



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**Universidade Aberta do Brasil – UAB
Faculdade de Educação - FE
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Educação II Curso de Especialização em Educação
na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos /
2013-2014**

Saberes da oralidade na formação do educador popular do Programa DF Alfabetizado

Ivonete da Silva Oliveira

Márcia Regina Alves Gondim

BRASÍLIA , DF

Abril/ 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**Universidade Aberta do Brasil – UAB
Faculdade de Educação - FE
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Educação II Curso de Especialização em Educação
na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos /
2013-2014**

Saberes da oralidade na formação do educador popular do Programa DF Alfabetizado

Ivonete da Silva Oliveira

Márcia Regina Alves Gondim

Professor Orientador
Maria do Socorro da S. Guimarães

Tutor Orientador
Marcela Souto de O. Cabral

PROJETO DE INTERVENÇÃO LOCAL - PIL

BRASÍLIA , DF Abril/ 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**Universidade Aberta do Brasil – UAB
Faculdade de Educação - FE
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Educação II Curso de Especialização em Educação
na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos /
2013-2014**

Saberes da oralidade na formação do educador popular do Programa DF Alfabetizado

Ivonete da Silva Oliveira

Márcia Regina Alves Gondim

Trabalho de conclusão do II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA 2013/2014, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista na Educação de Jovens e Adultos.

Professor Orientador
Maria do Socorro da S. Guimarães

Tutor Orientador
Marcela Souto de O. Cabral

Avaliador Externo
Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro Alves

BRASÍLIA, DF Abril/ 2014

O poeta da roça

Patativa do Assaré

*Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
Trabáio na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de páia de mío.*

*Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestré, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.*

*Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.*

*Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.*

*Só canto o buliço da vida apertada,
Da lida pesada, das roça e dos eito.
E às vez, recordando a feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.*

*Eu canto o cabôco com suas caçada,
Nas noite assombrada que tudo apavora,
Por dentro da mata, com tanta corage
Topando as visage chamada caipora.*

*Eu canto o vaquêro vestido de côro,
Brigando com o tôro no mato fechado,
Que pega na ponta do brabo novio,
Ganhando lugio do dono do gado.*

*Eu canto o mendigo de sujo farrapo,
Coberto de trapo e mochila na mão,
Que chora pedindo o socorro dos home,
E tomba de fome, sem casa e sem pão.*

*E assim, sem cobiça dos cofre luzente,
Eu vivo contente e feliz com a sorte,
Morando no campo, sem vê a cidade,
Cantando as verdade das coisa do Norte.*

RESUMO

Este Projeto de Intervenção Local – PIL tem por objetivo promover a formação de educadores populares do Programa DF Alfabetizado. Fundamenta-se nos princípios libertadores de Paulo Freire, na concepção de letramentos e nas reflexões sobre língua materna de Bortoni-Ricardo. Objetiva diminuir os índices de analfabetismo no Distrito Federal. É um projeto que prevê uma formação continuada e permanente para que esta possa oferecer melhor qualificação aos alfabetizadores populares e consequentemente garantir o acesso às práticas letradas aos sujeitos da EJAT em parceria entre formadores da Escola de aperfeiçoamento de profissionais da Educação – EAPE, Coordenadoria de Jovens e Adultos - CEJAD, Coordenadorias Regionais de Ensino – CREs e Alfabetizadores e Coordenadores voluntários dos Movimentos Populares, por meio da observação participante e de reflexões acerca do processo de aprendizagem e do papel de releitura.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores; Língua Materna; Formação continuada; Letramentos.

RÉSUMÉ

L'objectif de ce projet d'intervention locale - PIL c'est promouvoir la formation des éducateurs populaires - Programme d'alphabétisation du DF. Est basé sur les principes libérateurs de Paulo Freire, la conception de littératies et des réflexions sur la langue maternelle de Bortoni Ricardo. Il s'occupe de la réduction des indices d'analphabétisme dans le Distrito Federal. Il s'agit d'un projet qui prévoit une formation continue pour améliorer les compétences d'alphabétisateurs populaires et ainsi assurer l'accès à des pratiques d'alphabétisation soumis à la l'éducation des jeunes, des adultes et des travailleurs âgés-EJAT, en partenariat entre l'École de l'amélioration de formateurs de professionnels d'éducation - EAPE, Coordinatrice de la Jeunesse et Adultes - CEJAD, de Coordination Régionale d'Éducation - CRE et les coordonnateurs de l'alphabétisation et des bénévoles des mouvements populaires, par observation participant, des réflexions sur le processus d'apprentissage et le panneau de lecture.

Palavras-chave: L'éducation des jeunes et des adultes travailleurs, langue maternelle, formation continue, genre textuel, littératies.

Agradecemos a vida, pela simples fato de viver.

Agradecemos a nossa amiga Rosângela Delphino

pela amizade carinhosa e pela parceria

neste trabalho apaixonante.

SUMÁRIO

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROPONENTES	9
2 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	10
2.1- Título	10
2.2 - Área de abrangência	10
2.3- Instituição	10
2.4 - Público ao qual se destina	10
2.5 - Período de execução	10
3 - AMBIENTE INSTITUCIONAL	11
4 - JUSTIFICATIVA/ CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA / MARCO TEÓRICO	12
4.1 - Justificando o nosso projeto interventivo local – PIL	12
4.2- A história da EJAT no Brasil	13
4.3- O começo: história do DF Alfabetizado	18
4.4- Pensando o letramento na EJAT	21
4.5- Algumas regras variáveis do Português Brasileiro e suas relações com a EJAT	23
5- OBJETIVOS	27
5.1- Objetivo Geral	27
5.2- Objetivos Específicos	27
6 - ATIVIDADES/RESPONSABILIDADES	28
7- CRONOGRAMA	29
8- PARCEIROS	30
9- ORÇAMENTO	30
10- ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	30
11- REFERÊNCIAS	31
11- ANEXOS	34

PROJETO DE INTERVENÇÃO LOCAL

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROPONENTES



Figura 1: 2º Encontro Presencial, Visita Orientada ao Quilombo Mesquita, Cidade Ocidental/GO. 5/10/2014. Da esquerda para direita: Márcia Regina Alves Gondim , Vladimir Carvalho e Ivonete da Silva Oliveira

Nome(s):

Ivonete da Silva Oliveira e Márcia Regina Alves Gondim

Grupo:

16

Informações para contato:

Telefone(s):

E-mail:

2- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

2.1 - Título:

Saberes da oralidade na formação do educador popular do DF Alfabetizado

2.2 - Área de abrangência:

() Nacional () Regional () Estadual () Municipal (X) Distrital () Local

2.3 - Instituição:

Nome/ Endereço

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE, localizado na SGAS 907, bloco A.

Instância institucional de decisão:

- Governo: () Estadual () Municipal (X) DF
- Secretaria de Educação: () Estadual () Municipal (X) DF
- Conselho de Educação: () Estadual () Municipal () DF
- Escola: () Conselho Escolar
- Outros: _____

2.4 - Público ao qual se destina:

Educadores populares de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores - EJAT do Programa DF Alfabetizado. Os educadores populares são pessoas voluntariadas convocadas por edital. O edital de 2014 apresenta como requisitos para o processo seletivo simplificado: ser, preferencialmente, professor da rede de ensino público, ter 18 anos completos, terem disponibilidade de quinze hora semanais, ser capaz de desenvolver as atividades propostas no Programa e também mobilizar e cadastrar seus alfabetizandos. Os alfabetizadores e coordenadores passam por uma entrevista e participam de um curso de formação para o desenvolvimento de competências teórico-metodológicas e são avaliados de forma processual e contínua pelos professores formadores, sendo a participação e aprovação no curso uma condição para tornar-se alfabetizador popular. Cada um recebe uma bolsa durante seis meses, sendo esta prorrogada de acordo com a necessidade do Programa.

A nossa experiência de formadoras do Programa nos mostrou que a maioria dos candidatos não são professores da rede de ensino, mas pessoas envolvidas nos movimentos sociais da comunidade, alguns com pouca experiência no magistério público ou privado, e outros com grande experiência de alfabetização popular. Assim, a proposta do nosso PIL é formar educadores para que possam intervir no processo de alfabetização respeitando a diversidade linguística visando à ampliação das competências comunicativas orais e escritas de seus alfabetizandos.

2.5 - Período de execução:

Início : Junho/2014 **Término:** Dezembro/2014

3- AMBIENTE INSTITUCIONAL

O Projeto de Intervenção Local - PIL que objetiva a formação de educadores populares será realizado na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE.

A formação continuada de educadores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal é uma necessidade, apontada desde 1966, com a estruturação de um Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores como órgão diretamente ligado à Secretaria de Educação e Cultura daquela época (SANTIS, 2002), mas a execução dos programas e projetos de formação sempre ficaram a cargo de diversas instituições.

A partir desse contexto, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores - EAP, foi criada em 1988. Esta era um órgão ligado e subordinado à Diretoria Executiva da Fundação Educacional do Distrito Federal, composto por pesquisadores e consultores. Seus objetivos eram baseados na elaboração da programação anual de trabalho pelo Departamento de Recursos Humanos - DRH e da Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF. Sua função era também de desenvolver e executar a avaliação dos cursos e eventos (Art. 2º da Resolução 2.416/1988).

Em 1993, por questões políticas, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores - EAP foi desativada. A formação continuada, até então desenvolvida por professores pós-graduados, passou a ser tarefa de professores recém - aposentados da própria rede de ensino do Distrito Federal, que tinha por objetivo treinar pessoas menos experientes.

Com o Governo Democrático e Popular (Frente Brasília Popular, 1995/1999) houve o reconhecimento da importância da formação continuada. Essa Instituição foi reativada com a nova denominação de Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, criada pela Lei nº 1619, de 22 de agosto de 1997, com autonomia para planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento, e formação contínua dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Em 12 de dezembro de 2011, o Excelentíssimo Senhor Governador do Estado do Distrito Federal Agnelo Queiroz, por meio do decreto nº 33.384 de 05 de dezembro de 2011, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 100, incisos VII e XXVI, da Lei Orgânica do Distrito Federal, combinado com o artigo 3º da Lei nº 2.299, de 21 de janeiro de 1999, decreta

que esta instituição passa a ter “status” de Subsecretaria, ou seja, definida com a mesma estrutura administrativa da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF, com gerências e núcleos, mas mantendo suas atividades pedagógicas de formação para todos os profissionais de educação, carreira magistério e assistência.

4 - JUSTIFICATIVA / CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA / MARCO TEÓRICO DO PROBLEMA

4.1- Justificando nosso Projeto Interventivo Local - PIL

A partir da realidade encontrada na América do Sul e em nosso país, buscamos dados para uma análise do quadro real de pessoas não alfabetizadas no Distrito Federal. Há índices em nosso estado que nos levam a refletir sobre a importância de novas propostas de formação permanente de educadores populares. Desta forma observamos a necessidade de ampliação de metodologias utilizadas no processo de alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos, que se tornarão o público alvo do Primeiro Segmento da EJA, na Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal - SEEDF.

O Documento Informativo DEL UIS NRO, de 15 de outubro de 2013, da UNESCO, sobre programas de Educación de Adultos y Alfabetización en América Latina y el Caribe informou que em 2010 36 milhões de adultos, com 15 anos ou mais, consideraram-se analfabetos, dos quais, 20 milhões são mulheres. Dentre os países o Brasil tem 3,8% dessa população em Programas de Alfabetização de Adultos. Assim, visualizamos uma realidade encontrada no Brasil. De acordo com Ribeiro (2004, p.34):

Mais da metade dos brasileiros de 15 a 64 anos que cursaram até a 4ª série do ensino fundamental são, no máximo, alfabetizados num grau rudimentar. Esse grau corresponde à capacidade de identificar textos curtos como o de anúncios. Pelo menos 10% deles são completamente não alfabetizados.

Esse resultado é do Indicador de Analfabetismo Funcional, isto é, pessoas que sabem ler e escrever, mas que não compreendem o que leem. São dados da pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa. Para LEAL (et al, 2010, p. 18) o termo analfabetismo funcional se refere às pessoas que, mesmo se apropriando da relação grafofônica, na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, não conseguem compreender o que leem. Assim:

(...) uma vez que os alunos – crianças, jovens ou adultos – tivessem memorizado todas as correspondências grafofônicas, eles seriam capazes de ler e escrever quaisquer textos, essa prática tradicional de alfabetização, na qual primeiro se aprende a “decifrar” a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não

garante a formação de leitores/escritores. Pesquisas têm apontado que mesmo em países desenvolvidos, que apresentam índice de analfabetismo zero, muitas pessoas com níveis elevados de escolarização não conseguem fazer uso da leitura e da escrita para finalidades corriqueiras, como preencher um requerimento ou formulário e compreender textos instrucionais, como regras de jogos. Em função dessa constatação, foi criada após a primeira Guerra Mundial a noção de “analfabetismo funcional” (cf. Ribeiro, 2003), que só mais recentemente vem sendo divulgada pela mídia.

Outra realidade apontada pela pesquisa do instituto Paulo Montenegro da Ação Educativa, nos mostra também que, dentre os que têm escolaridade de 6ª a 9ª ano, apenas 15% podem ser considerados totalmente alfabetizados, índice que aumenta para o máximo de 68% no nível superior. Ou seja, mais de um terço dos brasileiros que cursam ou cursaram um curso universitário não tem proficiência em leitura e em escrita. Segundo a pesquisa, o índice esperado é de 100% já no nível médio.

Em se tratando de pessoas não alfabetizadas, no Distrito Federal, verificamos os seguintes dados com pessoas entre 15 e 64 anos.

A Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílios – PDAD (CODEPLAN/2004) indica que 54.247 pessoas não são alfabetizadas, um índice de 2,6% da população.

A Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD (IBGE/2009) apresenta um Índice de 3,4% da população, ou seja 67.760 .

Segundo o Censo do IBGE 2010, divulgado em 29/04/2011, o número de habitantes do Distrito Federal com 15 anos ou mais é 1.961.667, com um índice de analfabetismo de 3,25%, ou seja, 63.754 jovens adultos e idosos não alfabetizados.

Diante desses dados apontados, reiteramos a necessidade de um olhar sensível para essas pessoas que estão a parte dessa cultura escolarizada e que sofrem as consequências da desigualdade social em nosso país. Assim, precisamos oportunizar a formação contínua e permanente, para que esta possa oferecer uma melhor qualificação aos alfabetizadores populares e consequentemente garantir o acesso às práticas letradas aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores - EJAT.

4.2 - A História da EJAT no Brasil

No Brasil, observamos crescente preocupação com a população não alfabetizada, que por variadas questões sociais não tiveram oportunidade de acesso à Educação Básica. Há uma crescente preocupação com aqueles que, mesmo fazendo parte de uma cultura escolarizada, não conseguem sucesso com a leitura e a escrita e que são considerados analfabetos funcionais. Esses dados nos fazem pensar nos sujeitos,

alfabetizadores e alfabetizandos, da EJAT. Quem são? De onde vieram? Quais são suas histórias de vida?

Assim, buscamos um pouco da história da EJAT no contexto brasileiro. Os primeiros alfabetizadores de adultos, registrados pela história, foram os jesuítas. A educação neste período foi uma imposição, tornando o educando submisso e pronto para servir. Segundo Fonseca (2008, p.78)

Subjugaram adultos trabalhadores para que se moldassem às necessidades da economia colonial, assim, a educação contribuiu na garantia do modo de produção escravista e do analfabeto. Aos índios e aos negros estava assegurada a catequese como forma de manutenção da opressão e da exploração.

Com a primeira Carta Magna de 1824, verificamos que a instrução primária passou a ser gratuita para todos os cidadãos. Entretanto temos o registro de que 72% da população acima de 05 anos nunca havia ido a escola.

Na década de 1930, Getúlio Vargas lançou a campanha para profissionalização de jovens e adultos. Mas o intuito era formar a mão de obra. Então, a alfabetização partia da realidade do estudante e o capacitava para o mercado de trabalho.

A partir deste contexto, a Constituição de 1934 trouxe em seu conteúdo a necessidade de oferecer Educação Básica também para jovens e adultos. Foi criado um Plano Nacional de Educação, indicando a educação de adultos como dever do Estado, incluiu em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. No título V, Capítulo I, artigo 150, parágrafo único dessa Constituição Federal encontramos:

O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível.

Em 1940, o Censo mostrou que 55% da população, com mais de 18 anos, não era alfabetizada. Surgiu daí o projeto de implantação de ensino primário supletivo. Em função do fim da Ditadura Vargas, em 1945 e o processo de redemocratização do país, houve a necessidade de oferecer instrução mínima a todas as pessoas.

Em 1945, o ensino para educação de jovens, adultos e idosos ganhou destaque no Brasil e no mundo. No Brasil, com o fim do Estado Novo e as mudanças políticas visando à redemocratização. No mundo, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a campanha da Organização das Nações Unidas para interagir os povos visando à democracia e à paz. Neste ano, criou-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura – UNESCO que significou um marco na educação de jovens adultos no Brasil, pois esta educação tornou-se um tema frequente nas pautas de discussões. A UNESCO organizou, a partir dessa época, várias Conferências Internacionais da Educação de Adultos-CONFITEA.

Em 1947 a educação de jovens e adultos entrou em discussão nas questões políticas do país, pois o analfabetismo era visto como uma causa da situação econômica, social e cultural na época.

Segundo Cunha (1999), a ideia que se tinha era de que o analfabetismo gerava pobreza e marginalização. O adulto analfabeto era incapaz política e juridicamente; não podia votar ou ser votado. O fim do Estado Novo trouxe ao país um processo de redemocratização e a necessidade de aumento da quantidade de eleitores

Inspirado no método Laubach, no mesmo período, Lourenço Filho, educador brasileiro que participou do movimento dos pioneiros da Escola Nova, lançou a Campanha de Educação de Adultos, fundamentada nos estudos de psicologia dos EUA entre 1920 e 1930, que se baseava nos conhecimentos prévios dos adultos. Com as críticas à campanha, no final da década de 1950, surgiu uma nova visão sobre o problema do analfabetismo.

Em 1960, as mudanças políticas educacionais também estavam voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, tendo como principal precursor o educador Paulo Freire, mediante a organização dos Movimentos de Cultura e Educação Popular, sua atuação tornou-se referência em vários países. Paulo Freire foi, talvez, o educador mais conhecido do Terceiro Mundo e seu trabalho tem inspirado toda uma geração de professores progressistas e socialistas.

Surgiu então, o movimento denominado Pedagogia Crítica, influenciado pelo educador popular Paulo Reglus Neves Freire pedagogo e filósofo brasileiro, que consolidou um novo paradigma pedagógico em uma perspectiva político-cultural onde participavam partidos políticos de esquerda, a igreja, estudantes e outros setores.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que promovia por todo o país programas de alfabetização orientados pela proposta de Freire. Seu princípio de educação como ação cultural, seu método de conscientização e suas técnicas para alfabetização foram adotadas e adaptadas para projetos onde a aprendizagem era o desafio de diminuir o analfabetismo aliado a uma formação, onde o conhecimento previa o poder de fazer a transformação acontecer.

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de

permanente libertação. (FREIRE, 1983, p. 44)

Em 1964, os avanços educacionais foram interrompidos pelo Golpe Militar. O pensamento crítico e a conscientização da força do povo propostos por Freire não eram bem vistos pelos militares. Apenas em 1967, o governo militar lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL que tinha por objetivo a erradicação do analfabetismo e a possibilidade de educação para jovens e adultos, que buscava apenas a apropriação dos Sistema de Escrita Alfabética – SEA, desvinculada da visão progressista de Freire

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 5692/71 criou o Ensino Supletivo.

Em 1974, o Ministério da Educação e Cultura - MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES). Devido à época política vivida pelo país, os cursos oferecidos foram influenciados pelo tecnicismo, estruturados por meio de módulos instrucionais, com atendimento individualizado, a autoinstrução, organizados de forma modular e semestral. Como consequências, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Nos anos 80, com o fim do período militar o país viveu um processo de redemocratização. A partir dessa abertura política, as experiências de alfabetização ganharam um formato mais crítico, surgindo projetos de pós alfabetização, que tinham como proposta um avanço na linguagem escrita e na educação matemática.

Em 1985, extinguiu-se o MOBRAL e criou-se a Fundação Educar que promovia a execução dos programas de alfabetização por apoio financeiro e técnico às ações de outros órgãos não governamentais. O dever do Estado com a educação de jovens e adultos foi ampliado na Constituição Federal de 1988 que nos traz a educação como direito, explicitado no Art. 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, atendendo a uma demanda social em defesa da escola pública a Constituição de 1988 procurou garantir a educação como direito visando o desenvolvimento do cidadão brasileiro, preparando-o para o convívio social e qualificando-o para o mundo do trabalho. A educação passou a ser obrigatória e gratuita, independentemente da idade.

Nos anos 90, a EJA passou a buscar uma política de metodologias criativas buscando a universalização do ensino fundamental de qualidade. Em nível internacional, a valorização da EJA ocorreu por meio de conferências organizadas pela UNESCO, criada

pela ONU e responsabilizada por melhorar a educação nos países em desenvolvimento. Discutindo e mobilizando nacionalmente delegações de todo o país. A partir daí organiza-se os Fóruns Estaduais de EJA, que vêm se expandindo em todo o país.

Ainda em 1990, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia e gerou a necessidade de mudanças nos sistemas educacionais de todos os países participantes, principalmente, no que se referia à alfabetização em geral.

A partir desse contexto, a LDB nº 9394/96 trouxe em seu texto a Educação de Jovens e Adultos-EJA como modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

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

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

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

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

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

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

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

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Neste período, algumas pesquisas revelaram que 20% da população com 15 anos ou mais ainda permaneciam em estado de analfabetismo e analfabetismo funcional. A partir da segunda metade da década de 1990, vários segmentos sociais articularam-se dando origem aos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos- ENEJAS E EPEJAS. No final dos anos 1990, no Governo Collor, surgiu o PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania com o objetivo de reduzir 70% do analfabetismo. Depois apareceu o Programa de Alfabetização Solidária - PAS, funcionando em parcerias entre o governo e instituições públicas e privadas e que, com a mudança de governo passou a denominar Alfabetização Solidária - ALFASOL - em que as Organizações não Governamentais - ONGs passam a receber recursos do Governo Federal.

Em 1997, a história da EJAT passou a ser informada por meio do Boletim da Ação

Educativa, que socializava agenda de Fóruns e relatórios dos ENEJAs. De 1999 a 2000, então, os Fóruns passam a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJAT. A Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização, solicitando uma representação de cada Fórum. Assim os Fóruns se tornaram interlocutores da EJAT no cenário nacional.

Em 2005, o governo federal brasileiro, lançou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, visando o aumento da escolaridade, uma melhor qualificação profissional e a participação de jovens. Uma pesquisa do IBGE (2007) relacionou o motivo principal de estudantes para frequentarem a Educação de jovens e Adultos: “retornar aos estudos” (43,7%), seguido por “conseguir melhores oportunidades de trabalho” (19,4%), “adiantar os estudos” (17,5%) e “conseguir o diploma” (13,7%).

Sabemos que há diversos programas e políticas que deram sequência, na década de 1990 ao incentivo às políticas educacionais com o presidente Fernando Henrique Cardoso, seguido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e atualmente com a presidenta Dilma Rousseff. Mas observamos que há muitas questões a serem resolvidas para propor um ensino de qualidade na EJAT. Um dos pontos ao qual nos reportamos é a formação de educadores populares, para que eles possam utilizar uma metodologia pedagógica adequada e ter conhecimentos sobre as necessidades reais e atuais deste público, pois é importante um planejamento diferenciado de ensino e que valorize a experiência e o conhecimento já adquirido no decorrer de suas vidas.

4.3 - O começo: História do DF Alfabetizado

No ano de 2000, o Brasil ainda contava com cerca de 13,6% da população não alfabetizada e 33 milhões de analfabetos funcionais. Em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, do Ministério da Educação expande-se por todo território nacional com o objetivo de aumentar o nível de escolaridade. No início, a prioridade era atender 1928 municípios, onde a taxa de analfabetismo era igual ou maior que 25%, sendo que 84% estavam localizados na região Nordeste (MEC, 2010).

Entre 2003 e 2008 foram atendidos pelo programa 9.856.916 brasileiros. Em 2009 o programa foi ampliado com o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de jovens, adultos e idosos.

No Distrito Federal – DF, a adesão ao Programa ocorreu somente em 2011 e passou a ser denominado de DF- Alfabetizado - Juntos por uma nova história!

A 1ª Edição foi concretizada em Fevereiro de 2012. A Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação - EAPE ofereceu o “Curso de formação para Alfabetizadores/Coordenadores, Intérpretes de Libras”, por solicitação da Coordenação de Jovens e Adultos - CEJAD. Os formadores atenderam as regiões consideradas com maior número de pessoas não alfabetizadas: Ceilândia, Guará, Estrutural, Paranoá, Itapoã e Sobradinho.

A primeira etapa da 2ª Edição do programa ocorreu em outubro de 2012. Essa formação incluiu os coordenadores Intermediários das Coordenações Regionais de Ensino – CREs, além da formação dos alfabetizadores e coordenadores populares e Intérpretes de Libras nas 14 Coordenações Regionais de Ensino.

Em março de 2013, nos finais de semana, foi realizada a Formação para os voluntários do programa na área rural do Paranoá. .

A segunda etapa da 2ª edição aconteceu em junho de 2013. A equipe dos formadores da EAPE iniciou a formação dos voluntários para o programa na Cidade Estrutural. Em agosto, em Taguatinga, Sobradinho e Plano Piloto. Em setembro, em Planaltina. E finalmente, em novembro, no Núcleo Bandeirante e Recanto das Emas.

Os cursos foram planejados com duração de 60h; sendo 40h diretas, em 10 encontros presenciais de 4h/aula e 20h indiretas para estudo, leitura de textos.

Paralela a essas formações a EAPE desenvolveu a formação continuada dos voluntários-coordenadores do programa, nos polos de Ceilândia, Paranoá, Recanto das Emas, totalizando a carga horária de 106h. O curso teve o objetivo de subsidiar coordenadores para o acompanhamento das turmas designadas a eles durante o período de 06 meses, período em que os alfabetizadores estão com os alfabetizandos.

O Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia-CEPAFRE orientou a formação baseada nos princípios Freirianos: Leitura de Mundo, Problemática, Diálogo e Conscientização. A alfabetização ocorreu baseada no método silábico, em que, a partir da palavra geradora há a sistematização da sílaba na construção do Sistema de Escrita alfabética - SEA. O trabalho se deu a partir da história de vida dos alfabetizandos, do local de moradia, ou de nascimento para buscar o empoderamento e consciência de mundo, bem como sua efetiva participação no processo coletivo de transformação da sociedade local.

O processo de alfabetização partia do universo vocabular com cartazes constituídos das palavras geradoras, a partir do conhecimento prévio dos alfabetizandos sobre o tema abordado no círculo de cultura. Para Freire (1988) o Círculo de cultura é

... um círculo, exatamente porque assim deverão estar dispostas as cadeiras e carteiras, para que um alfabetizando possa olhar para os outros, estabelecer um diálogo onde todos são sujeitos, facilitando a

comunicação entre as pessoas que se olham e trocam experiências.

A partir do Círculo de cultura, apresenta-se o cartaz com a palavra geradora, inicia-se o processo de decodificação e memorização por meio de repetições. Apresenta-se o “Quadro de descoberta” que traz a família silábica da palavra geradora. O alfabetizando deve formar outras palavras a partir das sílabas que estão neste quadro. Nesta edição, houve uma introdução aos princípios da alfabetização matemática por meio de um vídeo-entrevista de Ubiratan D’Ambrósio e Maria do Carmo Domite Mendonça para o VIII Congresso de Matemática, 1997, com Paulo Freire sobre o “Ser que se reconhece matematicamente” e de oficinas de construção Sistema de Numeração Decimal - SND.

A pesquisa do universo vocabular não parte de situações aleatórias ou imaginativas, mas atendem as seguintes questões: ter possibilidade figurativa, apresentar uma problemática existencial e apresentar dificuldades fonêmicas da língua. (Ver anexo 1 - Quadro: orientação das palavras geradoras- primeira edição do programa)

A proposta de formação deste PIL continuará priorizando os princípios Freireanos, porém, objetiva ampliar a competência técnica dos educadores populares incluindo os princípios da Sociolinguística com reflexões sobre Língua Materna, estabelecendo relação entre os modos de falar, os modos de escrever e os letramentos.

Uma proposta de se iniciar o processo de alfabetização pelos gêneros que circulam na sociedade é localizar alfabetizador/alfabetizando em um mundo que não se restringe aos saberes escolares, mas a partir das palavras encontradas nos textos utilizados no dia-a-dia e formar com eles um banco de palavras para que se possam visualizar as formas das letras e apreenderem seus respectivos sons, enfatizando assim o desenvolvimento da Consciência Fonológica que, para Carvalho Rivière (apud CARVALHO, 2005, p. 28), significa: “a capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua”.

Essa ideia também surgiu a partir da necessidade de aplicar os Testes Cognitivos de entrada que visam diagnosticar os conhecimentos prévios dos alfabetizandos em Língua Portuguesa e Matemática, cujas questões são baseadas em conhecimentos de mundo por meio de gêneros textuais, com o mesmo objetivo da Provinha Brasil, para o Ensino Fundamental.

Nossa justificativa baseia-se na importância de reflexões sobre a língua materna, pois, muitos professores do primeiro segmento da EJA relataram, por meio de conversas informais e avaliações orais que os alfabetizandos codificavam e decodificavam os códigos do sistema de escrita alfabética - SEA, mas não compreendiam o que liam e criavam uma barreira para continuar os estudos. Assim, apontamos para o conceito de letramento, já utilizado por Freire, pois para nós ele foi o primeiro a vivenciar em classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos tal conceito, denominando-o como “um processo para a vida

inteira". Nas reflexões de Freire (1989, p.9) encontramos a ideia implícita de letramento muito falada na contemporaneidade:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Para Freire (1989) a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura de leitura de mundo. A leitura da palavra é a leitura da "palavramundo". Assim, as vivências do dia-a-dia devem estar inseridas no contexto escolar, pois estas, representam a base para o processo de alfabetizar letrando em uma escola vinculada ao contexto social.

4. 4- Pensando o letramento na EJAT

"Conheço todas as letras, mas juntar é que é o difícil. Minha professora, quando eu era garoto, ensinava... A lição era assim: letra por letra. Eu chegava, ficava feliz quando terminava a lição, porque ia escapulindo. Agora não tem mais nesse panorama. Mas de primeiro era assim".

"Comprar um jornal com tanta letra sem saber ler, era um problema. Eu pelo menos pedia para a pessoa ler alto para eu ouvir."

"Eu tinha uma namorada em Caruaru, uma menina bem bonita. Aí ela mandava carta para mim. Aí eu mandava um colega ler. Aí ele lia e ele mesmo fazia para mim, eu pagava a ele. Ele tinha uma caligrafia bonita. Quando eu ia lá pra Caruaru – eu trabalhava na Rodoviária Caruaruense, nessa época eu era cobrador de ônibus – aí ela ficava elogiando minha caligrafia e eu não sabia de nada. Era ele que escrevia, né? Ler eu não lia, nem escrevia."
Depoimentos de Seu Aguinaldo, 60 anos.

Seu Aguinaldo foi aluno de uma turma de um projeto de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido em Recife, no período de 2003/2004, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado
Leal (et al, 2010, p.22).

O conceito de alfabetização esteve vinculado aos conceitos de codificação e de decodificação por um longo período. Nos finais dos anos 80 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky houve a ampliação deste conceito. Novas necessidades sociais levaram a novas visões surgindo o termo letramento. Em Gondim (2007, p. 24) encontramos:

O termo letramento, em português, surgiu com Mary Kato, na década de 1980, buscando traduzir a palavra “literacy”, com o objetivo de ampliar o conceito de alfabetização, abandonando a idéia de codificação e de decodificação e buscando incorporar as habilidades de leitura e de escrita às práticas sociais (BATISTA et alii, 2005).

Ao chegar à escola os alunos transitam de uma cultura de oralidade para uma cultura escolarizada. Entretanto, “os alunos da EJA apresentam experiências com textos diversos, cabendo à escola promover uma ampliação desta experiência.” Leal (et alii, 2010, p.22).

Ao observarmos a importância da distinção entre esses dois conceitos Bortoni-Ricardo nos mostra que:

O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramento, no plural, ou nos referir a culturas de letramento para preservar a idéia de que não existe só uma cultura de letramento. Nas comunidades sociais convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: religiosas, científicas, profissionais, etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel, por exemplo. (2004, p. 24) .

Então surgiram os vários conceitos de letramento. Kleiman (1995, p.19) o define letramento como“(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Desta forma. Kleiman(1995) defende que o letramento, compreende as relações sociais da cultura, englobando práticas orais:

De fato a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Um argumento que justifica o uso do termo em vez da tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais as pessoas são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Para essa mesma autora, letramento e escolarização são processos simultâneos. A escola representa uma “agência de letramento” e o professor é agente letrador.

Completando a ideia de várias concepções de letramento, Tfouni (2001) aponta a existência de graus de letramento e as relações entre saber e poder que existe implicitamente no conhecimento da escrita, como nos mostra Gondim (2007, p.25) em seu texto:

(...) Tfouni (2001, p.11) mostra-nos que não existe neutralidade no processo de escrita. A autora salienta a existência de poder implícito em tal processo: “a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais”. Nessa perspectiva, salienta o papel da escrita em nossa sociedade, mostrando que não existem pessoas iletradas, mas graus diferenciados de letramento:
(...) proponho mostrar que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe nas sociedades modernas, o

letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência. (TFOUNI, 2001, p. 23)

Assim, de acordo com Tfouni, as relações entre oralidade e letramento são imbricadas em sociedades penetradas pela escrita, ficando as diferenças por conta da natureza das atividades desenvolvidas, que determinam gêneros textuais como eventos sócio-comunicativos culturais e históricos, pelo que não que justifica uma alfabetização baseada apenas na codificação e na decodificação de signos.

Para Soares (2004, p.15), alfabetização é um processo complexo, “com características sociais e políticas que condicionam a aprendizagem na escola”. Para ela nossa realidade social trouxe a necessidade de um novo termo.

Em Gondim (2007, p.27) encontramos ainda:

Batista et alii (2005, p.12) aconselham que se evite uma dicotomização entre alfabetização e letramento, pois não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Há outros autores pesquisadores que recomendam que é necessário atenção quanto ao emprego desse dois termos.

Em Carvalho (2005, p. 9), encontramos que alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados. Desta forma encontramos dizeres de Soares (apud Carvalho 2005, p.9) ao se referir as inúmeras possibilidades do entrelaçamento entre alfabetização e letramento, que precisam ser visualizados por alfabetizadores:

É possível alfabetizar letrando, isto é, podemos ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler.

O Educador popular além de compreender esse dois processos como processos imbricados, porém paralelos, necessita refletir sobre a língua materna e suas variáveis para mediar adequadamente o processo de aquisição da cultura escrita.

4.5 - Algumas regras variáveis do Português Brasileiro e suas relações com a EJAT

Nosso Português Brasileiro possui algumas variáveis, que no decorrer do processo histórico sofreram alterações. Nos estudos de Gondim (2007, p. 48) encontramos os contínuos imaginários propostos por Bortoni-Ricardo, que nos levam a compreender as variações do português Brasileiro:

Bortoni-Ricardo (2004, p. 52) aponta para a necessidade de compreensão da variação do português brasileiro partindo de três linhas imaginárias denominadas de contínuos. A autora propõe o contínuo de urbanização, de oralidade e letramento e de monitoração estilística.

Observando a realidade dos alunos da EJAT, vemos que muitos advêm do meio rural trazendo consigo marcas de oralidade que serão levadas para suas produções orais e escritas. Desta forma, cabe ao educador popular a mediação desse processo de transição de forma respeitosa em uma Pedagogia Culturalmente Sensível (ERICKSON, 1987 apud BORTONI-RICARDO, 2004), em que educadores precisam estar atentos à bagagem de conhecimentos trazidos por cada alfabetizando e às diferenças existentes em relação à cultura escolarizada. Essas diferenças estão colocadas por Bortoni-Ricardo (2004) nas relações entre os falares rurais, urbanos e rurbanos encontrados no contínuo de urbanização.

Segundo a mesma perspectiva, em um dos polos desse contínuo encontramos as variedades utilizadas por comunidades mais isoladas e na outra ponta encontramos as variedades urbanas que receberam maior influência dos processos de padronização da língua. E no espaço entre eles, encontramos os grupos rurbanos que são, segundo a autora, “formados por migrantes de origem rural que preservam seus antecedentes culturais, principalmente seu repertório linguístico, que estão submetidos à influência urbana. Ao observarmos o contínuo de urbanização, encontramos traços descontínuos e traços graduais. Alguns falares rurais, que vão desaparecendo, ao se aproximarem do polo urbano, são considerados descontínuos em função de seu uso descontinuado nas áreas urbanas. Os traços descontínuos são os que mais sofrem uma avaliação negativa nas comunidades urbanas, tornando-se estigmatizados. E alguns traços que se distribuem ao longo do contínuo, ao contrário dos anteriores, são denominados de graduais, pois, são traços que foram gradualmente incorporados à fala de todos os brasileiros. (BORTONI-RICARDO, apud Gondim, 2007)

Bortoni-Ricardo propõe o contínuo de oralidade e letramento. Este constitui uma dificuldade encontrada pelos alunos da EJAT na transição do polo de oralidade para a cultura escolarizada.

No polo de letramento situam-se as práticas sociais permeadas pela escrita, que são mais encontradas em áreas urbanas. Um evento de letramento pode estar permeado por eventos de oralidade apoiado em textos escritos. Os eventos de oralidade podem ocorrer informalmente ou podem sofrer influências de letramento, dependendo da atuação de seus participantes. (BORTONI- RICARDO, apud, GONDIM, 2007, p. 49)

Assim, o educador popular necessita compreender que, em se tratando de oralidade não há certo ou errado, mas uma adequação da fala de acordo os domínios sociais, para que, possa ampliar as competências comunicativas de seus alfabetizandos.

Nesse sentido, em um polo do contínuo de monitoração estilística, estão as interações espontâneas e em outras, as planejadas, que exigem muita atenção do falante. Os fatores que nos levam a monitorar nossa fala

dependem do ambiente, do interlocutor e do tópico da conversa. Em sala de aula, os professores alternam o uso de língua-padrão com o uso de português popular. Assim a monitoração estilística do professor está condicionada ao evento que está sendo realizado. (BORTONI- RICARDO, apud GONDIM, p.50)

As principais regras variáveis do português brasileiro apresentadas nos textos dos alfabetizando jovens, adultos e idosos são, muitas vezes, mal interpretadas pelos professores, quando não veem a língua em seu movimento de transformação, variando de acordo com áreas regionais, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho, rede social, classes sociais, grupos etários e gêneros.

Corroborando Bortoni-Ricardo (op.cit. p. 81), as principais regras fonológicas de variação no português brasileiro ocorrem na posição pós-vocálica da sílaba. A sílaba é uma emissão de som realizada no movimento articulatorio, respiratório e tensão muscular. Na língua portuguesa o núcleo silábico é a vogal. É justamente a consoante que segue o núcleo silábico – posição pós-vocálica ou travamento de sílaba – que está sujeita a grande incidência de variação.

Se o ponto articulatorio estiver em contato com os lábios, as consoantes são chamadas “bilabiais” (/m/, /p/, /b/). Em contato com os dentes, as consoantes são denominadas “labiodentais” (/f/, /v/). Se ocorrer em contato da ponta da língua com os dentes superiores classificadas como “linguodentais” (/t/, /d/, /n/). Se o som for criado pelo contato da ponta da língua com a gengiva, ou alvéolos (parte do dente revestida pela gengiva), as consoantes são chamadas “alveolares” (/s/, /z/, /l/, /r/). Se produzido pelo contato do dorso da língua com o palato (céu da boca), teremos produzido consoantes “palatais” (/nh/, /lh/, /j/, /x/). E quando o obstáculo for criado na parte posterior da boca, depois do céu da boca, recebe o nome de “velares” (/k/, /g/, /rr/) em função da região denominada “véu palatino”. De acordo com o papel das pregas vocais há sons orais quando o ar passa livremente pelas mesmas e sons sonoros quando o som passa vibrando a área de estreitamento das pregas vocais.

A partir da estrutura das sílabas do português brasileiro temos as seguintes configurações (V- vogal e C-consoante) CV, V, CVC, CCV, CCVC, CCVCC, CVCC. Desta forma apresentamos algumas regras variáveis do português brasileiro observadas por Bortoni-Ricardo (2004, p. 79, apud, GONDIM, 2007, p. 51)

- Rotacismo - Neutralização de /l/ e /r/. Temos como exemplo: (problema>probrema), (clube>crube).
- Lambdacismo - representa um fenômeno contrário ao rotacismo: Exemplo: (carvão>calvão), (berço>belço), (freira>flera).
- Supressão - a consoante /r/ é suprimida mais freqüentemente em finais de palavras,

principalmente nos infinitivos verbais”: (correr>corrê), (almoçar>almoçá).

- Supressão do // em palavras oxítonas representadas por (carnaval> carnává), e a neutralização do // pelo /r/ em áreas rurais (carnaval>carnavar).
- O /r/ pode ser realizado de várias maneiras, como uma consoante posterior articulada na garganta ou como uma consoante anterior articulada com vibrações na ponta da língua; pode também ser articulada com língua dobrada para traz (retroflexa), o que produz o /r/ mais comum em zonas rurais de Minas Gerais, São Paulo e Goiás, que é chamado de “R” caipira..
- Marca de plural- não se faz a concordância nominal, ocorrendo ao longo de todo o contínuo, e até mesmo chegando a estilos não monitorados. Quanto mais diferente for a forma de plural de uma palavra, mais tendemos a usar a marca de plural. “São os plurais regulares que exigem nossa maior atenção porque são esses que têm maior probabilidade de não serem flexionados”.
- Neutralização - No caso do // pós-vocálico, um dos principais problemas encontrados pelos professores é a entre // e /u/, “pois nossos alunos, ao aprender a escrever, têm de aprender a usar a letra “u” em palavras como “berimbau”, “pau”, a letra “o” em palavras como “arrepio”, “macio”, “vazio”. E finalmente o “l” em palavras como “aventil”, “lençol” “anzol” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 94). O segmento final, pós-vocálico, em todas essas situações é pronunciado /u/.
- Semivogais /y/ e /w/, que ocorrem em posição de consoante de travamento na sílaba, podem ser suprimidas.
- Na escrita, o travamento nasal é representado pelo /~/ ou pelas consoantes nasais /m/ e /n/. Da mesma forma que as demais consoantes (e semivogais) que travam sílabas, o travamento nasal tende a ser suprimido: (virgem>virge, (homem>homi), (fizeram>fizeru).
- Monotongação. A semivogal que ocupa o lugar de segunda consoante, travando-a, está sujeita a uma supressão. É um processo antigo na língua (desde a evolução do latim para o português). Temos como exemplo: (paucum>pouco>poco), (aurum>ouro> oro), (ou ainda (estou>estô), e (doutor> doutô). A redução dá-se em sílabas finais e em sílabas internas tônicas ou átonas (besouro>besoro), (tesouro>tesoro), (louco>loco), (roupa>ropa).
- A hipercorreção ou ultracorreção que é “o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer erro”. (caranguejo> carangueijo) e (bandeja>bandeija).
- Assimilação “quando numa sequência de sons homorgânicos parecidos, um deles

assimila o outro”. A sequência “nd” é formada por duas consoantes alveolares e ocorre principalmente nos gerúndios: (falando>falano), (vindo>vinu) e (comendo>comenu). Na sequência “mb”, formada por consoantes bilabiais (também>tamém). (quando>quano).

- Vocalização ou despalatalização, há redução do /lh/. São traços característicos da variedade rural, analisados como traços descontínuos. Como nos exemplos (“mulher”>muié), (colher>coié), (palha>paia).
- Supressão -. Nas palavras proparoxítonas há uma particular tendência de redução durante a fala rápida, uma redução do esforço articulatório (chácara>chacra), e (xícara>xícra).

Nas práticas mediadoras da sala de aula observamos a importância do educador popular conhecer o processo de estruturação do nosso Português Brasileiro para que os alfabetizando possam relacionar-se harmoniosamente com as produções escritas e orais em seu meio social, seja dentro ou fora da escola. E para que os alfabetizadores possam intervir corretamente, colaborando para o processo de alfabetização.

5 - OBJETIVOS

5.1- Objetivo geral

Promover a formação de educadores populares do Programa DF Alfabetizado, fundamentada nos princípios libertadores de Paulo Freire e na concepção de letramentos, ressaltando as contribuições da diversidade linguística, visando à diminuição dos índices de analfabetismo no Distrito Federal.

5.2 Objetivos específicos:

- 1- Estruturar o curso de formação continuada para o grupo de educadores populares do Programa DF Alfabetizado.
- 2- Propor reflexões acerca das novas concepções sobre língua materna e letramentos.

6- ATIVIDADES/RESPONSABILIDADES

A formação continuada de educadores populares do programa DF Alfabetizado será realizada pelos formadores da EAPE. A proposta é de oferecer um curso de formação baseado nos princípios freirianos com oficinas, abordando às concepções de letramentos e reflexões sobre a língua materna. E a realização de rodas de conversas para momentos de reflexão acerca das práticas docentes.

Desta forma, propomos oficinas de gêneros textuais e letramentos; oficinas de consciência fonológica com a diversidade de gêneros textuais e oficinas reflexões do quadro das variáveis do Português Brasileiro, oficinas para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, vinculadas às práticas de letramento, caracterizando o processo de alfabetizar-letrando.

O educador que ministra aulas para jovens, adultos e idosos, precisa ter habilidades essenciais que é a capacidade de se solidarizar, ter a disposição de encarar dificuldades como desafios e ter a confiança de todos de aprender e ensinar. Assim, ele necessita ter conhecimentos a partir de novas propostas de trabalho, atualizando-se constantemente.

Propomos o desenvolvimento de oficinas, por compreender que se trata de uma estratégia pedagógica ativa, construtiva em que os alfabetizadores interagem e podem contribuir no processo de construção de conhecimentos, pois, acreditamos que o processo de aprendizagem em oficina começa com o diálogo. Por meio do diálogo, compartilhamos conhecimentos e experiências dos participantes. Segundo Freire (1987), o diálogo promove a criatividade e o pensamento crítico, levando as pessoas a buscarem solução de problemas por meio das experiências faladas e conseqüentemente na construção do conhecimento.

Haverá, nas oficinas, o trabalho de escuta, investigação e reflexão. A escuta sensível com atenção e respeito às opiniões diferentes. Investigar para que se faça a ligação entre novos conceitos e teorias com aquilo que já sabem, permitindo compreender o quanto podem aprender uns com os outros. Refletir sobre as histórias compartilhadas e mostrar-se aberto para pontos de vista que não fazem parte de sua visão de mundo. Freire (1987) afirma que a aprendizagem e a capacitação são processos de busca, sendo que o diálogo é o catalisador para a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Desta forma, o trabalho nas oficinas desenvolverá habilidades de identificar os novos conceitos sobre alfabetização e letramentos; reflexões sobre a língua materna, análise do contexto em que o sujeito está inserido nesta relação e entender a importância de valorizar os conhecimentos e experiências dos educandos.

7- CRONOGRAMA

Objetivo Específico Atividade/Ação	Período de Realização				Parceria	Recurso
	Abril	Maio	Junho	Julho		
Promover a formação continuada de educadores populares do Programa DF Alfabetizado	X	X	X	X	EAPE CRE Educador voluntário	Data Show
Abordar estudos de múltiplos letramentos, estabelecendo relação com reflexões acerca da língua materna	Oficina para apropriação do sistema de Escrita Atividades: Trabalho do alfabeto a partir das letras iniciais do nome; explorando os movimentos com o corpo. Montagem do Banco de Palavras; reconhecimento da letra com o próprio nome; escrita de nomes das letras do seu próprio nome. : Oficina da palavra a partir de palavras do universo vocabular dos alunos. / Gêneros Textuais/ Banco de palavras/ Apropriação do Sistema de escrita	Oficina de consciência fonológica com a diversidade de gêneros textuais, alfabética – SEA Atividades com diversos gêneros textuais: literatura de cordel, poemas e poesias, crônicas. Percepção e discriminação auditiva das letras e sílabas. Bingo de letras, sílabas e palavras. Montagem da caixa de leitura e do varal de textos. Uso do alfabeto móvel.	Oficina reflexões do quadro das variáveis do Português Brasileiro Refletir a composição de músicas que nos mostram as variáveis do Português brasileiro. Ex: Asa Branca de Luiz Gonzaga. Leitura compartilhada do texto “ O voo da Asa Branca” Análise das variáveis do Português brasileiro ocorrida nas produções escritas dos alunos. A partir do síntese. Ver quadro em anexo.	Oficina de gêneros textuais multiletramentos e práticas de alfabetização Atividades: leitura compartilhada de textos do livro Multiletramentos na escola – Roxane Rojo. Atividades com textos variados (bilhete, carta, resumo de novelas, notícias, poesias, músicas, classificados, artigos, etc)	CEJAD EAPE CRE	Data show, textos com gêneros variados

8- PARCEIROS

Este projeto prevê a formação permanente dos educadores populares em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE- e apoio da Coordenação de Jovens e Adultos - CEJAD e da Coordenadoria Regional de Ensino - CRE.

9 - Orçamento:

O orçamento partirá dos recursos disponíveis e orçados pela CEJAD.

10- ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

A avaliação será processual por meio de observação continua e participante. Na observação participante, o observador parte dos eventos que estão sendo pesquisados. Para Vianna (2003), os adeptos da observação participante são aqueles considerados cientistas sociais. A observação participante na visão de Flick (apud VIANNA, 2003, p. 51) “é uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção”.

Haverá a construção do Painel de Releitura fundada na intenção de que a tessitura do vivenciado na formação seja para ações reflexivas, de respeito e valorização do processo de aprendizagem individual e coletivo de alfabetizadores e alfabetizados populares, pois, o coletivo provoca “a ruptura criativa da educação passiva [que] é um momento tão estético quanto político, porque exige que os alunos ‘re-percebam’ sua compreensão anterior e que, junto com o professor, pratiquem novas percepções como aprendizes criativos” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 142).

11- REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris, FERNANDES, Maria Alice. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARDOSO-Martins, Cláudia. **Consciência Fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar – um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999
- DOCUMENTO INFORMATIVO DEL UIS NRO 15. **Resultados de la encuesta del UIS sobre programas de educación de adultos y alfabetización en América Latina y el Caribe**. outubro 2013.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- FONSECA, Laura Souza. Lutas e Conquistas! A luta continua: formação de professores em EJA. IN: Revej@ - Revista de Educação de jovens e Adultos, Belo Horizonte, v.2, 2, 2008, p. 75- 97.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do Professor**. 9ª Edição, Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 36a ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GONDIM, Márcia Regina Alves. **Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica**. Dissertação de Mestrado.

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2007.

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

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. **Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Coleção Estudos em EJA. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do alfabetizador**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

LENZI, Lucia H.C.; CORD, Denise (org). **Formação de educadores em EJA no campo: Compartilhando saberes**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000.

REIS, Renato H. dos. **A Constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Coedição - Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

RIBEIRO, Masagão Vera. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Globo, 2004.

ROJO, Roxane. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo. parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Ação Educativa/Global/Instituto Paulo Montenegro, 2003

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia M.C.; STOLTZ, Tânia. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos** - PNBE. MEC. Curitiba: Ed. Positivo, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação - a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

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

Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>>. Acesso em: 07/03/2014

Edital de chamada pública nº 01/2014 Processo seletivo simplificado seleção para voluntários alfabetizadores, tradutores intérpretes de libras, alfabetizadores coordenadores de turmas e agentes colaboradores para atuação no “Programa DF Alfabetizado”. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/noticias-e-midias/noticias-da-educacao/item/2370-educadores.html> Acesso em: 14/4/2014

Vídeo-entrevista de Ubiratan D’Ambrósio e Maria do Carmo Domite Mendonça para o VIII Congresso de Matemática, 1997, com Paulo Freire.

Disponível em : <http://www.youtube.com/watch?v=245kJbsO4tE> Acesso em 14/4/2014.

1 - Anexo

Orientação das palavras geradoras- primeira edição do programa)

ORIENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS PALAVRAS GERADORAS			
PALAVRA-CHAVE	ROTEIRO DE DISCUSSÃO	ORIENTAÇÃO PRÁTICA	ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA
1- LOTE	- Propriedade e uso da terra; - Condições de vida no lote (banheiro, vizinho, etc.); - Aluguel; - Direito à terra - reforma agrária; - Associação de inquilinos ou moradores.	Participação na Associação de moradores ou de inquilinos; Participação do Orçamento participativo.	Atividade 1: “Quanto somos hoje”? Atividade 2: O espaço vivido, percebido e representado e a relação espaço/temporal.
2- COMIDA	- Fome; - Preço-custo; - Saúde; - Alimentos básicos – educação; - Programas de alimentação do governo.	- Plantação de Hortas comunitárias; - Hortas nas escolas; - Hortas no quintal.	Atividade 1: “Quanto somos hoje” Atividade 2: Cesta básica e o Sistema de Monetário Brasileiro
3- JOGO	- Jogos de azar; - Jogos de diversão; - Jogos educativos; - Importância do jogo; - Loteria/loto (como o governo usa o dinheiro); - Jogo para enganar o povo; - Jogo como profissão e vício.	- Estimular os jogos educativos e esportes para as crianças e jovens; Reivindicar espaço para o lazer e cultura na cidade.	Atividade 1: “Quanto somos hoje” Atividade 2: Estimativa e probabilidade
4- SECURA	- Fome; - Êxodo rural; - Vida na cidade; - Latifúndio; -Papel do	Aprofundar o tema reforma agrária; Condições climáticas do DF- Cuidados para conservar a	Atividade 1: “Quanto somos hoje” Atividade 2: Tempo atmosférico e construção de gráficos

	governo; - Reforma agrária; -Clima seco (dificuldades e cuidados com a saúde).	umidade; - Cuidados para evitar a desidratação no período de seca.	
--	--	---	--