frases e palavras, são trabalhadas a leitura e a escrita. É importante perceber que as palavras estudadas não são aleatórias, estando intrinsecamente conectadas com a realidade dos educandos.

Dessa forma, Reis (2011) acredita que, ao fazer a leitura das palavras, o alfabetizando faz, na verdade, a leitura do mundo que o cerca e no qual está inserido, como agente ativo, capaz de engendrar mudanças em si, nos outros e na comunidade a sua volta.

No tocante a operacionalização do Programa, o BB Educar é formalizado por meio de convênios firmados entre a FBB e instituições de direito privado, sem fins lucrativos.

A partir destes convênios, a Fundação viabiliza a compra de material escolar para os alunos e equipamentos para as salas de aula, que normalmente funcionam em igrejas, organizações não governamentais, sindicatos, assentamentos e associações comunitárias.

Conforme previsto nas normas operacionais do Programa, atualizadas em 2015 (FBB, 2015), cada convênio possui um coordenador voluntário, responsável por até seis núcleos de alfabetização e capacitado a partir de curso ministrado pela Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB).

Cada núcleo de alfabetização, por sua vez, é composto por até 20 alfabetizandos e dois alfabetizadores voluntários também capacitados pela UniBB. As turmas de alfabetização têm duração média de 8 meses, com carga horária semanal de 6 horas/aula, totalizando no mínimo 192 horas/aula.

Do ponto de vista socioeconômico, o público alvo do Programa é homogêneo, sendo composto por pessoas de baixa renda. Porém, é bastante heterogêneo do ponto de vista sociocultural, pois abrange homens e mulheres com diferentes trajetórias de vida, profissões, crenças, valores e religiões.

A heterogeneidade da turma abrange também o nível de escolaridade dos alunos, uma vez que alguns nunca frequentaram a escola, enquanto outros já cursaram alguns anos do ensino fundamental, mas devido a interrupções frequentes nos estudos e ao longo período de afastamento da escola, têm dificuldade em utilizarem-se socialmente da leitura e da escrita.

Uma vez discutido o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no Distrito Federal e em São Sebastião, com ênfase no papel desenvolvido pelo Programa BB Educar e sua respectiva gênese, proposta pedagógica e estrutura operacional, no capítulo seguinte será analisada a abordagem histórico-cultural, que ancora a presente pesquisa em seu objetivo de identificar e analisar as contribuições que a aprendizagem da leitura e da escrita pode propiciar ao desenvolvimento de jovens e adultos da Turma BB Educar de São Sebastião, bem como os significados por eles atribuídos ao seu processo de alfabetização.

3. ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A abordagem histórico-cultural surgiu no contexto das lutas revolucionárias na nascente União Soviética, no período que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 30.

Ela é também conhecida como “Escola de Vigotski”, em alusão ao seu principal formulador, que desenvolveu o seu trabalho em conjunto com alunos e pesquisadores em alguns dos mais prestigiados institutos soviéticos.

Juntos, empreenderam uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. “Nosso propósito, superambicioso, como tudo na época”, explica Luria (2014, p. 22), um dos seus colaboradores mais próximos, “era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos”.

De acordo com Van deer Ver e Valsiner (2009), no começo do século XX a psicologia estava dividida em duas grandes correntes: psicologia causal explicativa, tais como reflexologia e behaviorismo, de um lado, e psicologia intencional descritiva, a exemplo da psicanálise e personalismo, de outro.

Os psicólogos pertencentes a primeira corrente consideravam a psicologia uma ciência natural, enfatizando o experimentalismo, a explicação e a previsão do comportamento humano.

Os da segunda viam a psicologia como a “ciência da alma” e pesquisavam apenas os processos psicológicos complexos, negando a possibilidade de sua investigação pela ciência natural, uma vez que, na sua concepção, só poderiam ser compreendidos de maneira empática.

Dessa forma, a psicologia causal da ciência natural reduzia a atividade consciente a instintos, reações e reflexos, enquanto a psicologia subjetiva descritiva analisava apenas os processos tipicamente humanos.

Em lugar dessa dicotomia, Vigotski (1999) defendia a criação de uma nova abordagem, suficientemente ampla para lidar com a complexidade dos fenômenos estudados. Para viabilizar a sua criação, acreditava ser necessário:

Desvendar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhes são próprios, criar seu “O Capital” (VIGOTSKI, 1999, p. 393).

O paralelo acima, conforme atesta Duarte (2000), deixa patente que Vigotski entendia ser necessária a construção de uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo histórico e dialético, enquanto filosofia de grande abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos, assim como Marx (1988) o fez, no caso das questões concretas das sociedades e suas formações socioeconômicas, em sua obra “O Capital”.

Uma das preocupações chave dessa nova abordagem, que dialoga também com a teoria marxista do signo e da linguagem, de Bakhtin, é o estudo da gênese do psiquismo, ou seja, da origem e do desenvolvimento dos processos psíquicos. Para tanto, pressupõe a existência de planos genéticos que, em interação, constituem o psiquismo humano.

Dessa forma, conjuga a análise filogenética da história da espécie, nos moldes propostos por Darwin, que viabiliza a compreensão de como os processos tipicamente humanos se originaram, desde os hominídeos, anteriores aos homosapiens, até os dias de hoje, com a investigação ontogenética do indivíduo em termos de seu desenvolvimento, considerando a sua imersão num mundo cultural, que é eminentemente relacional e influencia o seu funcionamento psicológico.

Na relação entre estes planos genéticos, Oliveira (1993) destaca que a filogênese delimita possibilidades, mas a ontogênese as amplia, na medida em que, como ser cultural, o homem expande os seus limites a partir do uso de instrumentos e signos, que mediam as suas ações e relações sociais em todos os âmbitos da sua vida.

Assim, a cultura retroage sobre a filogênese, no sentido de transformar e expandir aquele limite que originalmente seria uma restrição, a partir do uso de artefatos culturais, notadamente a linguagem.

Tendo em vista a sua morte ainda jovem, vítima de tuberculose na década de 30, a obra de Vigotski teve continuidade a partir de trabalhos desenvolvidos por seus discípulos, dos quais destaca-se a teoria da atividade, de Leontiev, que será analisada no presente capítulo, por sua contribuição no que tange ao estudo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A fim de viabilizar uma maior compreensão dos fundamentos da abordagem histórico-cultural em questão, serão investigados inicialmente, nas seções seguintes, os princípios do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels e da teoria do

signo e da linguagem de Bakhtin para, na sequência, examinar a abordagem vigotskiana e, por fim, a teoria da atividade de Leontiev.

3.1 Materialismo histórico e dialético

Engels (1980, p. 7) afirma que o trabalho é “condição fundamental de toda a vida humana”, sendo possível dizer que, em certo sentido, “o trabalho criou o próprio homem”. Tendo como base a teoria da evolução, de Darwin, acreditava que o fato de um grupo de macacos, há alguns milhões de anos, ter passado a, gradativamente, adotar uma posição ereta, deixando as mãos livres para executar as mais variadas funções, foi “o passo decisivo para a transição do macaco em homem” (p. 8).

Embora nesse período transitório as funções que a mão cumpria fossem bastante simples, ela adquiriu ao longo do tempo mais destreza e habilidade, transmitindo de geração em geração essa flexibilidade adquirida.

Em função do progressivo domínio da natureza e do desenvolvimento de novas técnicas, o homem aos poucos foi descobrindo nos objetos propriedades até então desconhecidas, ao passo que o desenvolvimento do trabalho, ao requerer uma atuação coordenada e conjunta, contribuía para o surgimento da linguagem.

Por conseguinte, o trabalho e a palavra falada foram os “dois principais estímulos sob cuja influência o cérebro do macaco se foi, pouco a pouco, transformando em cérebro humano” (ENGELS, 1980, p. 12).

O desenvolvimento articulado do trabalho e, conseqüentemente, da linguagem, em grau diverso e épocas distintas entre diferentes povos, foi o fator determinante para que o homem e a própria sociedade também se desenvolvessem. Nesse sentido:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais quando começam a produzir os seus meios de subsistência, passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX e ENGELS, 2009, p. 24).

Dessa forma, a verdade dos homens revela-se objetivamente no plano da produção, atividade especificamente humana, no qual o trabalho constitui o salto evolutivo que os permite fazer da realidade natural uma realidade cultural.

Isso ocorre quando eles produzem instrumentos para agir intencionalmente sobre a natureza, da qual são parte integrante e constitutiva, e construir suas próprias condições de existência.

Ao transformar a natureza, através da atividade coletiva, os homens não apenas produzem bens materiais, como também a si mesmos e as suas relações sociais.

A história humana é, pois, a história da relação dos homens com a natureza e com os seus pares, tendo como base o processo de produção da vida imediata. A cada época:

Encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e dos indivíduos uns com os outros que a cada geração é transmitida pela sua predecessora, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, de um lado, é de fato modificada pela nova geração. Mas que, de outro, também lhe prescreve as suas próprias condições de vida e lhe dá um determinado desenvolvimento, um caráter especial – mostra, portanto, que as circunstâncias fazem os homens, tanto quanto os homens fazem as circunstâncias. (...) Essas condições de vida que as diferentes gerações já encontram vigentes é que decidem também se o abalo revolucionário periodicamente recorrente na história será suficientemente forte ou não para deitar abaixo a base de todo existente (MARX e ENGELS, 2009, p. 58-59).

Assim, entender a história é também compreender as relações contraditórias que vão se configurando entre os homens a partir das formas concretas de produção instituídas que, por sua vez, vão dar origem às diversas formas de divisão do trabalho, propriedade privada, exploração do homem pelo homem, classes sociais e instituições jurídicas, políticas e culturais, que são socialmente construídas e estão em permanente transformação.

Nesse contexto, importante ressaltar o caráter dialético da relação do homem com a natureza, a partir da qual:

O homem põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao

modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1988, p. 142).

Dessa forma, considerando que é pelo trabalho que os homens criam suas próprias condições de existência, a maneira como eles coletivamente organizam o modo de produção tem relação direta com as condições materiais e culturais na qual o trabalho ocorre. O modo de produção adotado, por sua vez, vai influenciar o conjunto da vida social, ou seja, a maneira como as relações sociais são estruturadas.

Assim, cria-se uma interdependência na qual o modo de ser dos homens, cuja essência é as relações sociais, depende do modo de produção que, por sua vez, depende do trabalho, que influencia a maneira como as relações sociais são estruturadas.

Todos esses elementos estão imbricados e influenciam-se mutua e reciprocamente, num processo dinâmico e não determinista, uma vez que são os próprios homens, e não a natureza, que estabelecem as regras que norteiam o modo de produção.

Dos princípios acima analisados, depreende-se que o homem não é entendido como um sujeito universal e abstrato, mas sim historicamente situado, que na produção social da própria vida:

Contraí relações determinadas, necessárias e independente de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1996, p. 52).

Amparado na afirmativa de Gramsci (1978, p. 52-53) de que “a estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, (...) havendo, portanto, uma necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura, que é precisamente o processo dialético real”, e de Engels (s/d, p. 284), segundo o qual “a situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela (...) também exercem influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos,

determinam sua forma, como fator predominante”, Reis (2000) ressalta que não existe um sentido unilateral de determinação da consciência, única e exclusivamente pelas relações sociais de produção, pois na produção está o trabalho objetivado do homem que se transforma e transforma a produção, os outros e a totalidade de suas relações.

Há, portanto, múltiplas determinações presentes na relação de influência recíproca entre a infra e a superestrutura. Essa influência recíproca reforça a ideia de que a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação, um sistema ativo e contraditório, movido por relações entre agentes com interesses distintos e muitas vezes antagônicos, que precisa ser compreendido como processo em constante mudança e desenvolvimento.

A consciência, de que fala Marx e Engels (2009), entretanto, não é uma “consciência pura”, pois:

O “espírito” tem consigo de antemão a maldição de estar “preso” à matéria, a qual nos surge aqui na forma de camadas de ar em movimento, de sons, numa palavra, da linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim. E a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da necessidade orgânica de intercâmbio com outros homens. (...) A consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social e continuará a sê-lo enquanto existirem homens. A consciência, naturalmente, começa por ser apenas consciência acerca do ambiente sensível mais imediato e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas fora do indivíduo que vai se tornando consciente de si (MARX e ENGELS, 2009, p. 43-44).

Desse modo, a linguagem, conforme discutido anteriormente, tem sua origem na necessidade dos seres humanos de comunicarem-se, ou seja, na interação social visando à transformação da natureza através do trabalho.

A função da linguagem é de representar o que há na consciência dos homens e estabelecer os vínculos da comunicação entre eles. Consciência e linguagem se permeiam em uma relação dialética, na qual o homem sofre influência da linguagem ao relacionar-se socialmente e, concomitantemente, a influencia quando altera a realidade concreta por suas atitudes e ações conscientes.

Por conseguinte, a linguagem é vista como o “instrumental” pelo qual a realidade material e objetiva influencia a consciência e, conseqüentemente, a vida dos homens organizados socialmente.

3.2 Signo e linguagem

Aderente ao princípio marxista de que consciência e linguagem são produtos sociais, Bakhtin (2014) postula que:

A própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos. Em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos (BAKHTIN, 2014, p. 34).

Esse processo de compreensão é único e contínuo, estendendo-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Para ele, os signos só emergem no processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos.

Dessa forma, a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo semiótico e, conseqüentemente, ideológico, no processo de interação social. Ele ressalta, entretanto, que:

Não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (BAKHTIN, 2014, p. 35).

Isso implica que o signo e a situação social estão intrinsecamente ligados, pois todo signo é ideológico, assim como tudo o que é ideológico pode ser identificado como um signo, ou seja, possui um significado e remete a algo que está situado fora de si mesmo.

Nesse contexto, a consciência individual é um fato socioideológico, que adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais.

A lógica da consciência, por sua vez, é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. A existência do signo é, dessa forma, a materialização da comunicação social e a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois a realidade da palavra é totalmente absorvida por sua função de signo.

Embora a realidade da palavra, como a de qualquer outro signo, resulte do consenso entre indivíduos, Bakhtin (2014) observa que uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual. Isso implica o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência, do discurso interior.

Assim, além de signo exterior, a palavra é também utilizada como signo interior, ou seja, pode ser utilizada como signo sem expressão externa. Por conseguinte:

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica seja ela qual for (BAKHTIN, 2014, p. 38).

A palavra, portanto, perpassa todas as relações entre indivíduos, sendo tecida a partir de fios ideológicos que servem de trama a essas relações em todas as suas instâncias. Ela existe na realidade concreta, na realidade viva da língua e não em estado de dicionário, pois:

Em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psiquismo e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. (...) Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento da sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (BAKHTIN, 2014, p. 67).

Esse embate pela palavra é decorrente do confronto de interesses sociais nos limites de uma mesma comunidade semiótica num dado momento histórico, uma vez que classes sociais distintas se utilizam de uma mesma língua. Consequentemente,

em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditório, o que torna o signo vivo e móvel, capaz de transformar-se de forma contínua.

Os indivíduos são, portanto, historicamente situados e relacionam-se em condições materiais de existência. Ao conceber o signo ideológico como instrumento social entre os homens, Bakhtin (2003) mostra que a consciência só pode ser interpretada à luz desse mesmo signo. Nesse caso, o homem se constitui no encontro com outros homens, mediado pelo material semiótico proveniente da interação social, uma vez que:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros. (...) A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros; deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 374).

Desse modo, o signo pode ser traduzido como uma materialidade social, encontrando-se inicialmente no que está exterior ao homem, para posteriormente transformar-se em instrumento de interação e apropriação nas relações entre indivíduos organizados socialmente.

Nesse contexto, os homens constroem internamente visões de mundo acerca do que está à sua volta, revestindo os signos de concepções ideológicas, que são materializadas através de ações reais e concretas, num ciclo contínuo e permanente. O sujeito, portanto, se constitui na dialogia dialética que se estabelece entre o eu e o outro.

3.3 Mediação instrumental e simbólica

Da análise do materialismo histórico e dialético, de Marx e Engels, e da teoria do signo e da linguagem, de Bakhtin, fica patente que a relação do homem com a natureza é mediada.

Enquanto o primeiro enfatiza o caráter material dessa mediação, que ocorre historicamente através do uso de instrumentos que são interpostos entre o homem e o objeto do seu trabalho, o segundo ressalta a sua característica psicológica, na medida em que os signos se constituem em um meio da atividade interna do próprio indivíduo. Nesse sentido, Vigotski (2007) explica que:

O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem (...). Da mesma forma como o uso de instrumentos refuta a noção de que o desenvolvimento representa o mero desdobrar de um sistema de atividade organicamente predeterminado, o uso de signos demonstra que não pode existir, para cada função psicológica, um único sistema interno de atividade organicamente predeterminado. (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Por conseguinte, a mediação simbólica altera o funcionamento psicológico, ao mesmo tempo em que o uso de instrumentos amplia, de forma ilimitada, a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas, tipicamente humanas, podem operar.

Dessa forma, para o homem, diferentemente dos animais, o instrumento não é um mero objeto que possui determinada forma e propriedades físicas. Ele é, ao mesmo tempo, objeto social em que se encarnou o resultado histórico das experiências laborais.

Leontiev (1980, p. 50), um dos colaboradores mais próximos de Vigotski, afirma que “o homem, ao assimilar os instrumentos, reestrutura os seus movimentos naturais e instintivos e durante a sua vida formam-se nele capacidades novas e superiores”. Esse é, portanto, um processo formativo que, ao longo da sua existência, o humaniza.

Além disso, ressalta que “o homem, em geral, não se encontra só frente ao mundo que o circunda. As suas relações com ele são sempre mediadas pelas suas relações com as outras pessoas” (LEONTIEV, 1980, p. 53). E as relações entre as pessoas, por sua vez, são mediadas pela linguagem, ou seja, por um conjunto de signos historicamente criado.

Assim, o conceito de mediação, um dos pilares da psicologia histórico-cultural, implica que o indivíduo, a partir de sua experiência com o mundo objetivo e da sua relação interpessoal concreta com os seus pares socialmente organizados, internaliza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico e constrói o seu próprio sistema simbólico, que consistirá numa espécie de “lente” para decifração do mundo.

Essa construção, para Vigotski (2009), é um processo contínuo e dialético, na medida em que o sistema de signos por ele internalizado é alvo de permanente significação e ressignificação subjetiva, pois o homem é um agente ativo que, uma

vez influenciado pela cultura na qual está inserido, modifica-se e, uma vez modificado, age em relação à cultura que o modificou, modificando-a.

Nesse contexto, a cultura não é vista como algo estático à qual o indivíduo se submete, mas sim como um “palco de negociações”, em que os seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação subjetiva de informações, conceitos e significados.

Esse movimento, entretanto, não ocorre de forma harmônica, uma vez que a sociedade capitalista é estratificada em classes sociais, com interesses antagônicos e distintos, que lutam entre si pela hegemonia das suas ideias.

Desse modo, o processo de desenvolvimento do ser humano, influenciado por sua inserção num determinado grupo cultural, é complexo e dinâmico, conforme atesta Luria (2014), outro dos principais colaboradores de Vigotski:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre as pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intrapsíquico (LURIA, 2014, p. 27).

Em decorrência, é através da internalização dos meios de operação das informações, historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas torna-se igualmente sua natureza psicológica.

3.4 Pensamento e linguagem

Em relação ao processo de mediação simbólica, a linguagem exerce um papel preponderante. Na sua gênese, Vigotski (2009) observa que a linguagem e o

pensamento possuem trajetórias independentes e distintas, ou seja, o pensamento inicialmente é não verbal e a linguagem não intelectual.

Porém, num determinado momento da sua trajetória, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional, iniciando-se uma grande transformação no funcionamento psicológico humano, pois a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

No plano do desenvolvimento filogenético da espécie, Engels (1980) demonstrou que foi a necessidade de intercâmbio durante o trabalho que impulsionou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem. Na ontogênese, ou seja, no desenvolvimento do indivíduo, Vigotski (2009) observa que esse impulso é dado pela inserção da criança num determinado grupo social.

Em ambos os casos, a confluência das trajetórias do pensamento e da linguagem é fundamental para o desenvolvimento humano, pois quando isso ocorre a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio histórico, pois:

O pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e de linguagem. Mas a conclusão principal é a de que, ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos da sociedade humana (VIGOTSKI, 2009, p. 149).

Ao aprender a se utilizar da linguagem, o ser humano é capaz de pensar de uma forma que não seria possível se ela não existisse, pois a generalização e a abstração só se dão pela linguagem.

Mas o uso da linguagem como instrumento do pensamento supõe um processo de internalização da linguagem, ou seja, não é apenas por falar com as outras pessoas que o indivíduo dá um salto qualitativo para o pensamento verbal.

Assim, além da função de comunicação, a criança também desenvolve, gradualmente, a chamada fala egocêntrica, que é bastante peculiar, por ser uma espécie de monólogo coletivo, ou seja, apesar de constituir-se, na prática, em um diálogo oralizado consigo mesma no intuito de organizar verbalmente o seu

pensamento, a criança tem a ilusão de ser compreendida pelas pessoas a sua volta, não estando, portanto, inteiramente separada da fala social.

Com o tempo, a fala egocêntrica transforma-se em discurso interior, uma forma totalmente interna da linguagem, dirigida a si própria, sem vocalização externa, que possui uma sintaxe específica, fragmentada e abreviada.

Dessa forma, a linguagem egocêntrica é um exemplo da transição que, de maneira geral, se verifica das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva para as funções individuais, uma vez que o caminho do desenvolvimento “não é a socialização gradual introduzida de fora, mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 429).

Neste sentido, conforme atesta La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 80), “o processo de internalização, que corresponde a própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade”, pois envolve relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não apenas trocas mecânicas de cunho cognitivo.

Uma vez internalizada a linguagem, Vigotski (2009) ressalta que o significado da palavra é, ao mesmo tempo:

Um fenômeno do discurso e intelectual, mas isso não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

É no significado, pois, que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Além disso, o significado da palavra possui dois componentes: o significado propriamente dito e o sentido, deixando clara a existência de uma conexão dialética entre os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico.

O significado propriamente dito consiste na definição corrente e relativamente estável da palavra, partilhada por todos os interlocutores. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, constituindo-se numa

formação dinâmica e complexa, que está relacionada à sua subjetividade, ou seja, às suas vivências afetivas e ao contexto de uso da palavra.

De maneira geral, na linguagem falada caminha-se da zona do significado da palavra para as suas zonas mais fluidas, para o seu sentido pessoal. Na linguagem interior, ao contrário, há o predomínio do sentido pessoal sobre o significado. Por conseguinte, a linguagem é sempre polissêmica, uma vez que:

A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva. (...) Para compreender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras. Precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação (VIGOTSKI, 2009, p. 479-481).

Assim, o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras, pois para comunicar-se, as pessoas têm de operar com palavras dentro de seu significado dicionarizado, mas ao fazer isso, o pensamento original é modificado e sentidos pessoais são perdidos.

Os pensamentos só podem ser compreendidos a partir de um exame das forças fundamentais que os causaram: as emoções, impulsos, necessidades e motivações, que são subjetivos e estão em constante processo de transformação.

A relação entre pensamento e palavra é, pois, um “processo vivo de nascimento do pensamento na palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 484). O vínculo entre o pensamento e a palavra não é um vínculo primário, dado de uma vez por todas. Ele surge no desenvolvimento e ele mesmo se desenvolve.

Corroborando a afirmação de Fausto, personagem de Goethe (2003, p. 103 - Quadro IV, Cena I) de que “no princípio era a ação”, em contraposição à máxima do Versículo 1:1 do Evangelho de São João (s/d) de que “no princípio era o verbo”, Vigotski (2009) deixa claro que a palavra é o estágio supremo do desenvolvimento do homem, uma vez que “ela não esteve no princípio. No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação” (p. 485).

Faz-se necessário, então, analisar o início, ou melhor, a gênese do desenvolvimento humano, procurando identificar o papel desempenhado pela aprendizagem ao longo desse processo.

3.5 Aprendizagem e desenvolvimento

Antes de analisar a gênese proposta, importante discutir o contexto no qual Vigotski (2014) empreendeu a sua investigação, no qual preponderavam três concepções acerca da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento.

A primeira, capitaneada por Piaget e de cunho cognitivista, defende a independência entre ambas, sob o argumento de que a aprendizagem é um processo exterior, que não influencia o desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes que a aprendizagem possa ocorrer, ou seja, “o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem” (VIGOTSKI, 2014, p. 104).

Em oposição a esta proposição, a corrente behaviorista, encabeçada por Thorndike, afirma que aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento, havendo, portanto, uma total identificação entre esses dois processos, que ocorrem de forma simultânea e sincronizada.

Por fim, uma terceira, representativa da gestalt, tenta agregar as proposições anteriormente apresentadas, construindo uma concepção dualista do desenvolvimento: concorda que o processo de desenvolvimento é independente do de aprendizagem, mas, entretanto, afirma que a aprendizagem coincide com o desenvolvimento.

O desenvolvimento, pois, caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem, que é em si mesma o processo de desenvolvimento.

Koffka, seu principal expoente, defende que a aprendizagem é desenvolvimento, mas ao mesmo tempo não considera “que aprendizagem e desenvolvimento sejam processos idênticos. Postula, pelo contrário, uma interação

mais complexa, (...) [uma vez que] o desenvolvimento continua referindo-se a um âmbito mais amplo do que a aprendizagem” (VIGOTSKI, 2014, p. 109). A Tabela 7 abaixo sintetiza os pontos de vista analisados anteriormente:

**Tabela 7 – Desenvolvimento e aprendizagem
Principais concepções pré-vigotskianas**

Concepções	Cognitivismo	Behaviorismo	Gestalt
	Desenvolvimento e aprendizagem são independentes	Aprendizagem é desenvolvimento	Desenvolvimento e aprendizagem são interdependentes
Aprendizagem	Aproveitamento exterior das oportunidades criadas pelo desenvolvimento	Aquisição de capacidades e hábitos específicos, ou seja, formação mecânica de vínculos associativos.	Leva ao desenvolvimento
Desenvolvimento	Processo de maturação sujeito às leis naturais, que cria potencialidades	Processo natural	Leva à aprendizagem, numa interação complexa
Relação entre desenvolvimento e aprendizagem	Aprendizagem ocorre dado certo grau de desenvolvimento, sem possuir, entretanto, a capacidade de exercer qualquer influência ou modificação sobre ele	São processos simultâneos e sincronizados, de modo que a cada etapa de aprendizagem corresponde uma etapa de desenvolvimento Desenvolvimento e aprendizagem sobrepõem-se	Processo de desenvolvimento possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula o processo de desenvolvimento
Principal representante	Piaget	Thorndike	Koffka

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Vigotski (2014, p. 103-109).

Vigotski (2014) não estava satisfeito com nenhuma das teorias até então vigentes, apesar de aproximar-se mais da terceira, ou seja, concordar com Koffka de que desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes.

Ele ressalta, entretanto, que a interdependência destes dois processos está relacionada à própria gênese do desenvolvimento humano. Isso porque, ao longo da vida, o indivíduo constrói o seu psiquismo a partir da interação entre os planos filogenético e ontogenético.

Dessa forma, nascido com as características da espécie (filogênese) e constituído a partir das ações e relações sociais travadas com os seus pares, cada indivíduo segue o caminho da ontogênese a partir dos artefatos concretos e simbólicos, das formas de significação e das visões de mundo fornecidas pelos grupos culturais em que se encontra inserido.

Além disso, a pluralidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera complexos processos de desenvolvimento, que será singular para cada sujeito.

Por conseguinte, não obstante o percurso do desenvolvimento ser em parte definido pelo processo filogenético de maturação do organismo, conforme postulado por Koffka, é o processo de aprendizagem que impulsiona e viabiliza, em última instância, a construção do psiquismo dos indivíduos.

O aprendizado começa desde os primeiros dias de vida do bebê, a partir da sua interação com os adultos e as crianças mais velhas, inicialmente no nível externo, social, cultural e interpessoal e, na sequência, a partir da sua significação e internalização, ocorre a sua ressignificação, num nível interno, psicológico e intrapsíquico.

Mas o que Koffka e os demais pesquisadores da época não perceberam é que, na verdade, existem dois níveis de desenvolvimento: o efetivo e o potencial. O primeiro refere-se ao nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais que se atingiu como resultado de um processo específico de desenvolvimento já realizado.

Entretanto, este nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da pessoa, uma vez que ela pode realizar, com a ajuda de terceiros, um grande número de ações que supera os limites da sua capacidade atual.

Desse modo, “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio de terceiros e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a zona de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2014, p. 112).

O que o sujeito pode fazer hoje com o auxílio de terceiros poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite, portanto, vislumbrar a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que poderá produzir.

Assim, não obstante reconhecer que o processo de aprendizagem se inicia a partir da interação do bebê com os seus familiares, Vigotski (2014) ressalta a importância do aprendizado escolar, que introduz novos elementos ao desenvolvimento da criança, propiciando o conhecimento de novos aspectos, não relacionados aos seus conceitos espontâneos, ou seja, à sua vivência cotidiana.

Isso posto, a fim de tornar-se mais efetiva e abarcar conceitos científicos e mais abstratos, que viabilizam, por sua vez, a compreensão dos seus próprios processos mentais, bem como o seu acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, a aprendizagem deve ocorrer de forma sistematizada e formal, no âmbito da escola ou instituição similar.

Mas para que essa aprendizagem provoque mudanças, deve agir na zona de desenvolvimento potencial (ZDP) das crianças, ou seja, deve envolver conteúdos ainda não conhecidos, mas passíveis de compreensão a partir da ajuda de colegas e professores. Dessa forma, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2014, p. 114).

Assim, se o ensino se mantiver restrito aos conteúdos já conhecidos, no chamado nível do desenvolvimento efetivo, não afetará as crianças e, conseqüentemente, mudanças não serão engendradas.

De igual forma, se for de um nível de complexidade tal que não seja passível de compreensão mesmo com o auxílio de terceiros, o desenvolvimento também não estará sendo viabilizado.

Importante observar que a aprendizagem, mesmo na ZDP, não gera automaticamente desenvolvimento, pois:

O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. (...) Aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. (VIGOTSKI, 2014, p. 116).

Na escola, as crianças terão a oportunidade de aprender a escrita, um signo ainda mais complexo e, na nossa sociedade atual, tipicamente grafocêntrica, tão importante quanto a fala.

A sua aprendizagem transforma o psiquismo, na medida em que promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com os seus pares e de produzir conhecimento.

A análise de Vigotski da relação ontogenética da aprendizagem e desenvolvimento teve como foco a sua gênese e como base empírica pesquisas realizadas com crianças, no contexto da nascente e revolucionária União Soviética das décadas de 1920 e 30.

Coube a Leontiev, após a morte de Vigotski, aprofundar nas décadas subsequentes a análise desta relação para além da infância e da adolescência, explicitando o conceito de atividade, que tornou-se basilar na abordagem histórico-cultural soviética.

3.6 Atividade

Antes de analisar a relação entre atividade, aprendizagem e desenvolvimento, importante ressaltar que, na elaboração da sua teoria, Leontiev (1999) parte da abordagem histórico-cultural de Vigotski que, na sua visão:

Soube ver que a tarefa central da psicologia marxista deveria ser a atividade do homem com a ajuda de objetos. E, embora a expressão “atividade com a ajuda de objetos” não figure em seus trabalhos, eram esses seus projetos subjetivos. A teoria histórico-cultural de Vigotski, com suas ideias sobre o caráter mediado dos processos psíquicos com a ajuda de instrumentos psicológicos, por analogia com a forma como os instrumentos materiais de trabalho intervêm de forma mediada na atividade prática do homem, foi a primeira formalização psicológica desse modelo. (...) Essas ideias permitiram a Vigotski alcançar notáveis avanços científicos, ao mesmo tempo em que centrava sua atenção em outra perspectiva da atividade entrando na área do emocional e do afetivo, embora não tenha tido tempo de levar a cabo o novo programa de investigações que isso deriva (LEONTIEV, 1999, p. 470).

Nesse sentido, Leontiev (1978a, p. 13) assume essa tarefa e aprofunda as investigações nessa linha, conceituando atividade humana como a forma de relação mediada do homem com o mundo, dirigida por motivos e fins a serem alcançados, ou seja, constitui-se em um “processo que é eliciado e dirigido por um motivo – aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos”.

O sujeito, dessa forma, orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas, imerso num sistema de relações sociais, onde o trabalho coletivo ocupa um lugar central e supõe a existência, por menor que seja, de uma divisão técnica de funções. Isso significa que:

É precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais. (...) Essa é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana (LEONTIEV, 1978b, p. 78-79).

Assim, a atividade é uma forma complexa de relação do homem com o mundo, que envolve finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa. Ela é realizada por meio de ações dirigidas por objetivos e metas, desempenhadas pelos diversos indivíduos na atividade.

As ações, por sua vez, são realizadas por intermédio de operações, que se referem às condições em que essas ações são efetivadas, ou seja, aos procedimentos para a sua consecução.

Conforme atesta Viana (2013), para se compreender a atividade é necessário entender as ações e as operações presentes na sua composição. O inverso também é verdadeiro, ou seja, as ações e operações devem ser compreendidas nesse todo dialético, pois uma ação pode perder seu sentido se não for vista da perspectiva da atividade, uma vez que o seu objetivo considerado isoladamente da atividade como um todo não revela sua natureza. Entretanto, Leontiev (1978b) pondera que a vida:

Não é simplesmente a soma das diferentes espécies de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e tem uma importância maior para o desenvolvimento ulterior. (...) Razão porque devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade em seu conjunto, mas da atividade dominante (LEONTIEV, 1978b, p. 292).

Isso posto, ele entende por atividade dominante ou principal não necessariamente a mais frequente, mas sim aquela que enseja o surgimento de outros tipos de atividade, na qual processos psíquicos particulares tomam forma e

são reorganizados, impulsionando novas aprendizagens e mudanças psicológicas no indivíduo.

A forma como a vida material é construída influencia o conteúdo dessas atividades. Embora haja um caráter periódico no desenvolvimento psíquico, esta periodicidade não é absoluta, universal e cronológica, visto que:

A influência das condições históricas concretas exerce-se tanto sobre o conteúdo concreto do estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto. Assim se explica porque a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que se poderia chamar de preparação do homem para a participação na vida social do trabalho, a duração e o conteúdo da educação e do ensino, nem sempre tenham sido os mesmos historicamente (LEONTIEV, 1978b, p. 294).

Cada época da vida é caracterizada por uma atividade principal. Assim, o desenvolvimento é impactado pela alteração desta atividade e, em consequência, do lugar que o indivíduo ocupa no sistema das relações sociais. A periodização do desenvolvimento segue um processo cuja origem provém do contexto social, ocorrendo por meio das trocas da atividade dominante em cada ciclo.

Essa troca decorre de alterações na esfera motivacional desse sujeito, orientando-o para uma nova direção e ensejando mudanças na relação entre atividade principal, demais atividades, ações e procedimentos.

Tais mudanças, por sua vez, alteram a hierarquia das atividades e geram, por conseguinte, um processo de reorganização psíquica e novas aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento humano, de forma contínua e permanente. Assim, conforme atesta Barroso (2015):

A atividade, para Leontiev, prenuncia uma noção que não se limita apenas aos estágios de desenvolvimento da criança, mas perpassa por uma compreensão de que a atividade é um processo histórico e cultural do trabalho do homem. (...) Desse modo, o tempo que proporciona o processo produtivo, o preparo, o “treinamento”, a experiência, ou seja, o desenvolvimento histórico do sujeito sempre o tornará diferente, conforme o curso das necessidades e exigências da sociedade, que variam de tempos em tempos (BARROSO, 2015, p. 108-109).

A autora ressalta que a atividade humana tem como uma de suas características a aprendizagem, que não depende apenas de processos de ensino, mas sim de uma ação consciente do sujeito para a atividade de aprendizagem, ou seja, “de uma consciência do querer aprender por meio do saber construído em seu processo histórico e cultural” (BARROSO, 2015, p. 110).

Desse modo, a consciência se constitui a partir da percepção da realidade objetiva e de uma reflexão sobre ela, motivada pela atividade do ser humano sobre o mundo. A atividade gera transformações e, em uma dinâmica de reciprocidade, provoca alterações na representação consciente do indivíduo. As imagens conscientes, por sua vez:

São representações mentais, internas, em constante transformação, mediando o processo contínuo e marcadamente humano da práxis, que articula em uma mesma unidade o pensamento e a prática, diferenciados, mas em contínua relação dentro de um processo de constituição mútua (MOREIRA, PEDROSA e PONTELO, 2011, p. 20-21).

Nesse sentido, a práxis é entendida como uma atividade conscientemente orientada, que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade, ou seja, não é apenas atividade social transformadora, no sentido da transformação da natureza, da criação de objetos, de instrumentos, de tecnologias; é atividade transformadora também com relação ao próprio homem que, ao mesmo tempo em que atua sobre a natureza, transformando-a, produz e transforma a si mesmo.

Isso ocorre na medida em que a dimensão coletiva se concretiza na comunicação entre os participantes da atividade, na produção e uso compartilhado de signos e ferramentas, na representação das ações e seus objetivos e na reflexão sobre essas ações.

Essa concepção implica em aspectos importantes, destacados por Moreira, Pedrosa e Potelo (2011): a relação constitutiva entre sujeito e objeto da atividade, bem como o exercício pleno da consciência no que tange ao significado das ações e ao sentido pessoal atribuído à atividade.

Nesse contexto, Leontiev (1978b) destaca a importância de diferenciar-se significado objetivo de significado pessoal para o sujeito, ou seja, do seu sentido pessoal, uma vez que:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade. (...) A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos (LEONTIEV, 1978b, p. 94).

Dessa forma, as significações medeiam as relações do homem com o mundo, ou seja, são o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes ou modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabeleçam com ela.

Asbahr (2014) destaca que o sistema de significações, embora em constante transformação, está “pronto” quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele. Dessa forma, a significação também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não implica que perca seu conteúdo objetivo, que é o conteúdo social.

Assim, o significado é exterior ao indivíduo, mas é também interiorizado na medida em que este aprende e apreende a cultura. Ao participar de uma atividade, o indivíduo realiza ações, consciente de seus objetivos e, portanto, apropria-se de alguma forma do seu significado. A forma como o indivíduo se apropria de determinadas significações, ou mesmo se se apropria ou não, depende do sentido pessoal que tenha para o indivíduo.

O sentido que o indivíduo atribui às ações está relacionado às necessidades que o levam a participar de uma atividade. Essas necessidades direcionadas ao motivo da atividade envolvem expectativas pessoais, o papel que o indivíduo confere a si próprio nesse processo, o que ele realmente espera obter com o resultado da atividade e as determinações das relações sociais do sistema de atividade no qual se insere.

Desse modo, “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (LEONTIEV, 1978b, p. 97). Assim, sujeitos podem participar de uma atividade e atribuir-lhes sentidos ou significações pessoais bastante distintas.

Isso posto, no próximo capítulo será analisada a práxis vivenciada ao longo do processo de alfabetização de jovens e adultos na Turma BB Educar, da cidade de São Sebastião, com ênfase nas contribuições que a aprendizagem da leitura e da escrita propiciaram ao desenvolvimento destes educandos, bem como o significado pessoal por eles atribuído ao seu processo de alfabetização.

4. PRÁXIS VIVENCIADA

Elisabeth: Agora eu entendi que idade não vale nada, o que vale é a gente querer e correr atrás... isso aí é o que vale. E eu não aprendi somente a ler e escrever, eu aprendi foi muita coisa...

A práxis relatada nesse capítulo tem como base a experiência vivenciada na turma de alfabetização do BB Educar, cujas aulas ocorreram nas dependências da Brinquedoteca Comunitária gerida pela Associação Ludocriarte, na cidade de São Sebastião, no período de 16 de agosto de 2016 a 01 de julho de 2017, duas vezes por semana, das 18h30 às 21h30, no total de 231 horas/aula, conforme o calendário abaixo:

Tabela 8 – Calendário de aulas

1º semestre: Ago a dez/16					2º semestre: Jan a jul/17						Ano letivo: Ago/16 a jul/17					
Dias				Horas/ Aula	Dias					Horas/ Aula	Dias					Horas/ Aula
3ª	5ª	Sab	Total Dias	Total h/a	2ª	3ª	5ª	Sab	Total Dias	Total h/a	2ª	3ª	5ª	Sab	Total Dias	Total h/a
17	17	1	35	105	19	1	20	2	42	126	19	18	37	3	77	231

Fonte: Calendário Escolar – Turma BB Educar de São Sebastião.

Ao longo do processo de alfabetização, atuei como alfabetizadora ao lado da colega Maria de Fátima Silva, também aposentada do Banco do Brasil e educadora do BB Educar, nos revezando na coordenação de tal forma que, na maioria das vezes, eu coordenei as atividades realizadas as segundas e terças-feiras e ela as realizadas nas quintas.

Esse procedimento possibilitou uma participação ativa nas discussões, permitindo também, sempre que necessário, a adoção de uma postura mais reservada da minha parte, com foco maior na observação e elaboração do diário de campo.

Além disso, importante ressaltar que a maioria das aulas, rodas de conversa, entrevistas, visitas e apresentações foram filmadas com a anuência por escrito dos

educandos e da educadora Maria de Fátima Silva, nos moldes dos Termos de Consentimento constantes dos Anexos 1 e 2.

No tocante às entrevistas, foram priorizados os alunos mais assíduos, que cursaram os dois semestres do curso e tiveram, por conseguinte, um período maior de aprendizagem e convivência com os colegas e educadores, quais sejam: Albeniz, Elisabeth, Márcia, Maria das Graças e Rosaline, doravante denominados educandos-foco.

A partir do estudo desse vasto material, empreendeu-se a transcrição de 15 dessas filmagens, conforme a Tabela abaixo:

Tabela 9 – Rodas de conversa, entrevistas e discursos transcritos

Transcrição	Tipo	Data	Conteúdo
1	Roda de conversa	06.12.16	Avaliação da apresentação realizada no XXIII Festival Ludocriarte
2	Roda de conversa	08.12.16	Avaliação do 1º semestre de curso
3	Roda de conversa	20.03.17	Discussão com o Administrador Regional de São Sebastião acerca das situações-problemas-desafios prioritizadas e suas alternativas de superação
4	Roda de conversa	23.03.17	Avaliação do encontro com o Administrador Regional
5	Roda de conversa	03.04.17	Avaliação da aprendizagem
6	Roda de conversa	19.06.17	Avaliação da visita ao Congresso Nacional, Catedral e Centro Cultural Banco do Brasil
7	Roda de conversa	22.06.17	Avaliação da aprendizagem
8	Roda de conversa	29.06.17	Avaliação final do curso
9	Entrevista individual	06.04.17	Entrevista com Paolo, Presidente da Ludocriarte
10	Entrevista individual	10.04.17	Entrevista com Rosaline, educanda do BB Educar
11	Entrevista individual	13.04.17	Entrevista com Maria das Graças, educanda do BB Educar
12	Entrevista	13.04.17	Entrevista com Márcia, educanda do BB Educar, que contou com a participação de Maria das Graças
13	Entrevista individual	19.04.17	Entrevista com Elisabeth, educanda do BB Educar
14	Entrevista individual	26.06.17	Entrevista com Albeniz, educando do BB Educar
15	Discurso	01.07.17	Discurso de formatura proferido por Márcia

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A análise das filmagens e a leitura crítica das transcrições e do diário de campo, aliadas à reflexão acerca das observações realizadas ao longo das aulas, visitas e inúmeras conversas informais travadas com os educandos, viabilizaram uma maior compreensão da realidade pesquisada e auxiliaram na investigação das questões-chave da presente pesquisa, quais sejam:

- a) Quais as contribuições que a aprendizagem da leitura e da escrita pode propiciar ao desenvolvimento de jovens e adultos?
- b) Que significados esses educandos atribuem ao seu processo de alfabetização?

Para tanto, na seção seguinte será detalhada a prática educativa construída coletivamente com a turma, tendo como base a abordagem histórico-cultural de Vigotski, a pedagogia libertadora de Freire e o propósito de constituição de sujeitos de amor, poder e saber, nos moldes preconizados por Reis.

Na sequência, será discutida a importância atribuída pelos educandos à alfabetização e, a seguir, o processo de aprendizagem vivenciado. Por fim, na última seção, serão avaliadas as mudanças engendradas e sua significação pessoal para os educandos.

4.1 Estruturação da prática educativa

O trabalho pedagógico desenvolvido ao longo das aulas da Turma BB Educar de São Sebastião pautou-se pelos princípios da dialogicidade e do respeito aos conhecimentos prévios dos educandos, tendo como base a reflexão freireana que questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas mais pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30).

Dessa forma, os temas e respectivas questões discutidas ao longo do curso, que serviram de referência para o processo de alfabetização dos educandos, tanto no âmbito da língua portuguesa como da matemática, história e geografia, foram escolhidas e priorizadas pela própria turma, a partir de rodas de conversa, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 10 – Temas e questões norteadoras do processo de alfabetização

	Temas				
	Identidade	Brasília e São Sebastião	Situações-problemas-desafios e alternativas de superação	Política nacional	Culinária
Questões	Retomada dos estudos	História	Saúde	Greve geral de 28.04.17	Receitas caseiras
	Origem do nome	Indicadores socioeconômicos	Segurança	Reforma trabalhista	
	História de vida		Violência nas escolas	Reforma previdenciária	
	Cidade, estado e região de origem		Educação	Operação Lava-Jato	
			Transporte		
			Preconceito		
			Saneamento básico		

Fonte: Planos de aula – Turma BB Educar de São Sebastião.

Assim, trabalhou-se o tema da identidade nos dois primeiros meses de aula, ou seja, de agosto a setembro de 2016, com o intuito de estabelecer laços de confiança e empatia entre os membros do grupo.

Nessa primeira etapa, Reis (2011) ressalta a importância dos educandos sentirem:

A descoberta do acolhimento, do ser acolhido, de ter direito a si mesmo sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo. A possibilidade de falar e expressar seu sentir, seja dor, alegria, daquilo que o aflige no cotidiano: família, casa, emprego, rua. Aquilo que o aflige em si mesmo. Mas tendo alguém para partilhar e compartilhar. Ouvir. Acolher. Dar atenção. Contar sua história e trajetória. Rir de si

mesmo. Rir com o outro. Brincar consigo e com o outro. Ser. Dar oportunidades ao outro de rir com seus “causos”, coisas, histórias trágicas e alegres (REIS, 2011, p. 72).

Nesse sentido, Márcia enfatizou a construção de uma relação fraternal entre a turma, comparável ao de uma verdadeira família:

Márcia: O bom da gente aqui é que nós construímos uma família... uma amizade que mesmo a gente estando longe um do outro... a gente continua próximo.

Significação semelhante foi externada por Elisabeth, ao ressaltar que o companheirismo entre os educandos foi muito além da sala de aula:

Elisabeth: O grupo significou muito na minha vida... demais... foi uma coisa assim... como eu disse... nasceu... tirou assim uma coisa de sobrevida mesmo. E foi bom, porque eu tive experiências... outras experiências que eu não conhecia... aprendi também a conviver, a conhecer as pessoas. Tenho a amizade dos meus amigos do colégio, dentro e fora de lá.

Rosaline, Maria das Graças e Albeniz destacaram a empatia do grupo, que procurou sempre ajudar-se mutuamente, tanto do ponto de vista afetivo quanto acadêmico:

Albeniz: A gente chega aqui e até esquece os problemas do trabalho... troca ideias, brinca e sai renovado.

Rosaline: Um dá sempre uma força para o outro, dizendo: não desiste, não desiste. Só que teve uns que não foram mais, mas eu fiquei firme. Tinha vezes que a Graça dizia: hoje eu estou é cansada. E eu falava: mas a aula é de noite mulher, quando chegar lá vai melhorar.

Maria das Graças: Um ajuda o outro. Fulano diz: eu não sei isso aqui não. Então quem sabe passa para o outro as palavras. Nós somos um grupo bem unido.

Nesse clima de solidariedade e confiança, foi trabalhada a motivação em relação à retomada dos estudos; a origem do nome de cada um; sua história de vida e expectativas em relação ao futuro; região, estado, cidade de nascimento e suas características culturais e geográficas.

A partir de outubro de 2016, com o grupo mais coeso e unido, os educandos pesquisaram acerca da história e dos indicadores socioeconômicos de Brasília e de

São Sebastião, utilizando-se da literatura de cordel, de informações dos blogs da cidade, bem como de textos e dados constantes dos sites da Administração Regional, da Coordenação Regional de Ensino e da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN).

Na sequência, identificaram as principais situações-problemas-desafios enfrentadas pela comunidade, que referem-se:

Às necessidades econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores (...) como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza econômica e cultural produzida do modo de produção dominante no país (REIS, 2011, p. 56).

Nas aulas subsequentes, discutiram mais a fundo, na ordem de relevância definida na roda de conversa inicial, as implicações inerentes a cada uma delas, bem como as possíveis alternativas para sua superação.

A cada etapa, a turma produziu cartazes e textos coletivos relativos às situações-problemas identificadas e suas alternativas de superação, tendo como base as ideias debatidas.

Nessas rodas de conversa, todos tiveram a oportunidade de falar e defender os seus pontos de vista, num processo de construção da sua palavra própria. Dessa forma, não se buscava o consenso: abria-se espaço para o confronto das singularidades, num clima de profundo respeito e aceitação mútua.

Os textos construídos, tanto os imagéticos quanto os puramente escritos, foram fruto desse diálogo, e a partir deles foram trabalhadas a grafia das palavras, a estruturação das frases e, o que é mais importante, a autoestima dos educandos que, ao final, descobriram-se capazes de sistematizar, com a ajuda dos colegas, a sua leitura de mundo, afinal:

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (FREIRE, 1989, p. 8).

A temática discutida funcionava também como pano de fundo para a alfabetização matemática, a partir da resolução de problemas inicialmente a partir da ajuda de elementos concretos que, gradativamente, cediam lugar a cálculos mais abstratos.

Além disso, a turma verificou, na prática, que o texto coletivo pode desencadear ações visando a efetiva transformação da realidade a sua volta. Essa descoberta ocorreu por ocasião da elaboração do texto coletivo relativo às alternativas de superação no âmbito da saúde, a partir do questionamento efetuado pelo educando João Evangelista:

João Evangelista: Mas Professora, a gente vai fazer somente um texto, é?

Luciana: A princípio sim, conforme combinado na nossa roda de conversa. O que é que você sugere?

João Evangelista: Eu acho que a gente devia era fazer uma carta ao administrador.

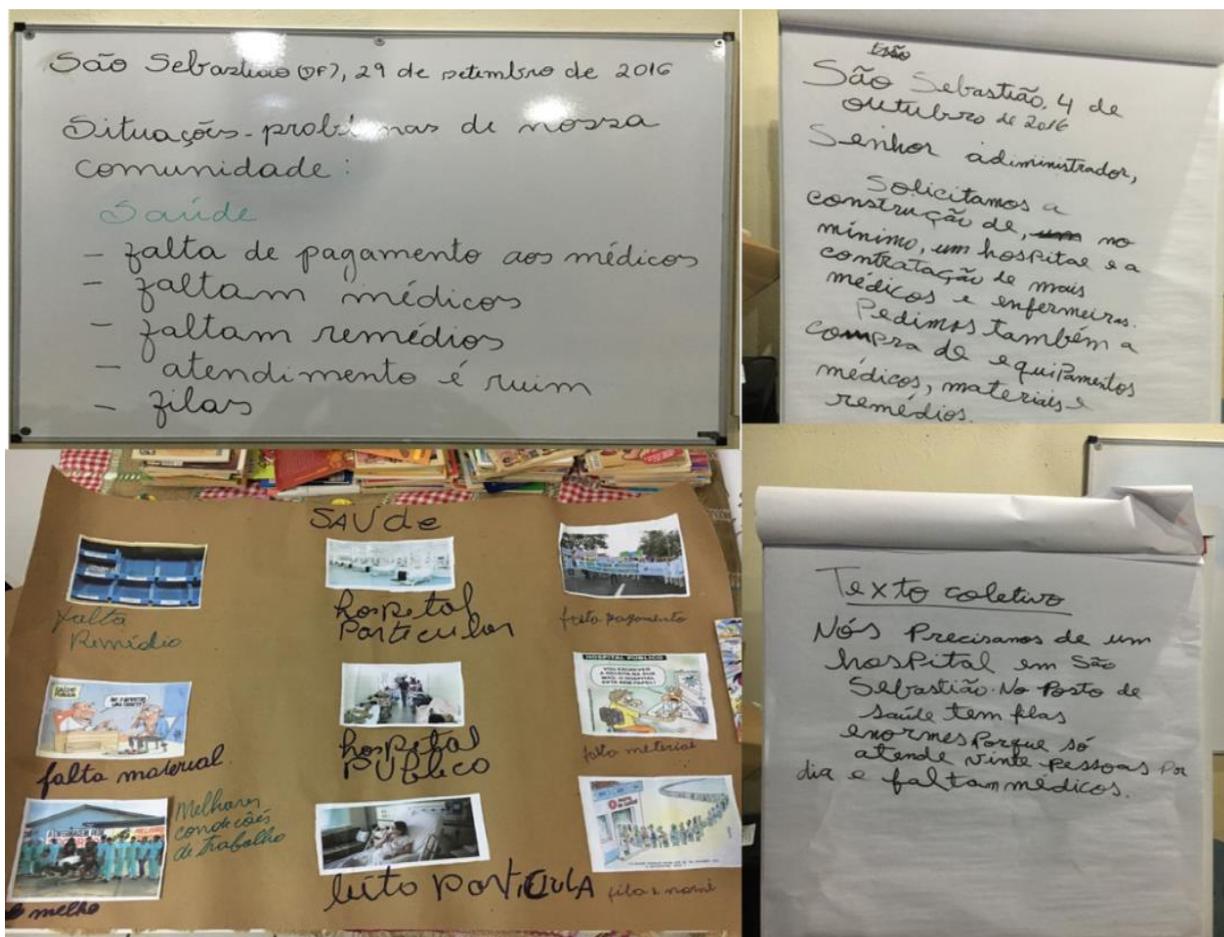
Luciana: Boa ideia, seu João. Vamos fazer.

João Evangelista: Mas não é só fazer a carta não professora, porque não adianta nada. A gente tem é de entregar ela para o administrador.

Luciana: Isso, muito bom. Então, para cada situação-problema-desafio a gente pode fazer uma carta com as sugestões da turma. No final, a gente resume as sete em uma carta única e entrega pessoalmente ao Administrador Regional. Pessoal, o que vocês acham da ideia do seu João?

Todos concordaram na hora. E partiram para a elaboração da primeira carta ao administrador, apresentada a seguir juntamente com os demais textos coletivos produzidos sobre o tema saúde:

Imagem 10 – Situação-problema-desafio Saúde: Texto coletivo, carta ao Administrador Regional e cartaz



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Até o término do primeiro semestre, em 08.12.16, foram trabalhadas mais quatro situações-problemas-desafios: segurança, violência nas escolas, educação e preconceito.

Importante ressaltar que o preconceito, sexta situação-problema-desafio priorizada, teve sua discussão antecipada com o intuito de oportunizar a apresentação de painel elaborado pelos educandos sobre o racismo no XXIII Festival Artístico Cultural da Brinquedoteca Ludocriarte, que teve como tema "Nossa Ancestralidade Negra", trabalhada na brinquedoteca com as crianças a partir de projeto específico, também apoiado pela Fundação Banco do Brasil.

Nesse sentido Paolo Chirola, presidente da Associação Ludocriarte, comentou em entrevista que a apresentação conjunta viabilizou uma maior interação entre esses dois públicos da entidade, ressaltando que:

Paolo: Houve muita interação entre esses dois projetos, porque os temas se entrelaçaram... uma alfabetização de jovens e adultos freireana que toca questões que tem a ver com a questão racial... então o tema que as crianças trabalharam o grupo do BB Educar também trabalhou... e também muitos dos alunos do BB Educar tem filhos ou parentes na brinquedoteca ou são da comunidade, da rua aqui vizinha... lembrando que a Brinquedoteca tem toda uma vizinhança que bebe desta fonte. (...) Então é um pouco da ideia de poder cada vez mais casar esse trabalho com os adultos, até porque uma coisa que a gente gostaria muito é que esses adultos se tornassem de alguma forma voluntários dentro do projeto e trazer eles para ajudar nos bazares, com as crianças, com os filhos... ajudar a fazerem o dever de casa aqui ou brincar com as crianças... então, são formas para, de alguma maneira, ampliar o número de pessoas que possa estar contribuindo para uma sociedade melhor, para a construção de um mundo melhor.

A educanda Elisabeth, na roda de conversa que discutiu a participação da turma no Festival, ressaltou que o desafio de apresentar um trabalho naquele evento, sobre um tema ainda não completamente conhecido, a motivou a seguir em frente na busca pelo atingimento dos seus sonhos e objetivos, notadamente o de aprender a ler e escrever:

Elisabeth: A gente fez o que tinha vontade e o que podia fazer... e apresentamos aquilo que a gente ainda não conhecia... e entendeu que seguindo em frente é que alcança alguma coisa... foi muito bom a gente aprender, mas subir no palco assim no meio de tanta gente, algumas pessoas tem vergonha. (...) Mas aí a gente vai para frente, luta, batalha, alcança o que quer. O negócio é não desistir de tudo o que quer, porque o sonho da gente aprender a ler e escrever correndo atrás a gente realiza.

Já Rosaline ressaltou a receptividade e empatia do público à apresentação que fizeram:

Rosaline: Fui bem aplaudida, bem recebida, bem abraçada... falei direitinho, o que eu ia falar mesmo.

Maria das Graças: O meu cabelo é bom...

Rosaline: Pois é... e eu escutei a mulher dizer: ah, e é bom mesmo. Então, eu me senti bem, minha irmã. Não estava com nervoso de jeito nenhum.

Na retomada das aulas após as férias, em 31.01.17, os educandos iniciaram a discussão relativa ao transporte e saneamento básico. Na sequência, trabalhou na

compilação das sete cartas até então elaboradas, que continham as propostas do grupo para a superação das situações-problemas-desafios priorizadas.

A carta compilada foi entregue ao senhor Rodrigo Pradera, administrador de São Sebastião, em 20.03.17, num encontro realizado na Administração Regional, que contou também com a presença de Isaac Mendes, pedagogo, ativista cultural e brincedista da Associação Ludocriarte, conforme registro abaixo:

Imagem 11 – Encontro da Turma BB Educar de São Sebastião com o Administrador Regional



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na avaliação realizada após o evento, enquanto alguns ressaltaram a boa recepção que tiveram, outros foram enfáticos em pleitear resultados concretos da visita:

Maria das Graças: Eu achei ele sincero, agora não sei se ele vai dar conta do recado. Eu achei a visita muito boa, porque cada um falou um pedacinho do que a gente discutiu nas aulas. (...)

Rosaline: Eu achei a visita muito boa... muito boa mesmo. Porque ele foi calmo, recebeu a gente bem e isso fez eu me sentir bem.

Maria das Graças: Ele não foi grosseiro com a gente, foi muito bem educado. Ele ouviu a gente... o pouquinho que eu falei ele ouviu, mas tem que cobrar ele de fazer o que prometeu. Mas depende também da ajuda daqueles deputados.

Maria de Lourdes: Mas ele vai ter de dar o jeito dele, porque ele está aqui é para isso. Colocaram ele lá... tem de fazer alguma coisa... tem de correr atrás... tem de fazer. Botou ele lá para que? Para resolver os problemas da cidade.

Os comentários acima demonstram o nível de cobrança da turma. E Albeniz tem a exata noção de que o administrador, no fundo, não passa de um político que possui interesses próprios e que por isso mesmo precisa ser pressionado para atuar em prol da população mais carente:

Albeniz: No meu modo de pensar, o administrador não passa de um político. Promete mas não cumpre. É porque o administrador é um político. Ele promete coisas, mas promete por quê? Por causa da pressão. Mas, se as pessoas não forem correr atrás, fica tudo parado, esquece. Quando não for coisas do interesse deles, eles não fazem. Cabe então à população correr atrás, cobrar. (...) Tem de ficar em cima cobrando. E esse cargo de político, a pessoa vai para lá não é porque o cargo é bom não. Vai por interesse... tudo é interesse... por dinheiro, por muitas coisas... não é porque o cargo é bom, porque eu tenho certeza de que a pessoa administrar uma cidade a pressão é muito grande... mas é que tem o outro lado... porque ele tem o interesse de depois, se fizer uma boa administração, ele sobe e quem sabe vai disputar uma eleição, sair deputado, se candidatar a coisa melhor.

Nesse sentido, verifica-se que a discussão das situações-problemas-desafios da comunidade e suas alternativas de superação, em sala de aula com os colegas e na Administração Regional com o administrador de São Sebastião, contribuiu para que os educandos desenvolvessem uma visão mais crítica da realidade que os cerca e exercessem, na prática, o seu poder de pressão para terem as suas

reivindicações atendidas. Nas próximas seções esse processo de empoderamento será analisado mais detidamente.

Por ora, importante ressaltar que, uma vez fechado esse ciclo de discussões, a turma manifestou interesse em debater questões de âmbito nacional, que os impactava direta ou indiretamente, como a greve geral do dia 28.04.17; as reformas trabalhista e previdenciária; e a operação Lava Jato.

Nessa etapa, os temas foram debatidos a partir da leitura coletiva de textos e reportagens veiculadas na internet, em jornais e em revistas trazidas pelo grupo. Após a discussão inicial, cada educando criava, escrevia no flip e lia em voz alta para os seus colegas uma frase ou parágrafo que sintetizava o seu sentimento em relação à questão para, na sequência, ser efetuada a correção coletiva do trabalho produzido.

Essa elaboração individual de textos foi uma demanda da turma, manifestada na roda de conversa de avaliação da aprendizagem e planejamento para o último bimestre:

Albeniz: Eu acho que deve colocar a gente para escrever frase nossa no quadro, do mesmo jeito que a gente vai no quadro fazer as contas... porque tem de escrever... mesmo errado ou certo, tem de criar o próprio texto. (...)

Maria das Graças: Isso é muito bom, porque muitas vezes a gente lê, mas não sabe é escrever direito. (...)

Albeniz: Mas a gente mesmo é que tem de escrever... escrever do jeito que você sabe e depois corrigir com o grupo.

Ao longo da conversa, a educadora Maria de Fátima ressaltou a importância da turma manifestar as suas inquietações e desejos em relação não só aos temas, como também à estrutura pedagógica do curso, que era coletivamente construída:

Maria de Fátima: Essa proposta que o Albeniz está trazendo... essa ideia nós já tínhamos pensado antes. Mas porque a gente só vai implementar agora? Exatamente por isso: porque a gente queria que a proposta viesse de vocês. Nós nunca queremos chegar aqui e impor nada. Então assim: a demanda tem de partir de vocês. Logo no início, não dava para fazer isso, porque toda vez que a gente começa um grupo, no início a gente fica um pouco tímido, não conhece ainda as pessoas, não tem confiança. (...) A medida que as pessoas vão se conhecendo, elas vão perdendo a timidez, vão entendendo que todo mundo tem o mesmo objetivo, não tem ninguém melhor que o outro, está todo mundo com o objetivo de

aprender. Então se um for ali escrever uma palavra errada, ninguém vai zombar, todos vão querer ajudar. Por isso que essas coisas têm de ser construídas aos poucos, até o grupo chegar num estágio de amadurecimento, de intimidade e de confiança.

Essa demanda deixa patente que o grupo, nessa fase final do curso, se sentia maduro o suficiente para testar os seus limites, ou seja, tinha consciência de que possuía uma certa base técnica e visão crítica que lhes possibilitava criar os próprios textos, ao mesmo tempo em que seus integrantes sentiam confiança nos colegas a ponto de lhes delegar a correção dos seus trabalhos.

Já não havia mais o receio de errar, pois sabiam que todos estavam ali para ajudar-se mutuamente nesse processo coletivo de aprendizagem, fazendo com que esse medo fosse, aos poucos, superado.

Na sequência, foco em um tema crucial, porém bem mais ameno e saboroso, do dia a dia: receitas caseiras. Assim, cada educando trouxe uma receita para compartilhar com o grupo. Inicialmente foi efetuada a leitura coletiva das receitas e, num segundo momento, foram resolvidos no flip problemas matemáticos envolvendo os seus ingredientes.

Nessa etapa, importante registrar que, a partir de maio de 2017, as aulas passaram a contar com a presença de Kelly de Souza Rodrigues, estudante de letras do Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião, que realizou seu trabalho de campo da disciplina “Prática de Ensino 7” junto à turma, que a acolheu e foi por ela acolhida.

Semanas antes do término do curso, a turma teve a oportunidade de conhecer o Congresso Nacional, local de trabalho de deputados e senadores, que tornou-se palco de discussão e deliberação acerca das reformas estudadas e debatidas em sala de aula.

Durante a visita, a descoberta de que é aberto à população, que pode acompanhar as sessões em galerias ao lado do plenário:

Maria das Graças: Eu ia lá passear, mas passava somente por fora, não entrava. Eu até pensei que não entrava, se eu soubesse que tinha visita, tinha é entrado há mais tempo. (...)

Valtirene: Para mim foi importante, porque eu conheci vários lugares... andei... achei que nunca ia entrar lá, porque nunca ia ter a oportunidade de ir lá, para entrar. Ninguém nunca disse para mim: vamos lá... isso e aquilo... a gente pode entrar. Não, ninguém nunca falou isso. (...)

Márcia: Toda aquela estrutura é enorme e diferente, muito diferente. Você vê de perto onde eles trabalham. Ver de perto é muito bom, para saber o que está acontecendo, saber onde é que fica para poder reivindicar os nossos direitos. (...) E eu achei muito importante porque a gente fica por dentro do que está acontecendo na nossa cidade, no nosso País. Isso é bom para nós... e tem o lugar onde a gente pode acompanhar tudo.

E para finalizar a excursão, visitaram também a Catedral Metropolitana e fizeram piquenique no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), onde puderam experimentar algumas das iguarias cujas receitas foram lidas em sala de aula, conforme ilustrado na foto abaixo:

Imagem 12 – Visita ao Congresso Nacional, Catedral Metropolitana e CCBB



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Por fim, no dia 01.07.17, durante o XXIV Festival Ludocriarte, ocorreu a formatura da turma, com a entrega dos certificados de conclusão do curso e a exposição dos trabalhos desenvolvidos no segundo semestre de 2017, sistematizados em um banner confeccionado pelos educandos apresentado a seguir:

Imagem 13 – Festa de formatura e banner elaborado pelos educandos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em seu discurso de formatura, Márcia ressaltou, dentre outras coisas, que “hoje tudo tem de ter o estudo, a educação...”. Essa sua percepção levanta a questão da importância da aprendizagem da leitura e da escrita para os educandos da Turma BB Educar de São Sebastião, que será analisada mais detidamente na seção seguinte.

Nesse sentido, importante ressaltar que, doravante, a pesquisa terá como referência os educandos-foco, ou seja, os alunos mais assíduos e que, por conseguinte, tiveram um período maior de aprendizagem e convivência com a turma, com os quais foram realizadas entrevistas individuais e coletivas.

4.2 Importância atribuída pelos educandos à alfabetização

No primeiro dia de aula, quando perguntados em relação à sua expectativa quanto ao curso, os educandos-foco foram unânimes em responder “aprender a ler e escrever”, por reconhecerem que essa aprendizagem poderia auxiliá-los em diversos aspectos, tais como: identificar o itinerário dos ônibus; compreender as inúmeras placas e letreiros das ruas; elaborar bilhetes e mensagens via celular; acessar informações relativas a produtos postos a venda em lojas e mercados;

analisar e discutir notícias veiculadas na internet, jornais, revistas e panfletos; compartilhar receitas culinárias e uma série de outras atividades do dia a dia.

Por não terem autonomia na consecução dessas e de outras tarefas, Elisabeth e Albeniz comentaram que, antes da sua alfabetização, se sentiam inferiorizados, dependentes de terceiros, envergonhados e, de certa forma, acuados:

Elisabeth: Porque quando não sabe ler e escrever a gente se sente lá embaixo... fulano sabe isso e a gente não chega lá junto dele porque não é do mesmo nível.

Albeniz: A pessoa ler e escrever é muito bom, para não ficar dependente dos outros, porque você ir para a rua, para qualquer lugar e ficar perguntando... você fica constrangido, pedindo favor... eu já fiquei... e as pessoas olham você de uma forma diferente, chamando de analfabeto.

Albeniz e Márcia frisaram ainda a sua relevância para o desempenho da sua profissão de mecânico automotivo e cuidadora de idosos, respectivamente:

Albeniz: Senti necessidade de voltar a estudar porque hoje os carros são todos eletrônicos e para você estar trabalhando no Plano Piloto só tem esses carros com mais tecnologia. E não é só no Plano não, em todo o lugar hoje os carros todos são eletrônicos. Tudo para você trabalhar é computador, é aparelho. Então, se você não acompanhar, você vai ter de parar a profissão, porque tem de ler manual, passar aparelho nos carros... tudo isso aí.

Márcia: Igualzinho eu mexo com idoso: a gente tem de saber o horário dos remédios, a gente tem de saber os remédios tudinho porque se você errar pode dar problema. Por isso é muito importante a gente pegar uma bula e ler. E agora a gente aprendendo a ler eu já dou conta de saber o nome dos remédios. Eu também preciso ir no médico, e sempre ele pergunta: Qual os remédios que ela toma? Qual o horário? E eu tenho de saber.

Maria das Graças, por sua vez, enfatizou a sua importância ao ampliar o leque de possibilidades de emprego e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida:

Maria das Graças: Eu dou força para qualquer pessoa. Eu digo: gente, estude... se vocês soubessem como o estudo é tão bom. Eu não tive essa sorte, se eu tivesse tido não estava do jeito que estou. Eu estava com uma vida melhor, não estava olhando menino.

Rosaline, a mais idosa da turma, com 84 anos, salientou que a alfabetização a fez sentir-se mais feliz e a auxiliou em outras aprendizagens, algumas delas, inclusive, de cunho artístico:

Rosaline: Depois que eu cheguei aqui, aprendi a ler e escrever, a fazer capa de almofada, crochê, pintura... e uma coisa vai ajudando a outra, e o dia vai passando e eu vou me sentindo bem.

Por fim, Elisabeth ressaltou a aprendizagem da leitura e da escrita como “uma terapia de tudo” que a fez “entrar no mundo”:

Elisabeth: Antes eu pegava o jornal, olhava e jogava para o lado. Agora eu pego o jornal, já leio e fico sabendo o que acontece na cidade... a gente agora está entrando no mundo... antes vivia no mundo mas não sabia. (...) Antes eu era cega, eu tinha uma venda... agora não. Por isso que eu digo: a leitura é uma terapia de tudo, porque você conhece, aprende, vê, vai lá. E se a gente ficar parado, o que é que a gente vê? Não vê nada. Agora não, a gente já navega no mundo... olha, isso aqui aconteceu em tal lugar... aí volta e lê mais um pouquinho... ah, isso aqui foi assim, lá na cidade tal. Agora a gente está sabendo de tudo e pode mudar as coisas também. E antes disso a gente vivia flutuando... tanto faz como tanto fez.

A partir da fala dos educandos-foco, verifica-se que eles entendem a alfabetização como a aprendizagem e o uso social da leitura e da escrita e acreditam que a sua importância está ligada ao fato de propiciar maior autonomia; contribuir para o aperfeiçoamento profissional e a ampliação do leque de oportunidades de trabalho; viabilizar novas aprendizagens; oportunizar uma compreensão mais crítica e reflexiva do mundo; incluir socialmente; e permitir acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Eles chegaram a esse entendimento a partir da sua vivência praxica e da reflexão acerca do seu processo de alfabetização, que será discutido mais detalhadamente na próxima seção.

4.3 Processo de alfabetização

O processo de alfabetização dos educandos-foco foi heterogêneo, em função da singularidade de cada um deles, fruto das diferentes experiências, vivências e histórias de vida, sintetizadas na tabela a seguir, notadamente no que tange à sua trajetória escolar, tendo como base entrevistas e conversas travadas ao longo do curso:

Tabela 11 - Características e vivências dos educandos-foco

Características e vivências	Albeniz	Elizabeth	Márcia	Maria das Graças	Rosaline
Idade	42	60	33	60	84
Ocupação	Mecânico automotivo	Costureira	Cuidadora de idosos	Cuidadora de crianças	Aposentada rural
Escolaridade	4º ano	3º ano	3º ano	1º ano	1º ano
Origem	Chapadinha (MA)	Santa Cruz (MA)	Formosa (GO)	São Raimundo Nonato (PI)	Matões (MA)
Grupos sociais	Igreja católica	Igreja evangélica e Grupo de leitura bíblica	Igreja evangélica	Igreja católica e Grupo de artesanato Paulo Freire	Igreja católica e Grupo da 3ª idade
Infância	Morava com a mãe e 5 irmãos na cidade. O pai morava na roça, mas os sustentava	Morava com mãe, pai e irmão na roça. Aos 9, ficou órfã e foi morar com a mãe na casa da tia, na cidade de Caxias (MA)	Morava com o irmão e o pai, que era separado da sua mãe, na cidade	Morava com a avó na cidade. Os 10 irmãos ficaram com a mãe	Morava na roça com a mãe e 6 irmãos
Significação em relação a infância	Sofrimento	Admiração pela mãe, mas sentimento de abandono pelo resto da família e arrependimento por ter casado aos 15 anos	Tristeza pela falta da mãe, com quem se reencontrou recentemente após 24 anos sem vê-la	Sente-se rejeitada pela mãe e revoltada com a avó, que a proibia de sair e brincar com os amigos	Orgulho da mãe que cuidou sozinha dos filhos, após ter sido abandonada pelo marido
Trabalho quando criança	Trabalhava desde pequeno, por iniciativa própria e a revelia do pai, em olarias e outros serviços	Trabalhou, dos 9 aos 15, nos afazeres domésticos. Após casar, foi trabalhar na roça, onde ficou até os 20. Ao se separar, voltou a Caxias para trabalhar como doméstica	Trabalhava nos afazeres domésticos	Trabalhava nos afazeres domésticos e cuidava da avó, depois que ela teve derrame	Trabalhava na roça para ajudar a mãe
Estudo quando criança	Dos 7 aos 17 anos, com muita repetência	Dos 9 aos 15 anos, com muita repetência. Parou os estudos em função do casamento e da 1ª gravidez	Dos 7 aos 15, com muitas interrupções e repetência. A definitiva, em função da sua 1ª gravidez	Dos 8 aos 9 anos. Interrompe os estudos por imposição da avó	Dos 9 aos 13, com interrupções e repetência, em função do trabalho na roça
Significação em relação a escola	Não gostava de estudar, não obstante o pai insistir que priorizasse a escola. Culpa-se e arrepende-se por não ter se empenhado nos estudos	Gostava de estudar e ressentia-se por não ter tido a chance de se dedicar mais aos estudos	Desinteresse inicial, pois mudava muito de casa e escola pela instabilidade do trabalho do pai. Após parada definitiva, sente vontade de voltar a estudar	Gostava de estudar e tem ressentimento em relação a avó por tê-la proibido de frequentar a escola	Vontade de estudar, mas resignação por não ter podido
Chegada a Brasília	Em 1994, aos 19 anos, com a família, mas o pai volta em seguida para a roça	Em agosto/16, para a casa da filha Elizangela. Em abril/17, muda-se para a casa da filha Eliane, em Sobradinho	Em 1986, aos 2 anos, com o pai e o irmão	Em 1991, aos 34. Morou na Asa Sul com 2 irmãos	Em 2007, depois da morte do marido.
Chegada a São Sebastião				Em 1994, após casar	Veio passear, mas acabou ficando
Estudo na EJA	Cursou a EJA, aos 20 anos, mas logo desistiu em função do cansaço	Não estudou	Cursou a EJA, aos 22 anos, mas logo parou em função da 2ª gravidez	Não estudou	Não estudou
Motivação para o BB Educar	Ajudar o filho mais novo na escola	Participar de cursos de leitura bíblica na igreja	Ajudar o filho mais novo na escola	Gerenciar o orçamento doméstico	Aprender coisas novas, manter-se ativa, lúcida e feliz aos 84 anos
	Incentivar o mais velho nos estudos	Ter acesso a novos conhecimentos	Aprimorar-se no trabalho		
	Aprimorar-se no trabalho		Fazer curso técnico de cuidadora de idosos		
Relação familiar	Casado. Mora com a esposa (dona de casa) e seus 2 filhos	Separada. Mora com a filha Eliane, genro e 1 neta. Teve 6 filhos: 2 faleceram, Elizangela mora com Rosaline, Cássio em Caxias (MA) e Antônio no RJ	Casada pela 2ª vez. Mora com o marido (caseiro) e o 2º filho em uma chácara. O 1º filho mora com o pai. Está grávida do 3º filho	Casada. Mora com o marido (açougueiro aposentado) e os 2 filhos	Viúva. Mora com a neta Elizangela, genro e 2 bisnetos. Teve 3 filhos: 1 morreu, 1 mora no Maranhão e 1 no RJ
Escolaridade dos filhos	Benício, de 8, está no 3º ano. O mais velho, de 17, está no 7º ano da EJA e trabalha com ele na oficina desde os 14	Elizangela, Eliane e Antônio concluíram o ensino médio e fizeram diversos cursos. Cássio concluiu o ensino fundamental	Riquelme, de 10, está no 4º ano e o mais velho, de 17, no 5º ano da EJA	Concluíram o ensino médio. Marco, de 22, faz curso técnico de Raio X. Gabriel, de 20, trabalha em farmácia e vai iniciar curso técnico	O mais velho faleceu após o nascimento. Os outros 2 estudaram até o 3º ano fundamental

Fonte: Rodas de conversa, entrevistas e discursos transcritos.

A constatação da heterogeneidade do processo de alfabetização é aderente ao questionamento de Vigotski (2000): “O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós, é a personalidade social, o conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo” (p. 33). Ou seja, “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (p. 27).

Dessa forma, o indivíduo, a partir da sua relação interpessoal no âmbito social e concreto, internaliza formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico no âmbito intrapsicológico. Pino (2000) esclarece que essas funções psicológicas constituem:

A projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido. Ou, em outros termos, as funções psicológicas são função da significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais (PINO, 2000, p. 72).

Assim, se por um lado os educandos-foco constituem um coletivo social historicamente situado, que nasceu em cidades do interior regidas por relações de produção capitalista, cresceu no seio de famílias oprimidas da classe trabalhadora, iniciaram ainda criança a vida laboral e não tiveram condições de concluir o ensino fundamental anos iniciais, por outro possuem singularidades próprias, por estarem inseridos em múltiplos e distintos grupos sociais e familiares, que formam a base da sua teia de relações, que é única, específica, peculiar e, em última instância, forma a sua estrutura psicológica, que é dinâmica e encontra-se em permanente processo de construção.

Na condição de construtores da sua psique, são sujeitos da sua aprendizagem e possuem motivações, estratégias e significações distintas em relação a esse processo.

No tocante à motivação, Rosaline, a mais idosa da turma e aposentada rural que trabalhou dos 6 aos 63 anos quebrando coco e capinando a roça, comentou que a retomada dos estudos teve como mote principal aprender coisas novas e, uma vez envolvida nesse processo, manter-se bem, lúcida, ativa e feliz, aos 84 anos de idade:

Rosaline: No começo eu nem queria vir, não foi? Naquele dia no bazar que você falou, eu disse: ah, minha filha, eu não vou estudar mais não, porque papagaio velho não aprende a falar. Aí você disse: não, vamos... aí depois veio no pensamento e eu disse: não, eu vou porque eu quero aprender coisas novas... não quero ficar parada, quero distrair a mente... por isso eu vou.

Já para Maria das Graças a motivação maior foi gerenciar o orçamento doméstico, tarefa até então monopolizada pelo seu marido. Isso a incomodava, pois não tinha acesso a algumas contas e correspondências que chegavam à sua casa:

Maria das Graças: Porque lá em casa ele tem as contas dele e eu tenho as minhas, mas ele sempre que cuidava de tudo. Eu não gostava de ver as dele, mas agora eu quero é ver tudo, entender tudo... e foi muito por isso que eu vim estudar de novo. (...) Agora ninguém me bota mais para trás não... porque quando não entende direito, as pessoas enrolam a gente... ah, veio tanto... eu sabia quando chegava a conta de luz, a de água... só que eu ficava calada. Agora eu vou colocar a boca no trombone... agora ninguém me esconde mais nada não... eu quero saber quanto foi tudo.

Elisabeth, por seu turno, tinha interesse em participar de cursos de leitura bíblica na igreja que frequentava e ter acesso a novos conhecimentos:

Elisabeth: Essa volta foi até uma surpresa para mim porque eu nunca imaginava. Quando eu cheguei a Graça me falou assim: Beth, ali na brinquedoteca está matriculando gente para fazer a alfabetização. Eu disse: pois eu vou ver se dá para eu colocar meu nome porque se der eu vou me matricular, porque eu quero poder ler a bíblia e fazer cursos lá na igreja. Aí eu falei com o meu menino e ele disse: É bom, vai. Eu fui e botei meu nome lá com a Leidiane. Ela perguntou: você vai estudar? Eu disse: vou, porque eu quero aprender a ler, escrever e conhecer melhor as coisas.

Márcia, por sua vez, queria muito ajudar o seu filho mais novo na escola e não precisar mais recorrer aos vizinhos sempre que ele tinha alguma dúvida em seus deveres de casa:

Márcia: Antes, quando chegava um dever da escola, eu falava para ele: Ah, Riquelme, vá lá em fulano para te ajudar, porque eu não sei. Eu não sabia ajudar ele, e isso me fazia sentir tão mal, mas tão mal que eu falava assim: mas eu não sei nem ensinar meu filho... e eu queria ensinar, mas eu não sabia. Eu ficava até meio assim com vergonha. Aí ele pedia ao vizinho, mas o vizinho não gostava muito, e eu me sentia tão mal e pensava: Meu Deus, um dia você vai me

dar oportunidade de eu voltar de novo a estudar. E Deus me deu essa oportunidade.

Outro fator motivador na sua retomada aos estudos foi aprimorar-se no trabalho e poder controlar, com maior precisão, os remédios tomados pelos idosos que cuida e ler as respectivas bulas. Nutria também o desejo de fazer um curso técnico voltado para cuidadores de idosos.

Por fim, além do desejo de aprimorar-se no seu trabalho de mecânico automotivo, Albeniz tinha também como mote para sua matrícula no BB Educar auxiliar o seu filho mais novo Benício, de 8 anos, na escola e incentivar o seu filho mais velho, de 17 anos, a continuar seus estudos na EJA:

Albeniz: Quando eu entrei aqui eu falei que o meu objetivo era ler e escrever, aprender bastante ainda, porque eu ficava com vergonha do meu filho pequeno Benício chamar: pai me ajuda aqui. (...) Então ele me chamava para ajudar e eu ficava sem jeito de falar que não sabia ensinar ele. E isso também foi um incentivo muito grande para eu voltar a estudar porque eu ficava com vergonha de falar para ele que não sabia essas coisas: ele me pedindo ajuda e eu sem poder ajudar, sempre enrolando e empurrando para a mãe dele, sendo que ele queria era a minha ajuda. (...) Meu filho mais velho estuda, mas o estudo dele já está mais avançado, o que eu sei já não serve muito para ele. Ele está no sétimo ano e tem 17 anos. Eu acho que ele puxou a mim também, porque tem pouco tempo que ele está pegando o gosto de estudar... uns tempos atrás ele deixava... sempre deixando... deixando... ai uns tempos atrás eu percebi que eu estava fazendo a coisa errada... que eu tinha de incentivar e pegar no pé dele.

Com relação ao processo de aprendizagem em si, Márcia observou que a aprendizagem da leitura e da escrita “abriu a sua mente”, uma vez que, na sua percepção:

Márcia: Aprender abre a mente e coloca a gente mais para cima... tipo assim, se a pessoa faz uma pergunta, você sabe responder, você não fica naquela dúvida: o que será que eu vou falar para aquela pessoa? (...) Meu modo de pensar mudou, e muito. A gente muda até o jeito de falar, a gente aprende a falar porque está descobrindo o mundo da leitura, aprendendo outras coisas também na vida da gente, e as pessoas fazem as perguntas e você sabe responder. Então isso mudou a minha forma de pensar, e muito. (...) Eu sinto que quando a gente aprende a gente pega mais confiança, e eu sinto essa mudança. Antes quando ia fazer um negócio, a gente até fazia certo, mas ficava em dúvida: Será que está certo? Mas agora, como a gente está abrindo a mente, a gente vai devagarzinho e cada dia que vai passando vai tendo mais confiança. Assim, vai

entendendo melhor, porque se você ficar com a mente fechada você não entende o que é que aquela pessoa está te falando. Você quer entender, mas você não entende. Mas quando você estuda você abre a mente (...) porque quanto mais você entende uma coisa mais vai entendendo a outra.

No entendimento de Márcia, a aprendizagem da leitura e da escrita efetivamente gerou mudanças na sua forma de ser, pensar e agir, porque lhe deu mais confiança em externar os seus pontos de vista, mais segurança em se posicionar. Em outras palavras: a dissilenciou.

Além disso, percebeu que uma aprendizagem leva a outra, ou seja, é um processo contínuo e permanente, que ocorre ao longo da vida e que desperta a sua curiosidade e perspicácia em relação ao mundo e às pessoas.

Quanto à estratégia por ela adotada, percebeu-se que a fala egocêntrica acompanhava a escrita, e era utilizada como forma de melhor controlar e organizar o seu pensamento. Assim, quando perguntada por que falava enquanto escrevia, ela respondeu:

Márcia: Porque eu penso muito rápido, aí eu quero escrever também rápido. Quando eu falo alto, vou escutando e pensando as letras. Vou lendo, mas vou escutando e pensando as letras e colocando. Aí fica mais fácil, isso facilita e muito, porque você vai encaixando as letras na memória. (...) Eu falo alto para ir mais devagarzinho e ir pensando as letras. E isso ajuda, porque vai encaixando as letras que eu penso que é como se escreve, porque eu vou ouvindo o som e aí vai encaixando. (...) Só na mente eu não consigo. Eu tenho que ficar falando porque aí é que vêm as letras na memória, porque se você ficar só caladinha, não consegue, não sai.

Isso indica que ela, ao se deparar com dificuldades na aprendizagem da escrita, desenvolvia processos de significação socializados consigo mesmo, uma vez que a escuta do som da palavra a ajudava a estruturar o pensamento e a raciocinar de forma mais lenta e clara. Estratégia semelhante era utilizada por Maria das Graças, ao reconhecer que:

Maria das Graças: Eu sou igual a Márcia. Se eu ficar só assim calada... só meu nome que eu faço calada, porque eu já sei, mas o resto eu preciso falar do mesmo jeito que a Márcia... eu sou igualzinha.

Dessa forma, observou-se que a fala egocêntrica, caracterizada por Vigotski (2009) como processo de transição entre a fala social das crianças e o seu discurso interior, no caso de Márcia e Maria das Graças funcionava como facilitadora do processo de aprendizagem da escrita, linguagem que requer, para o seu pleno transcurso:

Pelo menos o desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem do pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala: o som material (VIGOTSKI, 2009, p. 312-313).

Mas essa estratégia não se mostrou unânime. Quando perguntado se utiliza estratégia semelhante, Albeniz comentou:

Albeniz: Não, eu já escrevo calado, só pensando. Já dou conta de escrever... eu vejo as letras... pensando e escrevendo... eu vou lendo, falo a palavra na mente e escrevo.

Analisando as histórias de vida dos três, sintetizadas na Tabela 11 acima, verificou-se que Márcia estudou de forma intermitente, ou seja, com idas e vindas, até os 15 anos de idade, quando interrompeu os estudos no terceiro ano do ensino fundamental, em função da sua primeira gravidez. Retornou a escola na EJA, aos 22 anos, mas logo em seguida foi obrigada a parar em função da gravidez do seu segundo filho:

Márcia: Eu não estudei porque não tive interesse quando era pequena, mas meu pai sempre me deixou na escola. O que atrapalhava eu estudar era que a gente mudava muito de casa... ficava mudando para lá e para cá... aí eu não conseguia acompanhar as aulas. Por isso eu estudei somente até a terceira série, depois eu parei... aí comecei de novo, mas depois parei porque engravidei muito nova, com 15 anos. Voltei a estudar de novo em 2006, lá no CAIC, só que lá era mais difícil... eles não esperam... é tudo rápido... era turma muito grande... depois eu parei de novo porque tive meu filho Riquelme, que está agora com 10 anos. Aí eu desisti, mas sempre pensava: eu vou voltar a estudar.

Já Maria das Graças frequentou a escola somente até o primeiro ano, interrompendo os estudos muito cedo, aos 9 anos de idade, por imposição da avó,

que precisava dela para cuidar dos afazeres domésticos e da sua saúde, que se deteriorou muito após um derrame:

Maria das Graças: Não ia para a escola... a minha avó... se eu disser algum pecado que Deus me perdoe, mas eu era doidinha para ir para a escola... aí ela virou um dia... que Deus já levou ela... e disse assim: eu só vou botar você na escola para assinar o nome... então eu só fiz o primeiro ano.

Albeniz, por sua vez, cursou até o quarto ano e frequentou a escola até os 17 anos de idade. Não foi adiante por falta de interesse, não obstante a insistência do pai para que priorizasse os estudos, que era deixado sempre em segundo plano em relação ao trabalho:

Albeniz: Desde pequeno eu sempre tinha o meu troquinho para eu fazer as minhas coisas, mas trabalhava não por incentivo do meu pai, porque ele sempre falou: o estudo é importante, o serviço agora não, porque o que eu dou para você é suficiente, eu te dou tudinho. Ele morava na roça, e o que ele me dava era suficiente... mas eu não achava suficiente... eu queria qualquer coisa para me livrar da escola, porque eu não gostava da escola... nunca gostei.

Esses dados, por si só, poderiam induzir à conclusão precipitada de que Márcia e Maria das Graças, por possuírem menos tempo de estudo e menor escolaridade, recorrem à fala egocêntrica como estratégia de aprendizagem da escrita, enquanto Albeniz não o faz em função do seu maior tempo de estudo e escolaridade.

Essa suposição, entretanto, perde força na medida em que as anotações do diário de bordo indicam que Elisabeth, que estudou até a terceira série e interrompeu os estudos aos 15 anos em função do casamento e da primeira gravidez, não se utilizava dessa estratégia, nem tão pouco Rosaline, que estudou apenas até o primeiro ano em função da necessidade de ajudar a mãe na roça, juntamente com os seis irmãos.

Ao longo das aulas, entretanto, observou-se que Elisabeth e Rosaline, apesar de não se utilizarem da fala egocêntrica ao escreverem no flip, cartazes ou cadernos, solicitavam constantemente o auxílio de colegas e professores durante a produção dos seus textos.

Desse modo, ao se depararem com dificuldades na sua aprendizagem, recorriam imediatamente a terceiros, sem procurarem antes, de forma mais

sistemática e persistente, sanar eventuais dúvidas e problemas a partir de estratégias como a fala egocêntrica, adotada por Márcia e Maria das Graças, ou da reflexão mais introspectiva, ou seja, da fala interior, utilizada por Albeniz.

Nesse sentido, quando indagado acerca da estratégia adotada, Albeniz ressaltava a prática diária de exercícios, que viabilizava novas aprendizagens e, ao mesmo tempo, reativava na sua memória conhecimentos anteriores, mas sem a necessidade da fala em voz alta, pois na sua percepção:

Albeniz: Conforme você vai, principalmente na matemática, fazendo as contas, vai voltando tudo na memória da pessoa... igual as sílabas, para você escrever, para você ler, tudo isso vai voltando na memória da pessoa... que também vai aprendendo coisas novas, que não sabia... isso é exercício, tem de exercitar a memória da pessoa. É igual eu estou aqui... eu estou lendo e escrevendo bem agora, mas se eu parar, apaga tudo de novo e eu vou voltar ao zero. Então eu estou motivado a praticar, a exercitar a mente e aprender coisas novas... tem de ler, de escrever, de fazer conta, tudo.

E Albeniz sente que esse exercício diário da leitura e da escrita tem engendrado mudanças e contribuído para o seu desenvolvimento psíquico:

Albeniz: Para uma pessoa que não sabe ler e escrever o mundo é escuro, porque fica uma pessoa sem visão, no escuro. Então a pessoa que está aprendendo a ler está também desenvolvendo a mente... para mim é muito bom isso, porque eu mudei muito e passei a ver a cidade de outro jeito... a sair na rua e descobrir as faixas, placas... .

No tocante às mudanças engendradas, todos foram unânimes em apontá-las, independentemente da motivação ou da estratégia adotada, que são singulares para cada um.

Dessa forma, ao refletirem sobre o seu processo de alfabetização, os educandos-foco da Turma BB Educar de São Sebastião tiveram a percepção de que ocorreram transformações no seu modo de ser, pensar e agir.

Além disso, ressaltaram também que a aprendizagem da leitura e da escrita foi uma atividade priorizada neste período, de tal forma que, gradativamente, após as primeiras aulas, extrapolou o ambiente escolar e passou a ocorrer em todos os espaços sociais da sua vida, por iniciativa e interesse próprio, notadamente na sua casa, no trabalho, na rua e na igreja, passando a fazer parte, portanto, das demais

atividades cotidianas. Nesse sentido, o trecho da conversa abaixo é bastante elucidativo:

Albeniz: Isso aqui é um incentivo, mas também depende de você em casa, no trabalho, em todo lugar: tudo que você pegar, você tentar escrever, tentar ler. Aqui é um incentivo, vocês estão empurrando a gente, incentivando... mas tudo depende da gente.

Márcia: Vocês duas saem lá de longe... e a pessoa não ter vontade... aí não adianta.

Graça: Porque a gente em casa e na rua vai lendo uma palavra... uma certa outra errada. Isso aí abre mais a mente... diz assim: ah, já sei como é isso aqui. Então a partir dessa palavra as outras já vão se encaminhando.

Albeniz: E não adianta a gente vir para cá, ler e escrever aqui, mas chegar em casa, jogar a mochila de lado e tampar a boca para não ler nem escrever. Assim você não vai desenvolver. Tem de chegar em casa, no trabalho e todos nos lugares e ler, escrever, fazer conta, conversar sobre as coisas. Então isso é exercitar a mente.

Elisabeth reforça essa ideia, comentando que em casa tem se dedicado muito ao aprimoramento da sua leitura e escrita:

Elisabeth: Agora eu estou dando valor ao estudo. Por isso é que o povo diz que a gente só dá valor as coisas depois que perde... e eu agora estou dando muito valor, e eu não vou parar não. Todo dia eu faço uma coisinha em casa e corro aqui para a mesa... quando é de noite me sento ali, pego a bíblia e já vou ler, para aprender mais.

Por fim, Rosaline comentou que a aprendizagem da leitura e da escrita já faz parte do seu cotidiano, e isso a tem feito sentir-se bem:

Rosaline: Quando eu estou parada, pensando assim uma coisa que não vai dar certo, eu pego um livro e leio, ou então eu pego uma revista e vou ler, eu pego qualquer papel. E aí vai distraindo a gente, vai distraindo... e eu faço isso sempre, porque é ruim a gente pensar coisa que não vai dar certo. Na idade que eu estou, tem de pensar só coisas boas... que vai dar certo.

Essa percepção da parte deles, que frequentaram os dois semestres do curso com grande assiduidade e priorizaram a aprendizagem da leitura e da escrita nesse período da sua vida, coaduna-se com a teoria da atividade de Leontiev (1978b), segundo a qual cada período da vida é caracterizado por uma atividade principal.

Assim, o desenvolvimento é impactado pela alteração desta atividade, cuja troca decorre de alterações na esfera motivacional dos sujeitos, orientando-os para uma nova direção e ensejando mudanças na relação entre atividade principal, demais atividades, ações e procedimentos.

Tais mudanças, por sua vez, geram um processo de reorganização psíquica e novas aprendizagens, que impulsionam o desenvolvimento dos indivíduos e geram transformações e mudanças na sua forma de ser, pensar e agir, que serão analisadas em maior profundidade na seção subsequente, a partir das significações por eles elaboradas em relação a esse processo.

4.4 Mudanças engendradas e significados pessoais que os educandos atribuíram ao seu processo de alfabetização

Ao longo do curso, os educandos-foco foram unânimes em apontar a aprendizagem da leitura e da escrita como uma atividade prioritária nessa etapa da sua vida, por motivações diversas e peculiares a cada um, que gradativamente sobrepujou a sala de aula, passando a ocorrer nos demais espaços sociais por eles frequentados.

Assim, o ambiente familiar, de trabalho, de lazer e de culto à fé, por exemplo, tornaram-se, aos poucos, locais de aprendizagem e uso social da leitura e da escrita, por diligência dos próprios alunos.

Além disso, ao longo desse processo, os educandos-foco reportaram-se a mudanças sentidas na sua forma de ser, pensar e agir, algumas delas já antecipadas anteriormente, que serão analisadas mais pormenorizadamente a seguir. A fim de facilitar a sua análise, elas foram agrupadas em quatro categorias: empoderamento, referência comunitária, referência familiar e metacognição.

4.4.1 Empoderamento

Conforme citado na seção 4.1 acima, ao longo do processo de alfabetização vivenciado os educandos discutiram, num clima de profundo respeito, confiança, cooperação e ajuda mútua, as principais situações-problemas-desafios da comunidade, bem como questões de âmbito nacional que os impactava, a exemplo das reformas trabalhista e previdenciária.

Nas rodas de conversa que embalaram os debates, foram chamados a falar, se expressar e, dessa forma, romper o silenciamento que traziam consigo. Esse falar, ressalta Reis (2011):

Leva ao domínio da oralidade, à descoberta do poder de falar e que esse poder falar significa ter poder. Poder expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado. Influenciar e ser influenciado. Tomar decisões e exercer decisões. (...) É a possível constituição de um ser de poder, porque se descobre com o poder de falar, dizer, expressar-se (REIS, 2011, p. 71).

Além disso, leva também à descoberta do pensar consigo mesmo, do pensar com os outros e, fundamentalmente, da consciência de que:

Pensar não é pensar o que o professor pensa, o patrão manda, o chefe ordena, o superior estabelece, ou simplesmente consumir o conhecimento conhecido ou tido como culto. Mas que pensar é produzir o próprio pensar (intrapessoalidade) na relação com o outro (interpessoalidade), como resultante da relação com o outro, e não exclusivamente decorrente do outro. Enfim, a constituição de um ser de conhecimento, um ser epistemológico. Um ser de saber. Mas poder e saber não são suficientes. Há também a necessidade de aprender a acolher e ser acolhido, condição ontológica à constituição do sujeito de poder-saber (REIS, 2011, p. 72).

Nesse processo de ação-reflexão-ação, que teve origem na sua realidade concreta, os educandos elaboraram uma carta coletiva contendo as propostas de superação das situações-problemas-desafios debatidas que, por sugestão dos próprios educandos, foi entregue pessoalmente pelo grupo ao administrador de São Sebastião.

A entrega ocorreu na Administração Regional e durante a conversa, que durou aproximadamente uma hora e 30 minutos, os educandos se posicionaram de forma ativa, ocorrendo, inclusive, alguns embates, como quando Márcia, logo de início, comentou:

Márcia: A saúde está péssima. Desculpe falar, mas está péssima.

E o administrador Rodrigo Pradera, meio sem graça e já se eximindo a priori de qualquer responsabilidade, retrucou:

Rodrigo: Pode falar, porque eu não sou o culpado... eu não sou o culpado.

Em outra ocasião, ao ler as propostas da turma e tentar relacionar a falta de médicos a falhas no processo seletivo dos cursos de medicina, foi prontamente contestado por Albeniz:

Rodrigo: A gente teria que ter, no País, um programa para formar mais médicos. Essa dificuldade de entrar na universidade... o vestibular é muito difícil, porque como ele tem um processo de triagem... o processo de seleção tinha de ser mais provocativo... e no decorrer do curso identificar quem vai para frente e quem tem de cair fora... para a gente poder ter mais médicos.

Albeniz: Mas o problema não é o Estado? Médico tem muito... assim como tem muito professor... o problema não é o Estado que não dá condições para eles trabalharem?

Mais adiante, ao ser questionado por Maria das Graças acerca do Programa “Saúde da Família”, colocou a culpa da sua desativação nos sindicatos:

Maria das Graças: O Programa “Saúde da Família”, que vai na casa das pessoas e que antigamente existia, porque é que hoje não funciona mais?

Rodrigo: O Sindicato dos Médicos é contra o Programa “Saúde da Família”... eles são contra essa assistência básica da saúde... eles preferem a centralização dos atendimentos nos hospitais.

Além disso, a certa altura da conversa, quando o administrador comentava a intolerância e o pulso firme da sua gestão em relação ao desvio de recursos orçamentários, Albeniz posicionou-se criticamente e solicitou uma cópia da gravação da conversa para ter em mãos o registro desse compromisso para futuramente poder cobrar, caso necessário, o seu efetivo cumprimento:

Rodrigo: Se eu fosse um picareta e quisesse roubar, era rapidinho para gastar esse dinheiro... molhava a mão de um e de outro e fazia uma licitação direcionada. Mas quando você quer fazer uma licitação certinha, sem privilegiar ninguém, é muito mais difícil porque ninguém quer te ajudar... os empresários não têm tanto interesse em te ajudar. Se, por exemplo, vocês fossem três empresários e eu falasse assim: preciso construir uma praça, mas eu estou sem arquiteto para fazer o projeto, você vem com o projeto já prontinho para mim, porque sabe que eu vou direcionar a obra para você. Aí você ganha a primeira obra, a outra obra ele ganha e a terceira obra

o outro ganha, e cada um de vocês dá um percentual para o administrador. É assim que funciona em muitos lugares. Só que aqui não... se desviar um centavo eu meto na cadeia, chamo a policia e o pau quebra.

Albeniz: Essa cópia ai eu quero, do que você falou agora... Se sair um centavo você bota a pessoa na cadeia... essa copia eu quero da gravação.

Ao solicitar a cópia, Albeniz deixa patente a sua desconfiança em relação à postura dos seus governantes, passando a cobrar diretamente deles, sem intermediários, ações efetivas com vistas à lisura no trato com os recursos públicos, exigindo que sejam geridos com honestidade e integralmente direcionados para a melhoria do bem estar e da qualidade de vida da comunidade.

Na avaliação final do curso, Márcia e Albeniz comentaram também que, na sua percepção, que é comungada pelos demais educandos-foco, o encontro foi muito importante pelo fato de terem tido a oportunidade de conhecer o administrador da sua cidade e, principalmente, terem falado de igual para igual com ele:

Márcia: Foi muito importante a gente conhecer o nosso administrador... a gente nem conhecia. Foi importante porque se a gente precisar já sabe onde ele está, já sabe o caminho certo. E foi importante porque a gente conversou de igual para igual... e falamos com ele sobre os problemas da nossa cidade. Agora ele está sabendo dos nossos problemas. Vamos ver agora se ele melhora isso ou vai ficar somente na conversa... vamos ver a diferença aí.

Albeniz: Acho também que foi muito importante, como a Márcia falou, a gente conhecer o administrador... a administração. Eu moro aqui há mais de 20 anos e nunca tinha entrado na administração... e agora nós entramos e tivemos a oportunidade de conversar de igual para igual com o administrador.

Dessa forma, percebe-se que eles perderam a vergonha e o receio de se reportar a alguém que ocupa um cargo de destaque e, gradativamente, a relutância e o medo de discutir abertamente os seus pontos de vista vão sendo superados.

Além disso, Márcia deixa patente que, no seu entender, é a população quem de fato conhece os reais problemas da comunidade e não as autoridades governamentais que, muitas vezes, não os vivenciam no dia a dia.

Assim, ao dissilenciarem-se e falarem a sua palavra própria, os educandos-foco empoderaram-se e efetivamente mudaram a sua postura em relação ao mundo e as pessoas que os cercam.

Conseqüentemente, deram o primeiro passo no sentido de libertarem-se das falsas hierarquias impostas pelo sistema capitalista dominante e constituírem-se em sujeitos de amor, por respeitarem, ajudarem e acolherem os seus colegas e, ao mesmo tempo, serem por eles respeitados, ajudados e acolhidos; poder, por posicionarem-se criticamente, reivindicarem seus direitos, lerem, falarem, discutirem e escreverem a sua palavra própria; e saber, por construírem conhecimento prático a partir da sua vivência concreta aliada à leitura de textos e debates com os seus pares nos diversos ambientes sociais nos quais estão inseridos, ou seja, desde a sua casa e local de trabalho, à escola, igreja e demais instituições que frequentam.

4.4.2 Referência comunitária

Esse empoderamento, que faz com que os educandos-foco deixem de lado o sentimento de subalternidade, leva-os a adotar uma postura mais ativa e a buscar, de alguma forma, auxiliar as pessoas a sua volta que ainda não se libertaram desse estigma.

Nesse sentido Márcia, em seu discurso de formatura, ao colocar-se como exemplo de superação, tem como objetivo inspirar as pessoas que buscam a realização de sonhos aparentemente inatingíveis:

A gente chega aqui engatinhando (...) e eu só tenho de agradecer a Deus porque quando eu cheguei aqui eu sabia ler mais ou menos, sabia algumas palavras... e quando cheguei aqui fui engatinhando, devagarzinho e fui aprendendo as palavras, saber ler os textos que vocês viram aí que a gente fez... é um pouquinho difícil... não é fácil... a gente trabalha o dia todo, chega em casa tem de cuidar da casa, cuidar de filho, cuidar de marido e vir para a escola... é difícil... mas graças a Deus eu consegui ficar até o final... gente, se vocês tiverem um sonho, não desistam... vocês vão passar por muitas barreiras, mas não desistam nunca de sonhar... se eu consegui ficar aqui até hoje, vocês conseguem também.

Da sua fala, infere-se que, não obstante ter chegado em uma posição por ela considerada de certa inferioridade (“A gente chega aqui engatinhando”), após alfabetizar-se e concluir o curso, aos 33 anos, com muito esforço e dedicação, acredita ter se transformado em uma referência para a comunidade (“se eu consegui ficar aqui até hoje, vocês conseguem também”).

Percepção correlata possui Elisabeth que, prestes a iniciar o curso de leitura bíblica na igreja que frequenta, comentou:

Elisabeth: Vai ser diferente, porque no BB Educar a gente discutia as dificuldades, os problemas da comunidade, como a segurança, a educação, tudo isso... mas o importante é a gente ir sempre vivendo e aprendendo. E isso que a gente discutiu lá acrescentou demais na minha vida, eu me desenvolvi muito, porque às vezes a gente mesmo é que se acha tão rebaixado assim, tão atrasado... aquela pessoinha. E agora não, a gente aprende que nós somos iguais, que não tem diferença nenhuma... nem que a gente fosse deficiente tinha diferença nenhuma, porque nós somos todos iguais: onde um pode chegar o outro também pode, onde um pode entrar o outro também entra. E eu vou passar essa minha experiência para os meus novos colegas... então, eu estou mais confiante.

Dessa forma, ela vai iniciar o curso buscando, por um lado, ser uma referência para os novos colegas e repassar para eles a experiência adquirida ao longo da vida e, em especial, das aulas de alfabetização do BB Educar e, por outro, mostrando-se aberta a novas aprendizagens, que certamente ocorrerão no decorrer do seu mais novo desafio: empreender uma leitura mais aprofundada e interpretativa da bíblia.

Maria das Graças também se coloca como referência ao tecer o comentário abaixo após ser informada da provável abertura de uma nova turma do BB Educar em 2018:

Luciana: A gente é que agradece essa oportunidade de conviver com vocês... a gente quer abrir outra turma depois, em fevereiro... essa acaba em julho e aí no final de ano a gente vai esperar abrir um novo edital da Fundação Banco do Brasil.

Maria das Graças: E eu espero que vocês encontrem alunos igual a gente.

Na avaliação final do curso, explicou melhor o sentido dessa afirmação:

Maria das Graças: Eu acho que para as outras turmas melhorarem, as pessoas têm de vir todas as aulas para poder aprender, porque se não vier todo dia a pessoa só aprende a metade e não sabe o que foi feito para trás. Se todo mundo vier todo dia, não faltar nenhum dia, então aprende... cansa, mas aprende mais coisas... porque não vem um dia.. quando vier na outra vez, vai dizer: ah, mas eu não sei o que é isso... nós que viemos todo dia, a gente já sabe como é a

caminhada... o que foi que passou, o que não passou... então tem de fazer como a gente fez.

Assim, verifica-se que Maria das Graças se coloca como parâmetro por ter sido, ao longo das aulas, assídua, interessada e cooperativa com os colegas e, ao seu término, ter a percepção de que alcançou o seu objetivo inicial de utilizar-se socialmente da leitura e da escrita.

Nesse sentido, sente-se preparada para assumir novos desafios e, inclusive, sinalizou positivamente quando convidada a atuar como monitora na nova turma de alfabetização:

Luciana: A gente quer em fevereiro retomar com outra turma.

Graça: E nós vamos lá fazer uma visita, não é Márcia?

Luciana: Com certeza... se quiserem ficar ali ajudando, serão muito bem vindas.

Graça: Pois é... eu posso até ajudar vocês lá no Projeto.

No tocante a Rosaline, interessante notar que ela não se percebe como tal, porém é aclamada pelos demais educandos como um exemplo a ser seguido, não apenas pelo desenvolvimento alcançado ao longo do seu processo de alfabetização, mas principalmente por reconhecerem que nunca é tarde para aprender, mudar a postura e iniciar uma nova etapa em suas vidas. Nesse sentido, a fala de Márcia, abaixo reproduzida, traduz bem esse reconhecimento:

Márcia: Para todo mundo eu falo assim: tem uma aluna lá na minha escola mais velha, que é um exemplo para gente... Eu falo assim para o meu pai: tem uma aluna lá na minha escola que é mais velha, que tem oitenta e poucos anos... Aí ele: nossa, é mesmo? Aí eu falo: pois é, nunca é tarde.

A esse respeito, Rosaline comentou que sentia-se muito feliz pela oportunidade que estava tendo e que, na sua percepção, chegou em boa hora:

Rosaline: Falando também com meu filho lá em Imperatriz, no Maranhão... porque eu liguei para ele lá também, para o pai da Elizângela... disse para ele que estava estudando, e aí ele disse: ah, agora está estudando. Eu disse: eu estou meu filho... agora já na minha idade... agora que eu estou gozando a minha infância... agora que deu certo de estudar meu filho... agora que chegou o tempo.

Luciana: Porque a senhora não teve infância, não é dona Rosa?

Rosaline: Não, não tive... de jeito nenhum.

Dessa forma, apesar de decana da turma, Rosaline sente-se ainda jovem e com muita energia e disposição para aprender e renovar-se sempre. Por conseguinte, não é de estranhar que os demais educandos comentassem, nas conversas informais travadas na hora do lanche, que se a dona Rosa, aos 84 anos de idade consegue se alfabetizar e, dessa forma, adquirir novos conhecimentos e ampliar a sua visão de mundo, eles que são bem mais jovens do que ela também conseguem. E isso servia de estímulo e motivação para todos.

4.4.3 Referência familiar

Além de referência comunitária, os educandos-foco tiveram a percepção de que haviam também se tornado referência para familiares, notadamente os filhos mais novos, que necessitavam de estímulo para retomar ou intensificar os estudos.

Nesse sentido Riquelme, filho da Márcia, comentou na avaliação final do curso que o fato da mãe estar se alfabetizando o incentivou muito na escola, por sentir que não podia deixar escapar a oportunidade de estudo que lhe estava sendo oferecida:

Luciana: Você sentiu que isso aproximou vocês Riquelme? A sua mãe estar aqui aprendendo incentivou você também na escola?

Riquelme: Incentivou muito, porque eu vejo a luta dela.

Luciana: E isso te incentivou Riquelme?

Riquelme: Muito... me ajudou também na escola... passei a responder tudo.

Luciana: E você Márcia, está estudando junto com o Riquelme?

Márcia: Algumas coisas eu dou conta de ensinar a ele.

Luciana: Vocês estão se ajudando Riquelme, você e a sua mãe?

Riquelme: Um ao outro se ajudando... muito.

Márcia: E ele melhorou muito na escola. A professora falou que ele melhorou bastante... ele já pega o caderno... porque no ano passado ele estava com falta de interesse mesmo. Agora quando eu entrei aqui ele melhorou bastante, a professora até elogiou ele foi muito... as letrinhas dele melhoraram bastante. Quando ele chega em casa

ele mesmo pega o caderno e faz os deveres... ele mesmo tenta fazer sozinho. Eu acho que ele pensou assim: se a minha mãe consegue... e a correria da minha mãe.. ela chega aqui do serviço e vai. Eu faço isso para ajudar ele também, porque isso também motivou. E eu já pedi muita ajuda as pessoas: ah, ajuda lá o Riquelme a fazer o dever... tem gente que diz: ah, não tenho tempo, não vou fazer. Aí ele fica assim tão chateado... então aqui está me ajudando a ajudar ele na escola... e ele está me ajudando também... tem horas que ele fala: mãe, é assim... ele me ensina também. (...) O Riquelme pensa assim: oh, a minha mãe está estudando, ela está se esforçando... eu vou fazer isso também... porque a gente é o espelho dos filhos.

O depoimento acima deixa claro que se estabeleceu uma parceria entre eles, baseada na ajuda mútua. O fato de Márcia voltar a estudar influenciou Riquelme em dois aspectos: do ponto de vista cognitivo, a dedicar-se mais a escola e ao seu processo de aprendizagem; e do ponto de vista emocional, o fez sentir-se mais acolhido e protegido pela mãe, que passou a ajudá-lo nos deveres de casa, sem precisar mais pedir a ajuda de terceiros, que nem sempre se mostravam dispostos a auxiliá-lo.

Márcia sentiu que se aproximou mais do filho e transformou-se em uma espécie de espelho, no qual ele mira-se para seguir adiante no seu processo de aprendizagem.

Além disso, ela sente também que Riquelme “já não tem mais vergonha... não pensa mais: poxa, a minha mãe não sabe nem ler nem escrever”.

Albeniz compartilha desse mesmo sentimento, na medida em que também percebe que transformou-se numa referência para os seus filhos, o mais novo no ensino fundamental e o mais velho na EJA, dedicarem-se mais aos estudos e permanecerem na escola:

Luciana: E o que é que melhorou agora que você está no curso Albeniz? Tem ajudado na sua relação com o Benício?

Albeniz: Tem ajudado bastante. Ele já está na terceira série e todo dia está indo para a escola, não é como eu que venho apenas duas vezes por semana. E a criança, mesmo estando conhecendo agora, pega as coisas mais rápido do que um adulto... pega mais rápido. Então ele tem evoluído muito esse período e eu estou tentado dar o exemplo, acompanhar e ajudar ele. (...)

Luciana: E você sentiu que com o seu filho mais velho você ter voltado a estudar estimulou ele também na escola?

Albeniz: Estimulou bastante... ele vê a gente interessado... e eu também cobro muito dele nesse ponto porque o que eu quero para

mim, eu quero melhor ainda para os meus filhos... porque eu tive a oportunidade e eu também estou dando a ele a oportunidade para estudar e não parar.

Desse modo, observa-se que existem, conforme destacado por Schmelkes (1996, p. 17), efeitos intergeracionais na atividade educativa envolvendo jovens e adultos, na medida em que se estabelece uma clara “relación entre la escolaridad de los padres y la escolaridad que alcanzan los hijos”.

Nesse sentido, a retomada dos estudos por parte de Márcia e Albeniz reverbera positivamente na escolaridade dos seus filhos, que sentem-se motivados a avançar, ainda mais, no seu processo de aprendizagem, por sentirem que passam a dispor de um maior apoio familiar ao longo da sua jornada acadêmica.

Assim, ir para a escola passa a ter uma significação muito mais contundente para esses adolescentes que, ao testemunharem a luta e o esforço dos seus pais em seu processo de alfabetização, reconhecem que não devem desperdiçar a oportunidade que estão tendo e que seus progenitores, por inúmeras razões, não tiveram em sua infância ou, se a tiveram, não deram o valor devido naquele tempo em função de uma série de fatores e contingências.

4.4.4 Metacognição

No tocante ao aprendizado escolar, Vigotski (2009) destaca a sua relevância por propiciar o acesso dos educandos a novos conhecimentos, que de alguma forma extrapolam os seus conceitos espontâneos, ou seja, a sua vivência cotidiana, por abarcarem conceitos científicos e mais abstratos, que viabilizam, por sua vez, a compreensão dos seus próprios processos mentais.

Nesse sentido, o conceito científico é um instrumento simbólico, uma faculdade do pensamento para fazer mediação cognitiva no conhecimento da realidade. Por isso, suplanta o contexto perceptivo imediato:

O conceito científico pressupõe seu lugar definido no sistema de conceitos, lugar esse que determina a sua relação com os outros conceitos. Marx definiu com profundidade a essência de todo conceito científico: “se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária”. Nisto reside a essência do conceito científico. Este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico (VIGOTSKI, 2009, p. 293-294).

Ou seja, o conceito se caracteriza pelas relações. Para Vigotski (2009), todo conceito científico faz parte de um sistema e só existe em relação a outros conceitos.

Assim, formar conceitos é a capacidade de reunir enunciados verdadeiros a respeito da realidade e a sua internalização significa o domínio de ferramentas culturais, possibilitando melhor conhecimento sobre as suas operações psicológicas, pois:

A tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Neste processo manifesta-se, em primeiro lugar, o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos, com sua relação inteiramente distinta com o objeto, mediados por meio de outros conceitos, com seu sistema hierárquico interior de inter-relações, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. (...) Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009, p. 290).

Ao longo do curso, observou-se que essa consciência e autoconhecimento foi gradativamente se aprofundando, na medida em que os educandos-foco passaram a adotar uma postura metacognitiva, ou seja, a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, analisando e procurando compreender a sua forma singular de pensar, com o intuito de reconhecer, questionar e ampliar as suas estratégias de raciocínio para apreensão da realidade e resolução de problemas, tanto teóricos quanto práticos.

Dessa forma, conforme atesta Ribeiro (2003, p. 110), “a metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos”.

Por conseguinte, além das reflexões metacognitivas empreendidas pelos educandos-foco acerca do seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, analisadas e discutidas na seção 4.3 acima, interessante observar o comentário de Maria das Graças sobre o seu processo de alfabetização matemática, iniciada com a utilização de palitos para facilitar a resolução de questões envolvendo operações de soma, subtração e multiplicação:

Luciana: E você Graça, como foi o seu processo de aprendizagem, principalmente falando da aula de hoje, com foco na matemática?

Maria das Graças: Primeiro foi nos pauzinhos... e depois foi dividindo... dezena, centena, unidade... usar os pauzinhos ajudou... e hoje encaixou mais. (...)

Luciana: Você sente que aprendeu como?

Maria das Graças: Foi com os pauzinhos, que abriram mais a minha mente, porque agora o pensamento encaixa mais. Agora eu vejo a conta de outra forma, porque na casinha só cabem até 9 unidades.

A partir dessa fala, fica claro que Maria das Graças percebe que o seu modo de pensar mudou quando ela passa a utilizar-se de palitos para representar os conceitos de unidade, dezena e centena na resolução de problemas que envolvem operações matemáticas.

Antes fazia contas utilizando os dedos da mão, estratégia de raciocínio bastante prática e eficaz quando envolvia pequenos números, mas que não podia ser generalizada, na medida em que mostrava-se inoperante ao ser aplicada a números maiores.

Na medida em que estrutura os cálculos em seu caderno; compreende os conceitos de unidade, dezena e centena; e utiliza palitos para representá-los, Maria das Graças passa a utilizar-se de uma estratégia mais ampla, aplicável a todo e qualquer tipo de cálculo e, o que é mais importante, passa a refletir sobre a sua forma de pensar visando a resolução desses problemas, conforme fica patente no diálogo abaixo:

Maria das Graças: Algumas coisas eu mudei, deixa eu explicar. Aqueles pauzinhos que a gente usou lá na matemática... eu sabia os números mas não estava ainda por dentro como é que fazia as contas... eu não sabia que era unidade, dezena e centena... eu não sabia direitinho como é que fazia, mas agora eu já sei.

Luciana: E como é que foi esse processo de aprendizagem?

Maria das Graças: Os palitinhos ajudaram.

Luciana: Eu senti que no começo você não estava entendendo, mas de repente você captou, começou a entender. Como foi esse processo?

Maria das Graças: É que eu fiquei pensando sozinha na minha mente: isso daí não entra na minha cabeça... aí eu fiquei: meu Deus, como é que eu vou fazer? Aí eu fui errando um, acertando o outro... errando e acertando, até que eu falei: entendi... e acertei os outros todos.

Luciana: Você pegou a lógica?

Maria das Graças: Peguei. Entendi como é que vai um e soma com a dezena... que eu não sabia que somava com a dezena do lado.

Luciana: E quando você pegou a lógica... quando você falou: entendi... como é que foi na sua cabeça?

Maria das Graças: Eu pensei: eu entendi um pouco, agora eu vou tentar de novo para ver se dá certo... e deu.

Luciana: Então como é que foi esse processo?

Maria das Graças: Primeiro foram os pauzinhos... subindo da casa da unidade... aí eu ficava assim... separando os pauzinhos, vendo se subia ou não para a casa da dezena... e aí fui tentando... até que encaixou na minha memória...

Luciana: Encaixou na minha memória... explique melhor isso Graça.

Maria das Graças: Ué... porque eu entendi mais um pouquinho..

Luciana: Você entendeu... e aí como é que você se sentiu?

Maria das Graças: Maravilhosa... oxe, é bom demais quando a gente entende mais um pouquinho. Agora eu já posso fazer qualquer tipo de conta.

Isso posto, percebe-se que Maria das Graças, ao compreender os conceitos científicos subjacentes aos cálculos, tem consciência de que passou a adotar uma forma de raciocínio mais ampla e prospectiva ao longo da sua práxis matemática, na medida em que percebe que doravante poderá fazer "qualquer tipo de conta".

Inicialmente na base da tentativa e erro, aos poucos ela foi testando os conhecimentos adquiridos, exercitando-os na resolução de diversos problemas até que, uma vez fixados, pôde abrir mão do instrumento auxiliar do palito, passando a resolvê-los a partir dos novos conceitos internalizados.

Tomando como base a análise acima empreendida, pode-se inferir que, de maneira geral, respeitadas as singularidades de cada um, os educandos-foco perceberam a importância da reflexão acerca do seu processo de aprendizagem e a abertura permanente a novos conhecimentos, adquiridos a partir dos seus conceitos espontâneos.

Nesse sentido, Freire (1996) ressalta que não há, na diferença entre o saber de pura experiência e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos e científicos, uma ruptura, mas uma superação, que ocorre na medida em que a curiosidade ingênua se criticiza, tornando-se então curiosidade epistemológica que conota seus achados de maior exatidão. E precisamente porque a promoção da

ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, ele ressalta que uma das tarefas precípuas da prática educativa é o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil.

Ao longo do curso, observou-se que essa curiosidade, por sua vez, alimenta a adoção de uma postura metacognitiva, na medida em que essa inquietude leva à reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, motivando os educandos-foco a analisar e compreender a sua forma singular de pensar e, com isso, ampliar as suas estratégias de raciocínio para a apreensão da realidade e a resolução de problemas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elisabeth: Eu acho que essa volta foi até melhor do que na primeira vez quando eu entrei no colégio, porque a primeira vez eu não conhecia, não sabia. Agora foi uma experiência muito boa que eu tive porque eu não sabia muitas coisas... não conhecia assim muitas coisas sobre as letras, mas sabia muito da vida e tinha vontade de estudar.

Elisabeth tem razão: ela e os demais educandos da Turma BB Educar de São Sebastião sabem muito da vida... e essa sabedoria foi o ponto de partida do processo de alfabetização empreendido ao longo de agosto de 2016 a julho de 2017.

Foi um prazer enorme acolhê-los e ser por eles acolhida nessa caminhada, amorosamente pavimentada pela aprendizagem mútua, na qual todos ensinaram e aprenderam muito uns com os outros.

Convivi intensamente com a turma ao longo da pesquisa-ação empreendida, especialmente com aqueles que permaneceram nos dois semestres do curso e tiveram uma maior frequência, como Maria das Graças, Márcia, Albeniz, Elisabeth e Rosaline, educandos-foco e sujeitos da pesquisa, que teve como objetivo investigar as contribuições que a aprendizagem da leitura e da escrita pode propiciar ao desenvolvimento de jovens e adultos e os significados por eles atribuídos ao seu processo de alfabetização. Nesse sentido, a presente dissertação conseguiu elencar algumas considerações.

Em primeiro lugar, os educandos-foco, de maneira geral, entendem a alfabetização como a aprendizagem e o uso social da leitura e da escrita e acreditam que a sua importância está ligada, principalmente, ao fato de viabilizar maior autonomia na consecução das tarefas cotidianas e, por conseguinte, fortalecer a autoestima e a motivação para o estudo, viabilizando novas aprendizagens e uma compreensão mais crítica e reflexiva do mundo ao seu redor.

Além disso, reconhecem também que contribui para o aperfeiçoamento profissional e a consequente ampliação do leque de oportunidades de trabalho, que reverbera na melhoria da qualidade de vida.

Eles chegaram a esse entendimento a partir da sua vivência praxica e da reflexão acerca do seu processo de alfabetização, que mostrou-se heterogêneo, em

função da singularidade de cada um deles, fruto das diferentes experiências, vivências e histórias de vida.

Assim, se por um lado constituem um coletivo social historicamente situado, nascido no seio de famílias de baixa renda da classe trabalhadora em cidades interioranas onde iniciou, ainda criança, a vida laboral e não teve condições de concluir o ensino fundamental anos iniciais, por outro possuem singularidades próprias, por estarem inseridos em múltiplos e distintos grupos sociais e familiares, que formam a base da sua teia de relações, que é única, específica, peculiar e, em última instância, forma a sua estrutura psicológica, que é dinâmica e encontra-se em permanente processo de construção.

Na condição de construtores da sua psique, são sujeitos da sua aprendizagem e possuem motivações, estratégias e significações distintas em relação a esse processo.

Não obstante a sua singularidade, os educandos-foco foram unânimes em apontar a aprendizagem da leitura e da escrita como uma atividade prioritária nessa etapa da sua vida, que efetivamente contribuiu para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

No decorrer do curso, reportaram-se a mudanças percebidas na sua forma de ser, pensar e agir, que foram agrupadas em quatro categorias: empoderamento, referência comunitária, referência familiar e metacognição, esta última relacionada ao fato de que, ao adotarem uma postura reflexiva em relação ao seu processo de aprendizagem, eles passaram a analisar e a procurar compreender a sua forma singular de pensar e, com isso, ampliaram as suas estratégias de raciocínio com vistas à apreensão da realidade e resolução dos seus problemas.

Ao longo desse processo coletivo de reflexão, aprendizagem e mudança, que incluiu discussões sobre as situações-problemas-desafios da comunidade e suas alternativas de superação, bem como debates acerca de questões mais amplas que os impactavam, como as reformas trabalhista e previdenciária, dissilenciaram-se e perderam o medo de expor as suas ideias e proferir a sua palavra própria.

Sentiram-se, no decorrer da sua alfabetização, empoderados, capazes de conversar de igual para igual com as demais pessoas, inclusive aquelas que eventualmente estejam ocupando cargos de maior notoriedade, uma vez que superaram o estigma de inferioridade que o sistema capitalista impinge àqueles que não tiveram a oportunidade de priorizar a escola na sua infância e juventude.

Além disso, vislumbraram-se também como referência para a comunidade, pois uma vez retirado o véu da subalternidade que encobria o seu potencial de aprendizagem e criação, passaram a adotar uma postura mais ativa e a buscar, de alguma forma e a partir dos meios ao seu alcance, auxiliar as pessoas a sua volta que ainda não haviam se libertado desse estigma ideologicamente imposto.

Esse auxílio tornou-se mais contundente quando envolveu parentes mais próximos que precisavam de estímulo e apoio para continuarem os estudos. Assim, ao perceberem-se também como referência familiar, passaram a estabelecer uma estreita parceria com eles, notadamente seus filhos mais novos.

Desse modo, verifica-se que a Educação de Jovens e Adultos reverbera na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na medida em que a aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos pais viabiliza o estudo conjunto com seus filhos mais novos e, conseqüentemente, provoca mudanças na postura de ambos, que passam a agir de forma mais proativa em busca de novos conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos, bem como de soluções para os problemas sociais, políticos e econômicos que afetam não só a eles como também a toda a comunidade na qual estão inseridos.

Apesar da turma ter encerrado as suas atividades em 01 de julho, o grupo permanece ativo e em contato através do aplicativo WhatsApp, viabilizando, inclusive, um encontro coletivo em São Sebastião, no dia 21 de setembro de 2017, no qual conversamos sobre as atividades e leituras empreendidas após o término do curso, bem como realizamos o chá de fraldas do terceiro filho da educanda Márcia, cujo nascimento está previsto para meados de novembro.

Para o futuro, pretendemos sistematizar e tornar permanente a formação anual de turmas de alfabetização do BB Educar, em parceria com a Associação Ludocriarte, a partir da participação em editais da Fundação Banco do Brasil.

Pretendemos também ter como monitores alguns dos educandos egressos dessa primeira turma em São Sebastião, pois acreditamos que essa é uma forma bastante rica, efetiva e proveitosa de aprendizagem.

Além disso, planejamos negociar, junto à Secretaria de Educação, a viabilidade da abertura de turmas da EJA primeiro segmento em escolas situadas nas imediações da brinquedoteca, a fim de que, uma vez alfabetizados, os educandos tenham a oportunidade de aprofundar os seus estudos em uma escola pública próxima à sua residência, que lhes proporcione certificação escolar

reconhecida pelo Ministério da Educação, indispensável para participação em concursos públicos e ingresso na educação superior.

Por fim, procuraremos manter parceria com estas escolas, no sentido de que possamos, de alguma forma, contribuir para que a filosofia e a prática pedagógica experienciada na Turma BB Educar de São Sebastião, ancorada na abordagem histórico-cultural de Vigotski, na pedagogia libertadora de Freire e no firme propósito da constituição de sujeitos de amor, poder e saber, nos moldes preconizados por Reis, possa ser absorvida e colocada em prática no âmbito daquelas instituições.

Por enquanto, essas propostas são apenas uma possibilidade de desdobramento da presente dissertação, um sonho, uma esperança. Mas, parafraseando Freire (1992), não queremos dizer, contudo, que:

Porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que a minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. (...) Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão (FREIRE, 1992, p. 10).

REFERÊNCIAS

ADUNB – Associação dos Docentes da Universidade de Brasília. Seção Sindical do Andes. *Paulo Freire: O educador brasileiro cidadão do mundo*. Brasília (DF). 2003. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/node/20>. Acesso em 01.09.17.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sérgio. *Comida*. In: TITÃS. *Jesus não Tem Dentes no País dos Banguelas*. Rio de Janeiro (RJ): Gravadora WEA, 1987. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/titas/91453/>. Acesso em 04.09.17.

ARAÚJO, Elias. *Sobre a Casa de Paulo Freire: uma proposta de construção da conscientização*. 2015. Disponível em: <http://www.pralapidar.org.br/index.php?area=artigos&cat=4&acao=ler&id=4>. Acesso em 28.10.17

ARROYO, Miguel. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma (Orgs). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2011.

_____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

ASSARÉ, Patativa. *Sou cabra da peste*. In: ASSARÉ, Patativa. *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2008.

ASBAHR, Flávia. *Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica*. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo (SP), v. 18, n. 2, p. 265-272, mai-ago/2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo (SP): Hucitec, 2014.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília (DF): Liber Livro, 2007.

BARROSO, Betânia. *A constituição do sujeito de aprendizagem: Uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP – DF*. Tese (Doutorado em educação). Brasília (DF): Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 15.11.16

_____. *Alfabetização: Exigência cívica*. 1966. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me001571.pdf>. Acesso em 12.02.17.

_____. *Decreto nº 91.980, de 25.11.85*. 1985. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12.02.17.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 15.11.16.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2015*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro (RJ), 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em 28.10.17.

_____. Ministério da Educação. *Programa Brasil Alfabetizado*. Portal MEC. Brasília (DF), 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em 28.10.17.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Claudia; ANDRADE, Eliane. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília (DF): UNESCO, 2008.

DUARTE, Newton. *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Jul/2000.

ENGELS, Friedrich. *Carta de Engels a Bloch*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. Vol. III. São Paulo (SP): Alfa-Omega, s/d.

_____. *Transformação do macaco em homem*. In: ENGELS, Friedrich; GEERTZ, Clifford; BAUMAN, Zygmunt; LEONTIEV, Alexis; MARCARIAN, Eduardo. O papel da cultura nas ciências sociais. Porto Alegre (RS): Editorial Villa Martha, 1980.

FBB - FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. *Programa BB Educar: Apostila do alfabetizador*. Brasília (DF), 2004.

_____. *Programa BB Educar: Diário do Alfabetizador*. Brasília (DF), 2007.

_____. *Programa BB Educar: Bagagem de mão*. Brasília (DF), 2015.

FORUNS EJA BRASIL. *Paulo Freire*. 2017. Disponível em <http://forumeja.org.br/sistema.paulofreire>. Acesso em 07.04.17.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo (SP): Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo (SP): Paz e Terra, 1996.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau*. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo (SP): Editora Cortez, 2012.

GALVÃO, Ana Maria; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo (SP): Cortez, 2013.

GDF. *Lei 467, de 25.06.93*. Brasília (DF), 1993. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/48426/Lei_467_25_06_1993.html. Acesso em 15.06.17.

_____. *Lei 3.435, de 31.08.04*. Brasília (DF), 2004. Disponível em: http://www.sedhab.df.gov.br/images/estudos_territorias/dossie_ras/jardim_botanico/lei_3435_31082004.pdf. Acesso em 15.06.17.

_____. *Decreto 34.612, de 29.08.13*. Brasília (DF), 2013. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/74947/Decreto_34612_29_08_2013.html. Acesso em 15.06.17.

GDF/CODEPLAN - Governo do Distrito Federal/Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *Mapa das regiões Administrativas do DF*. Brasília (DF), 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/303462707_fig1_Figura-1-Mapa-de-Localizacao-das-Regioes-Administrativas-do-DF-Fonte-Companhia-de. Acesso em 11.04.17.

_____. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2015 – Distrito Federal*. Brasília (DF), 2016a. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2016/PDAD_Distrito_Federal_2015.pdf. Acesso em 28.10.17.

_____. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2015 – São Sebastião*. Brasília (DF), 2016b. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2016/PDAD_Sao_Sebastiao_2016.pdf. Acesso em 28.10.17.

GDF/SEDF – Governo do Distrito Federal/Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos teóricos*. Vol. 1. Brasília (DF), 2014a.

_____. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Vol. 6. Brasília (DF), 2014b.

_____. *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014-2017*. Brasília (DF), 2014c.

_____. *Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião*. Brasília (DF), 2017. Disponível em: <http://www.cresaosebastiao.com>. Acesso em 11.04.17.

GOES, Cristiano. *Meu encontro com Paulo Freire*. 2009. Disponível em: <http://cristianogoes.blogspot.com.br/2009/06/meu-encontro-com-paulo-freire.html>. Acesso em 07.04.17.

GOETHE, Johann. *Fausto*. 2003. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/faustogoethe.pdf>. Acesso em 23.05.17.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro (RJ): Editora Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Sérgio. *A participação da sociedade civil brasileira na Educação de Jovens e Adultos e na CONFINTEA VI*. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 41, mai-ago/2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai-ago/2000.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo (SP): Summus, 1992.

LEONTIEV, Alexis. *Atividade, consciência e personalidade*. The marxist Internet Archive, 1978a. Disponível em: http://www.portalentretextos.com.br/download/livros-online/alexei_leontiev_atividade_consciencia_e_personalidade.pdf. Acesso em 25.06.17.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa/Portugal: Livros Horizonte, 1978b.

_____. *O homem e a cultura*. In: ENGELS, Friedrich; GEERTZ, Clifford; BAUMAN, Zygmunt; LEONTIEV, Alexis; MARCARIAN, Eduardo. *O papel da cultura nas ciências sociais*. Porto Alegre (RS): Editorial Villa Martha, 1980.

_____. *Introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski*. In: Vigotski, Lev. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1999.

LUDOCRIARTE. *Estatuto da Associação Ludocriarte*. Brasília (DF), 2006. Disponível em: <https://www.ludocriarte.org/estatuto>. Acesso em 15.06.17.

_____. *Portfólio da Associação Ludocriarte*. Brasília (DF), 2017. Disponível em: <https://www.ludocriarte.org/nossa-historia>. Acesso em 15.06.17.

LURIA, Alexander. *Vigotskii*. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo (SP): Ícone, 2014.

MACHADO, Margarida Maria. *A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública*. Revista Em Aberto, Brasília (DF), v. 22, n. 82, nov/2009.

_____. *A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996*. Revista Retratos da Escola, Brasília (DF), v. 10, n. 19, jul-dez/2016.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Volume I. Coleção Os Economistas. São Paulo (SP), 1988.

_____. *Para a Crítica da economia política*. Coleção Os Pensadores. São Paulo (SP): Nova Cultural, 1996.

_____. *Teses sobre Feuerbach*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo (SP): Editora Expressão Popular, 2009.

_____. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. São Paulo (SP): Expressão popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo (SP): Editora Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo (SP): Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo (SP): Hucitec, 2014.

MOREIRA, Adelson; PEDROSA, José; PONTELO, Ivan. *O conceito de atividade e suas possibilidades na interpretação de práticas educativas*. Revista Ensaio. Belo Horizonte: (MG). v.13, n.03, p. 13-29, set-dez/2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo (SP): Scipione, 1993.

_____. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo (SP): Ação Educativa, 2001.

PINO, Angel. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Revista Educação e Sociedade, ano XXI, n. 71, jul/2000.

REIS, Renato Hilário. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas (SP): Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

_____. *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas (SP): Autores Associados, 2011.

REGO, Teresa Cristina. *Vigotski: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2014.

RÊSES, Erlando da Silva; VIEIRA, Maria Clarisse; REIS, Renato Hilário. *Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal*. Revista Linhas Críticas, FE/UnB, v. 18, n. 37, p. 529-549, set-dez/2012.

RIBEIRO, Célia. *Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem*. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, V. 16, n.1, p. 109-116, 2003.

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

SÃO JOÃO. *Evangelho*. s/d. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/jo/1>. Acesso em 23.05.17.

SCHMELKES, Sylvia. Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. In: OSORIO, Jorge; RIVERO, José (Orgs). *Construyendo la modernidad educativa em América Latina: Nuevos desarrollos curriculares em la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima/Peru: OREAL-UNESCO:CEAAL: Tarea, 1996.

SILVEIRA, Dimitri Assis. *O Programa DF Alfabetizado/Brasil Alfabetizado e a continuidade dos estudos: dos números à percepção dos sujeitos*. Dissertação (Mestrado em educação). Brasília (DF): Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.

TACCA, Maria Carmem Villela Rosa; CARVALHO, Olgamir Francisco; COELHO FILHO, Paulo Ramos. *Projeto de avaliação externa do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – BB Educar*. 1ª Etapa (Análise Geral do Programa), Volume I (Diagnostico do Programa BB Educar). Fundação Universitária de Brasília (FUBRA) e Fundação Banco do Brasil (FBB). Brasília (DF), 2002.

TANAJURA, Laudelino; BEZERRA, Ada. *Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas*. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p. 10-23, jan-jun/2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo (SP): Cortez, 2011.

UNESCO. *Confinteia VI – Sexta Conferência Internacional de educação de adultos – Marco de Ação de Belém*. Brasília (DF), 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confinteia/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf. Acesso em 15.11.16.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: Uma síntese*. São Paulo (SP): Edições Loyola, 2009.

VANDRE, Geraldo. *Pra não dizer que não falei das flores*. In: VANDRE, Geraldo. *Coletânea Prestígio 5*. São Paulo (SP): Gravadora RGE, 1994. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/geraldo-vandre/46168/>. Acesso em: 04.09.17.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. *Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos*. Revista Educação e Pesquisa, v. 39, n. 2, abr-jun/2013.

VELOSO, Caetano. *Gente*. In: VELOSO, Caetano. Bicho. Rio de Janeiro (RJ): Gravadora Philips, 1977. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44729/>. Acesso em 04.09.17.

VIANA, Flávia. *A teoria da atividade na análise de episódios de ensino de matemática para alunos com surdez*. Dissertação (Mestrado em educação). Fortaleza (CE): Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, 2013.

VIANNA, Rodolfo. *Marxismo e filosofia da linguagem a luz d'A ideologia alemã*. Revista Bakhtiniana, São Paulo (SP), v. 1, n. 3, p. 29-41, 2010.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Memórias-testemunhos de educadores: Contribuições da Educação Popular a Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba (PR): CRV, 2016.

VIEIRA, Maria Clarisse; REIS, Renato Hilário; SOBRAL, Julieta Borges Leme. *Educação de Jovens e Adultos como ato de amor, poder e saber: os desafios do Genpex*. Brasília (DF): Fundação Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação, 2015.

VIGOTSKI, Lev. *O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica*. In: Teoria e Método em Psicologia. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1999.

_____. *Psicologia concreta do homem*. In: PUZIREI, A. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. Revista Educação e Sociedade, ano XXI, n. 71, jul/2000.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2009.

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo (SP): Ícone, 2014.

ANEXOS

Anexo 1: Termo de Consentimento assinado pelos educandos



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação
Mestrado em Educação
Orientadora: Dra. Maria Clarisse Vieira

Pesquisa:

Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizando a partir de uma abordagem histórico-cultural

Prezado educando,

Em 16 de agosto de 2016, iniciamos as aulas da Turma de Alfabetização BB Educar de São Sebastião (DF), da qual você faz parte, e que se estenderá até o dia 01 de julho de 2017.

Além de educadora do curso, eu, Luciana de Oliveira Pinto, mestranda em educação, sob a orientação da professora Dra. Maria Clarisse Vieira, estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de analisar as contribuições que a aprendizagem da leitura e da escrita pode trazer ao desenvolvimento de jovens e adultos, bem como os significados pessoais que os educandos atribuem ao seu processo de alfabetização.

Nesse sentido, solicito a sua permissão para a citação do seu nome e depoimentos, realizados ao longo das aulas e em entrevistas individuais e coletivas, no trabalho final e em futuras publicações, bem como a utilização de fotografias e filmagens, com finalidade exclusivamente acadêmica.

Além disso, comprometo-me com a não utilização indevida ou antiética do material coletado, gentilmente cedido por vocês.

Para tanto, preciso da sua autorização, conforme abaixo:

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos dessa pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, educando da Turma de Alfabetização do BB Educar de São Sebastião, concordo em participar do trabalho e autorizo a pesquisadora a utilizar o material coletado, verbal e audiovisual.

São Sebastião, ____/____/____

Educando

Luciana de Oliveira Pinto – Pesquisadora

Anexo 2: Termo de Consentimento assinado pela educadora Maria de Fátima Silva**Universidade de Brasília**

Faculdade de Educação
Mestrado em Educação
Orientadora: Dra. Maria Clarisse Vieira

Pesquisa:

Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizando a partir de uma abordagem histórico-cultural

Prezada Maria de Fátima Silva,

Em 16 de agosto de 2016, iniciamos as aulas da Turma de Alfabetização BB Educar de São Sebastião (DF), na qual você atua como educadora, e que se estenderá até o dia 01 de julho de 2017.

Além de atuar, juntamente com você, como educadora do curso, eu, Luciana de Oliveira Pinto, mestranda em educação, sob a orientação da professora Dra. Maria Clarisse Vieira, estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de analisar as contribuições que a aprendizagem da leitura e da escrita pode trazer ao desenvolvimento de jovens e adultos, bem como os significados pessoais que os educandos atribuem ao seu processo de alfabetização.

Nesse sentido, solicito a sua permissão para a citação do seu nome e depoimentos, realizados ao longo das aulas e em entrevistas individuais e coletivas, no trabalho final e em futuras publicações, bem como a utilização de fotografias e filmagens, com finalidade exclusivamente acadêmica.

Além disso, comprometo-me com a não utilização indevida ou antiética do material coletado, gentilmente cedido por vocês.

Para tanto, preciso da sua autorização, conforme abaixo:

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos dessa pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____
educadora da Turma de Alfabetização do BB Educar de São Sebastião, concordo em participar do trabalho e autorizo a pesquisadora a utilizar o material coletado, verbal e audiovisual.

São Sebastião, ____/____/____

Maria de Fátima Silva - Educadora

Luciana de Oliveira Pinto - Pesquisadora