


**Unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

JULIANA APARECIDA POROLONICZAK

# **HISTÓRIA E FUNDAMENTOS DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO CUBANO “Yo, sí puedo”**



ARARAQUARA – S.P.  
2019

JULIANA APARECIDA POROLONICZAK

# **HISTÓRIA E FUNDAMENTOS DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO CUBANO “Yo, sí puedo”**

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Francisco José Carvalho Mazzeu

**Bolsa:** CNPq - Proc. 141304/2016-2  
CAPES – Proc. 88881.133925/2016-01

ARARAQUARA – S.P.  
2019

Poroloniczak, Juliana Aparecida  
HISTÓRIA E FUNDAMENTOS DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO  
CUBANO "Yo, sí puedo" / Juliana Aparecida Poroloniczak –  
2019

146 f.

– Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu

1. "Yo, sí puedo"; . 2. Psicologia Histórico-Cultural.  
3. Alfabetização. 4. Escrita. 5. Educação de jovens e  
adultos. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JULIANA APARECIDA POROLONICZAK

# **HISTÓRIA E FUNDAMENTOS DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO CUBANO “Yo, sí puedo”**

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Francisco José Carvalho Mazzeu

**Bolsa:** CNPq - Proc. 141304/2016-2  
CAPES – Proc. 88881.133925/2016-01

Data da defesa 27.08.2019

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** **Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Francisco José Carvalho Mazzeu**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Claudia Dias Prioste**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP

---

**Membro Titular:** **Prof. Dr<sup>o</sup> Francisco de Paiva Lima Neto**  
Secretaria Municipal de Educação de Araraquara-SP

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Meire Cristina Santos Dangió**  
Secretaria Municipal de Educação de Bauru - SP

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho à minha grande amiga, Professora Doutora Suze Scalcon (*in memoriam*) que me apresentou a academia e seus árduos caminhos como professora e orientadora de iniciação científica. Sempre acreditou em mim e apoiou minhas iniciativas, cobrou rigor quando era preciso, mas me deu colo quando eu atingia meus limites. Lutava pelo bom e pelo justo, ensinou-me muito sobre a vida, sobre sensibilidade, humildade e generosidade, tornando-me um ser humano melhor. Devo à ela parte do que sou hoje como pessoa e profissional. Estaria aqui aplaudindo e muito feliz com a conclusão dessa etapa. Obrigada por tudo minha “véia”. Te amo.

## AGRADECIMENTOS

### O nascimento de um texto

“Não há nada de súbito, nem de claro, nem de fácil. O processo todo é penoso e dolorido – e se pode comparar a alguma coisa, digamos que se parece muito com um processo fisiológico -, que se assemelha terrivelmente a uma gestação, cujo parto se arrastasse por muitos meses e até anos”.

Rachel de Queiroz

Ainda que o trabalho acadêmico tenha como requisito o nome de seus autores, deixando assim marca da subjetividade de quem o escreveu, não pode ser considerado uma construção individual. São muitas mãos, é coletividade, história e estórias. Por isso, esse espaço se torna muito importante e pequeno para agradecer. Nesse sentido, algumas pessoas as quais agradeço talvez não percebam a dimensão da sua contribuição no meu processo de formação acadêmico e pessoal. A elas minha gratidão.

Ao meu Orientador, Professor Francisco de Carvalho Mazzeu, pela serenidade nas orientações, por ter me mostrado que há humanidade na academia, por ter compreendido meus limites e, mesmo assim, seguir acreditando na minha capacidade para realizar esse trabalho.

À Professora Laura Dominguez García, coorientadora do Doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia da Universidad de la Habana, ser humano na essência desta palavra. Obrigada pela generosidade com a qual me acolheu em Cuba e por ter contribuído em grande medida em minha formação acadêmica e pessoal.

Ao Professor Newton Duarte pelo incentivo, indicações de leituras e pela valiosa contribuição na minha formação.

Ao Lucas Poroloniczak de Mendonça, meu filho, meu amor maior, que diante da incompreensão própria de um sujeito em idade de transição, sofreu com a ausência e desejou mais que ninguém que essa etapa se findasse para ter a mãe de volta. Esse trabalho foi realizado também por você. Obrigada pela tradução do resumo para a língua inglesa.

À minha mãe que me ensinou as primeiras letras, ainda que tenha tido acesso somente às séries iniciais. Foi ela minha maior incentivadora nos estudos.

Aos meus irmãos Jeferson Przendziuk, Anderson Przendziuk, Jean Przendziuk e à Fabiana Moreira de Freitas Przendziuk, minha cunhada, pelo incentivo.

À Denise Pereira da Cruz Marques, minha amiga de sempre e para sempre, que esteve comigo desde a graduação e tem participado de todos os momentos importantes e também desafiadores da minha vida, há quase vinte anos. Agradeço também ao Claudio Inácio Marques por ter aceitado se deslocar de Cascavel à Araraquara para participar da defesa.

À família Mendonça: Rogério, que assumiu sozinho alguns momentos da educação do Lucas, o Vô Ismael, a Tia Eliane e a Tia Ewelín por terem sido a base sólida em que me apoiei incondicionalmente em relação aos cuidados, carinho e atenção para com o Lucas. De modo especial agradeço a Vó Maria, que desde o nascimento do Lucas não mediu esforços para que ele tivesse todo o suporte nas minhas ausências, sem ela eu não estaria hoje terminando o Doutorado.

À Professora Inez Aliete Dalavechia, ex-chefe do Núcleo Regional de Educação de Cascavel, que me deu apoio incondicional para a realização das disciplinas, mesmo quando eu estava sem licença para estudos. Minha gratidão e respeito.

À todas as/os colegas do Núcleo Regional de Educação pelo apoio, pelas trocas desde o processo seletivo, e por ocasião da minha aprovação no Doutorado. Obrigada pela agradável convivência. Agradeço especialmente à Katti, Sandra, Haley e a Marcia, minhas amigas Super Pedagogas, por tudo que vivemos, muito trabalho, muitos aprendizados, troca de conhecimento, muita alegria, risadas e dores também. Foi um tempo bom.

À Neide da Silveira Duarte de Matos e à família, o Duarte, Maria Gabriela e Ana Clara que me acolheram como parte da família em nossa estada em Cuba. Dividimos e nos apropriamos de tanta coisa, conhecimento, passeios incríveis, comidas deliciosas, risadas, lágrimas de saudades e também medo, na ocasião da passagem do furacão Irma.

À Lesbia Cánovas, da Associação de Pedagogos de Cuba (APC), por todo o apoio e disponibilidade para que eu pudesse obter materiais que foram fundamentais para realização desse trabalho.

À Luisa Yara Campos, Diretora do Museu Nacional da Alfabetização de Cuba, por ter me oportunizado uma visita guiada exclusiva. Momento inesquecível de valor histórico e humano.

Aos colegas e direção do Colégio Estadual Wilson Joffre, por compreender o quanto é difícil trabalhar e construir uma tese, obrigada pelo apoio quando precisei me ausentar.

Aos Colegas e Direção Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, com os quais dividi as agruras da finalização desse trabalho. Vocês tem sido fundamentais, me ouvindo, me consolando e dando apoio.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da UNESP pelo aprendizado.

Aos colegas de Doutorado, Joana Goulart, Roberta Sbrana, Rebeca Pancotte, pela parceria, conversas, risadas e troca de experiências, enquanto dividíamos o quarto do hotel e durante as aulas.

À Silvana Galvani Claudino Kamazaki, obrigada pelas trocas de conhecimentos e dúvidas, pelo trabalho que escrevemos juntas. Obrigada pela alegre companhia e por ter ouvido com paciência minhas lamúrias, por ter me incentivado quando o cansaço das “eternas” e semanais viagens de ônibus de Cascavel para Araraquara tomavam conta.

À Sheylla Chediak, daquelas pessoas que são leves para se conviver. Que bom que tive a oportunidade de te conhecer. Obrigada pela parceria nas conversas e risadas, pelos vinhos, pelas comidinhas e pelos pousos na *kit*. Espero que a vida permita nossa convivência em outras paragens.

Ao Abel Garay, por ter contribuído na banca de qualificação e por todas as dicas sobre Cuba.

Aos meus alunos que me transformam e me formam todos os dias, por vocês sigam estudando e lutando para que o conhecimento científico seja amplamente divulgado.

De forma especial, agradeço meu companheiro de vida e de lutas, meu amor Valter de Jesus Leite, por ter tornado essa etapa um pouco mais leve e a vida mais suportável. Obrigada por ter compreendido minhas ausências nas viagens, nos seis meses em Cuba e no cotidiano. Partilhamos esses momentos em solidão. Não tenho palavras para agradecer, por não ter me deixado desistir e por ter vivido comigo os momentos mais difíceis e também alegres dessa longa jornada. Obrigada pelo incentivo, pela leitura atenta do texto, pelas sugestões de escrita e pelo apoio com a parte da tecnologia e com a formatação.

Ao Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho (IPLAC) pela oportunidade de conversar com os Professores da Cátedra de Alfabetização de Jovens e adultos e conhecer como se deu a gênese do método.

Ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que oportunizou o contato inicial com o objeto principal dessa tese, o método cubano “Yo, sí puedo”, especialmente à Camarada Maria Cristina Vargas pela disponibilidade em partilhar seu conhecimento sobre o método, à Messilene Gorete por ter oportunizado a inserção nas atividades da Brigada em Havana e à todos os camaradas Sem Terra que de uma maneira ou de outra contribuíram.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), por proporcionar dois anos de afastamento para estudos.



Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, pela oportunidade.

À banca de defesa composta pelas Professoras Dra. Claudia Dias Prioste, Dra. Eliza Maria Barbosa, Dra. Meire Cristina Santos Dangió e Professor Dr<sup>o</sup> Francisco de Paiva Lima Neto pela disponibilidade em aceitar participar e compartilhar comigo deste momento tão importante em minha carreira acadêmica.

Às professoras Dra<sup>a</sup> Maria Aparecida Mello, Dra<sup>a</sup> Cassia Regina Coutinho Sossolote e Dra<sup>a</sup> Lucia Terezinha Zanato Tureck por gentilmente terem aceitado compor a suplência.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de bolsa (Proc. 141304/2016-2) e a CAPES (Proc. 88881.133925/2016-01) pelo financiamento que oportunizou ter participado do Programa de Doutorado sanduíche na Universidad de La Habana-Cuba. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

Agradeço também ao Ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva que possibilitou por meio de políticas públicas que a classe trabalhadora chegasse à Universidade. Num contexto onde a Universidade Pública sofre ataques deliberados que visam sua destruição, finalizar esse Doutorado é simbólico. Sinto-me sim privilegiada e não podemos aceitar que outros filhos de trabalhadores não consigam o acesso ao ensino público superior de qualidade por vivermos num modelo de sociedade que seleciona, exclui e desumaniza cada vez mais. Enfim, agradeço todos àqueles que de alguma maneira deixaram marcas na história da minha vida, nesses longos e intensos quatro anos.

Forçando a vista, movendo as sobrancelhas com dificuldade, ela esforçava-se para lembrar as letras esquecidas e, entregando-se, imperceptivelmente, aos esforços, esqueceu-se. Cedendo sentiu os olhos cansados. Primeiro, surgiram às lágrimas de fadiga, às quais se seguiram lágrimas de tristeza. – Estou aprendendo o alfabeto! – disse, entre soluços. – Quarenta anos e só agora fui começar a aprender o alfabeto... – Não precisa chorar! – disse o ucraniano com carinho. – A senhora não podia viver de outro modo, e, de qualquer modo, e, de qualquer maneira, entende que vive mal! Milhares de pessoas podem viver melhor que a senhora; no entanto, vivem como gado e, ainda por cima, se gabam: que vida boa! O que há de bom nisso: trabalhar, comer, hoje; trabalhar e comer, amanhã, e assim até o fim da vida: trabalhar e comer? No meio disso, ele faz um monte de filhos e, no início, distrai-se com eles, e assim, que eles começam a comer demais, ele se zanga, e fica dizendo: andem logo, seus comilões, cresçam, está na hora de ir para o trabalho! Ele gostaria de transformar seus filhos em gado doméstico, mas eles começam a trabalhar para suas próprias panças, e continuam a vida da mesma forma! Só são verdadeiramente homens aqueles que arrancam as algemas da mente humana. Pois agora, a senhora também, por esforço próprio, tomou a si esta tarefa. (GORKI, 2000, p.122,123)

## RESUMO

Objetivamos investigar os fundamentos da alfabetização de jovens e adultos implícitos no método cubano “Sim, eu posso!”, tanto em sua versão brasileira, quanto na versão original do programa, o “Yo, sí puedo”. Para isso, abordamos o processo histórico da elaboração do método, sua lógica de funcionamento e em que medida seus pressupostos teóricos se aproximam da psicologia histórico-cultural. A metodologia da pesquisa apoiou-se no referencial teórico-metodológico fornecido pelo Materialismo Histórico-Dialético como norteador da análise e da crítica presente neste trabalho. Realizamos um estudo bibliográfico e documental, por meio de um levantamento e análise sistemática dos materiais referentes ao Método Cubano “Yo, sí puedo”, entre eles: as tele aulas, cartilhas, manuais, guias metodológicos, teses, dissertações, artigos científicos e demais materiais pedagógicos. Recorremos aos pressupostos teóricos do processo de alfabetização, a partir do enfoque Histórico-Cultural, tendo como base os conceitos que auxiliam a compreender o método. Igualmente, tratamos da organização do mesmo, e construímos um panorama sobre a educação em Cuba e a campanha de alfabetização, que ainda nos anos 1960 tirou o mencionado País do mapa do analfabetismo. Buscamos, por fim, com base na psicologia histórico-cultural, propor encaminhamentos que possibilitem a utilização dessa importante ferramenta da alfabetização de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** “Yo, sí puedo”; Psicologia Histórico-Cultural; Alfabetização; Escrita; Educação de jovens e adultos.

## ABSTRACT

We aim to investigate the fundamentals of youth and adult literacy implicit in the Cuban method "Yo, sí puedo", both in the Brazilian version and in the original version of the "Yo, sí puedo". For this we address the historical process of the method's elaboration, its logic of functioning and to what extent its theoretical assumptions approach historical-cultural psychology. The methodology of research was based on the theoretical-methodological framework provided by Historical-Dialectical Materialism as the guide of analysis and criticism in this work. We carried out a bibliographic and documentary study, through a systematic survey and analysis of the materials referring to the Cuban Method "Yo, sí puedo", among them: tele lessons, booklets, manuals, methodological guides, theses, dissertations and scientific articles and other pedagogical materials. We turn to the theoretical presuppositions of the literacy process, based on the Historical-Cultural approach, based on concepts that help to understand the method. Likewise, we deal with the organization of the same, and we built a panorama on education in Cuba and the literacy campaign, which in the 1960s took the mentioned country from the map of illiteracy. Finally, we seek, based on historical-cultural psychology, to propose guidelines that enable the use of this important tool of youth and adult literacy.

**Key - words:** "Yo, sí puedo"; Historical-Cultural psychology; Literacy; Writing; Youth and adult education.

## RESUMEM

Nuestro objetivo es investigar los fundamentos de la alfabetización de jóvenes y adultos implícitos en el método cubano "¡Sí, puedo!", Tanto en su versión brasileña como en la versión original del programa "Yo, puedo". Para esto abordamos el proceso histórico de elaboración del método, su lógica de funcionamiento y hasta qué punto sus presupuestos teóricos se acercan a la psicología histórico-cultural. La metodología de investigación se basó en el marco teórico-metodológico proporcionado por el materialismo histórico-dialéctico como guía para el análisis y la crítica en este trabajo. Realizamos un estudio bibliográfico y documental, a través de una encuesta sistemática y análisis de los materiales referidos al Método Cubano "Yo, puedo", entre ellos: las tele-clases, folletos, manuales, guías metodológicas, tesis, disertaciones y artículos científicos y otros materiales pedagógicos. Utilizamos los supuestos teóricos del proceso de alfabetización, desde el enfoque histórico-cultural, basados en los conceptos que ayudan a comprender el método. Utilizamos los supuestos teóricos del proceso de alfabetización, desde el enfoque histórico-cultural, basados en los conceptos que ayudan a comprender el método. Del mismo modo, tratamos con su organización y construimos una visión general de la educación en Cuba y la campaña de alfabetización, que en la década de 1960 sacó al país del mapa del analfabetismo. Finalmente, buscamos, en base a la psicología histórico-cultural, proponer pautas que permitan el uso de esta importante herramienta de la alfabetización de jóvenes y adultos.

Palabras - clave: "Yo, si puedo"; Psicología histórico-cultural; Alfabetización; Escrita; Educación de jóvenes y adultos.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Etapas gerais para implementação do programa de alfabetização .....	74
<b>Figura 2</b> - Exemplo de uma página da cartilha do alfabetizando.....	76
<b>Figura 3</b> - Formação de sílabas com as vogais conhecidas.....	77
<b>Figura 4</b> - Formação de palavras com as sílabas.....	78
<b>Figura 5</b> - Treinamento ou preparação.....	79
<b>Figura 6</b> - Treinamento ou preparação.....	80
<b>Figura 7</b> - Ensino da leitura e da escrita.....	80
<b>Figura 8</b> - Aulas de consolidação.....	81
<b>Figura 9</b> - Método .....	84
<b>Figura 10</b> - Capa da cartilha em Língua Espanhola.....	85
<b>Figura 11</b> - Capa da cartilha em Língua Portuguesa.....	85
<b>Figura 12</b> - Página da cartilha do alfabetizando representando as vogais e seus respectivos números.....	85
<b>Figura 13</b> - Exemplo de uma página da cartilha do alfabetizando.....	86
<b>Figura 14</b> - Exemplo de estrutura da videoaula. ....	86
<b>Figura 15</b> - Ilustração do espaço reservado para a produção escrita na cartilha.....	87
<b>Figura 16</b> - Logotipos de caráter universal que indicam ao aluno o que deve fazer em cada momento da aula .....	87
<b>Figura 17</b> - Ambiente educativo do “Sim, eu posso!” no Maranhão .....	93
<b>Figura 18</b> - Alfabetizadora durante aula no Maranhão com camiseta contendo uma das expressões mobilizadoras do público alvo, refrão da música “Sempre é tempo de aprender”	97

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Alfabeto numerado (em ordem alfabética).....	<b>75</b>
<b>Tabela 2</b> - Alfabeto em ordem numérica. Ordem de sequencia do ensino das letras. ....	<b>76</b>
<b>Tabela 3</b> - Exemplo de exercício de estudo das letras .....	<b>77</b>
<b>Tabela 4</b> - Cronograma Jornada "Sim, eu posso!" e "Círculo de Cultura" no Maranhão.....	<b>94</b>
<b>Tabela 5</b> - Instrumento de registro do desempenho dos educandos nas noções de leitura, escrita e numérica. ....	<b>96</b>
<b>Tabela 6</b> - Instrumento de acompanhamento semanal da aprendizagem dos educandos (as).	<b>97</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CTC</b>	Confederação dos Trabalhadores de Cuba
<b>DEDI</b>	Departamento da Diversidade
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ELAM</b>	Escola Latino Americana de Medicina
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
<b>GEPIEE</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IPLAC</b>	Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Educação de Cascavel
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>EOC</b>	Sistema de Educación Obrera y Campesina
<b>URSS</b>	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
<b>UH</b>	Universidad de la Habana
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação do Paraná



# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>36</b>
1.1. O papel da Educação no desenvolvimento humano. ....	36
1.2. A linguagem escrita .....	44
1.3. Conceito de alfabetização e a aprendizagem do adulto. ....	46
<b>CAPÍTULO 2: O PROGRAMA CUBANO DE ALFABETIZAÇÃO “YO, SÍ PUEDO”. .....</b>	<b>53</b>
2.1. Antecedentes históricos do programa: a Grande Campanha de Alfabetização de 1961. .	53
2.2. Da gênese à construção do método, “Yo, sí puedo” .....	68
2.3. Orientações metodológicas do “Yo, sí puedo” .....	73
2.4. O método “Yo, sí puedo” e as Jornadas de Alfabetização do MST no Brasil.....	90
<b>CAPÍTULO 3. APROXIMAÇÕES DO MÉTODO CUBANO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>99</b>
3.1. Os fundamentos teórico-metodológicos do método e sua relação com a psicologia histórico-cultural.....	99
3.2. A interface entre o “Yo, sí puedo” e as práticas sociais de escrita e leitura,.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>130</b>
Anexo I - Moção de advertência do VIII ENEJA moção de advertência às autoridades quanto aos resultados do programa Yo, sí, puedo. ....	130
Anexo II – Estrutura do Sistema Nacional de Educação de Cuba.....	131
Anexo III – Informe diário do desenvolvimento da campanha de alfabetização .....	132
Anexo IV – Capa Cartilha Venceremos .....	133
Anexo V – Capa da Cartilha Alfabeticemos .....	134
Anexo VI – Carta de um alfabetizando à Fidel Castro.....	135
Anexo VII – Solicitação de ingresso de Manuel Ascunce à Brigada de Alfabetização Conrado Benitez. ....	136
Anexo VIII – Distintivos utilizados pelas Brigadas de Alfabetização .....	137
Anexo IX - Foto de um Brigadista com uniforme, o farol e as cartilhas para alfabetização..	138
Anexo X – Imagem Brigada de Alfabetização: Plaza de La Revolución no dia que comemoravam Cuba como território livre de analfabetismo. ....	139
Anexo XI – Informe al Pueblo de Cuba de los resultados de la campaña Nacional de Alfabetización.....	140
Anexo XII - Bandeira utilizada em Cuba ao declarar território livre do analfabetismo .....	143
Anexo XIII – Avaliação doutorado sanduíche em Cuba .....	144
Anexo – XIV- Foto na Biblioteca do Museu de Alfabetização durante visita orientada, acompanhada da Dra. Luisa Campos Gallardo (Directora del Museo) e Dra. Lesbia Cánovas da Asociación de Pedagogos de Cuba (APC).....	146

## APRESENTAÇÃO

Ao iniciarmos uma pesquisa, não partimos somente do compromisso com o campo ao qual nos dedicamos, mas também buscamos desenvolver determinada temática a partir de um compromisso social e político. Para compreender a escolha do pesquisador é necessário considerar a forma como construiu-se sua subjetividade nas condições históricas e sociais que envolvem sua trajetória e movem sua vida, como nos indica Severino:

“[...] a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. [...] no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve. A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade” (2000, p.145).

Imbuída desta compreensão, meu interesse pela alfabetização como campo de pesquisa parte de uma situação problema e teve início com o ingresso no curso de Pedagogia, em 2001. Porém, anteriormente ao curso de graduação, como filha de camponeses, especialmente na infância e adolescência quando vivia no campo, observava o quanto era difícil a vida das pessoas que não sabiam ler e escrever. Meus avós e alguns tios de minha convivência diária eram analfabetos. Minha mãe havia estudado somente até a antiga quarta série e meu padrasto até a segunda série do Ensino Fundamental. Minha família era muito semelhante à grande parte da população brasileira que vivia no campo: não tínhamos acesso à cultura mais elaborada e nem a processos educativos formais. Não havia escolas, uma problemática que vivenciei há mais de trinta anos e que continua sendo realidade para muitas crianças, jovens e adultos do Brasil, mesmo com a obrigatoriedade definida por leis, especialmente após a Constituição de 1988.

A falta de escolas na comunidade rural onde vivíamos em Guaraniaçu, uma pequena cidade no interior do PR, retardou o início do meu processo de escolarização e, devido a isso, minha mãe, mesmo com o pouco que sabia, começou a me alfabetizar. Quando comecei a estudar formalmente aos oito anos, em uma Escola Municipal Rural muito longe de nossa casa, já sabia codificar e decodificar. Esse foi um dos motivadores para que minha família buscasse um lugar mais acessível para viver. Mudamo-nos, no final da década de 80, para a área rural da cidade de Guaíra, na fronteira entre Brasil e Paraguai, no Paraná.

Nesse lugar, em uma escola rural, terminei as séries iniciais do ensino fundamental. Destaco esse fato, pois foi nessa escola que descobri a paixão pela literatura. Quando estava na 3ª série, uma das minhas Professoras percebeu que eu já havia lido todos os livros que

havia na escola, e começou a trazer todas as semanas novos títulos da biblioteca de outra escola onde também trabalhava, na área urbana, para que eu pudesse ler. Hoje não tenho nenhuma dúvida de que esse gesto da professora foi determinante para consolidar meu hábito e gosto pela leitura.

No fim dos anos 90, terminei a educação básica mesmo com todos os percalços enfrentados. Acessar a universidade não estava no horizonte da maioria dos filhos de trabalhadores, porém eu queria continuar. Nesse tempo, já morávamos em Cascavel no Paraná, uma cidade de médio porte, onde havia uma Universidade Pública.

Nesse sentido, fiz dois anos de cursinho pré-vestibular particular, pois não havia nada público e, em 2001, passei no vestibular na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no curso de Pedagogia, que se constituiu como espaço fundamental para minha formação como profissional da educação e como ser humano.

As atividades acadêmicas fortaleceram a relação entre os fundamentos das teorias estudadas e a prática social. Destaco, nesse contexto, a participação como bolsista de Iniciação Científica em um projeto que propunha o estudo da história da linguagem escrita, tendo como base os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético<sup>1</sup>, a Psicologia Histórico-Cultural<sup>2</sup> e da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>3</sup>, por meio do qual iniciei meus caminhos como pesquisadora dessa temática.

Ao terminar o curso de pedagogia, comecei a atuar como Professora da Educação Infantil e, posteriormente, como professora alfabetizadora. Deparei-me com um grande desafio no cotidiano da sala de aula devido às dificuldades e divergências teóricas relativas à prática da alfabetização, refletindo acerca de questões que incomodavam, pois não aceitava e não concordava com alguns dos “hábitos” instituídos nas escolas.

Essas inquietações fizeram-me retomar os estudos formalmente, na especialização *lato sensu* em Fundamentos da Educação da UNIOESTE, onde busquei aporte para entender os problemas enfrentados na prática docente.

---

<sup>1</sup> O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997).

<sup>2</sup> A Psicologia Histórico-Cultural é uma corrente derivada da psicologia soviética, também denominada de Escola de Vigotski é constituída por um conjunto de investigações em torno da formação social da mente a qual inclui determinados domínios da atividade infantil, defendendo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano. Pertencem a esta escola juntamente com Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979), Luria (1902-1977).

<sup>3</sup> Teoria pedagógica proposta pelo educador brasileiro Dermeval Saviani, a qual pauta-se nos princípios filosóficos e políticos preconizados por Marx e Engels. É uma teoria que busca compreender histórica e objetivamente os problemas educacionais partindo da defesa da especificidade da escola e do trabalho educativo do professor.

Os estudos oportunizados na especialização possibilitaram entender de modo mais efetivo a proximidade entre a prática docente, os fundamentos teóricos e a alfabetização. Os caminhos trilhados na escola e na universidade propiciaram maior segurança em sala de aula para alfabetizar e, ainda, a construção do projeto de pesquisa com o qual fui aprovada no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha Educação e Infância.

Durante a realização do Mestrado, as disciplinas cursadas e a participação no Grupo de Estudos<sup>4</sup> e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) foram decisivas para minha formação como pesquisadora.

Nessa direção, os estudos desenvolvidos para a elaboração da dissertação<sup>5</sup> foram determinantes para a consolidação da minha base teórica. Neste trabalho, debruicei-me sobre a investigação das relações entre infância, criança, escola e a apropriação da linguagem escrita no âmbito das orientações oficiais da política educacional para a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil. A referida dissertação teve como referencial a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia-Histórico-Crítica, mediante aportes de seus teóricos, os quais facilitaram o alargamento da compreensão sobre a linguagem como um processo psicológico de ordem superior que auxilia na consolidação e desenvolvimento de diversas outras funções psicológicas superiores<sup>6</sup>.

Após o término do Mestrado, em 2010, passei a exercer o magistério no Ensino Superior, em cursos de Licenciatura em uma faculdade privada. Nesse período, trabalhei nos cursos de Pedagogia, Música, Educação Física e Artes Visuais, ministrando várias disciplinas, entre elas, didática, estrutura e funcionamento da educação, alfabetização e letramento e psicologia da educação. Como professora do ensino superior, buscava aliar minha prática na educação básica aos desafios da formação de Professores.

Nesse íterim, fui aprovada no concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), onde comecei a atuar na Coordenação Pedagógica do Núcleo

---

<sup>4</sup> O GEPIEE busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação das relações entre infância educação e escola e pretende atingir estudantes e pesquisadores de diversas áreas. Formado em 2001 tem como objetivo principal a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas de tais relações; as diferenças socioculturais; a socialização escolar; processos ensino e aprendizagens; os direitos sociais da criança, bem como, as políticas públicas oferecidas à infância.

<sup>5</sup> O Ensino Fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a Perspectiva Histórico-Cultural (UFSC, 2010).

<sup>6</sup> Funções psicológicas superiores: pensamento, percepção, sensação, linguagem, imaginação, memória, atenção, vontade, sentimento, valores e atitudes, formas complexas de representação da realidade, envolvem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, planejar ações intencionais.

Regional de Educação de Cascavel (NRE<sup>7</sup>), cargo que desempenhei durante quatro anos, realizando acompanhamento pedagógico para dezenove colégios no campo e na cidade, interagindo com conjunturas e problemáticas diferenciadas. Esse período foi frutífero profissionalmente, uma vez que, aliava as atividades desempenhadas no Núcleo de Educação durante o dia, às aulas no ensino superior à noite.

Evidentemente esse não foi um caminho sem tensões. Entre os desafios encontrados, o que mais chamava a atenção era a dificuldade para trabalhar com a leitura e a escrita, já que muitos alunos advindos das escolas municipais chegam à rede estadual com problemas graves nesse quesito. Essa problemática eu vivenciava como professora do ensino superior e como coordenadora na educação básica. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas, bem como os questionamentos dos professores e dos alunos em formação, foram causando inquietações que me levaram a continuar os estudos sobre essa temática.

Conjuntamente com as outras atividades, coordenei a pasta<sup>8</sup> da Educação do Campo. Nessa tarefa, desenvolvia trabalho de formação com as escolas do campo, nas quais tomei contato com as instituições vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), seus métodos de trabalho e, especialmente, com os relatos sobre o Método Cubano de alfabetização “Sim, eu posso!”, inicialmente durante o II Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em setembro de 2015.

A partir do desenvolvimento desse trabalho estreitei as relações com o MST desenvolvendo outras atividades, nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas que ocorrem na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e nas escolas Itinerantes<sup>9</sup>.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra oportunizou também a participação em eventos de formação pedagógica e política nos acampamentos, assentamentos, nas Universidades e demais espaços, e o acesso a muitas experiências relacionadas com a trajetória da alfabetização de adultos desenvolvida no Movimento,

---

<sup>7</sup> O Núcleo Regional da Educação (NRE) braço da Secretaria de Estado da Educação (SEED), é responsável por dar andamento às políticas e ações do Governo Estadual, em atendimento às necessidades das instituições de ensino da Educação Básica, no Paraná atualmente existem 32 NREs.

<sup>8</sup>Faz Parte do Departamento da Diversidade DEDI, da Secretária de Estado da Educação do Paraná (SEED). Atualmente, o DEDI encontra-se estruturado em quatro equipes técnicas: Coordenação da Educação do Campo; Coordenação da Educação Indígena e Cigana; Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnicorracial; e Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual, tendo representações em todos os NREs do Estado.

<sup>9</sup> Organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), tendo sua gênese no Rio Grande do Sul, objetiva garantir o acesso à educação escolar das crianças, jovens e adultos acampados atrelados aos objetivos da luta pela terra e pela reforma agrária popular, acompanhando o movimento territorial das famílias acampadas em casos de despejos (LEITE, 2017).

utilizando-se do Método de alfabetização “Sim, eu posso!”, adaptação do método cubano “Yo, sí puedo”.

Essas experiências profissionais e os entraves encontrados no desenvolvimento da profissão seguiram sendo o motivador para ampliar os estudos sobre a alfabetização, despertando o interesse pelo ensino com os jovens e adultos e por esse método aplicado nos espaços educativos do MST.

Com o propósito de aprofundar o estudo dessas questões, busquei o curso de Doutorado no Programa de Educação Escolar na UNESP, campus de Araraquara, na linha de pesquisa sobre “Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade”. Nas disciplinas cursadas no Programa de Doutorado, iniciado em agosto de 2015, nas participações em eventos, bem como a partir das reuniões de orientação, foi possível delimitar melhor o objeto de pesquisa, que não seria apenas o método em si, mas a análise dos seus fundamentos teóricos.

Nesse contexto, participamos da seleção oportunizada pela CAPES para realização do Doutorado-sanduíche, desenvolvido na Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana (UH), em Cuba, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Laura Dominguez García<sup>10</sup>. Por meio desse programa tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos nos fundamentos do Enfoque Histórico-Cultural, principalmente por meio das disciplinas de “Psicología del Desarrollo de la Adolescencia y la Juventud”, vinculada ao curso de graduação em Psicologia, e outra na pós graduação em Psicologia, intitulada “Psicología del Desarrollo: Problemas, principios y categorías”. Ainda, oportunizou-me acessar inúmeros materiais históricos e de resultados de pesquisas sobre o método “Yo, sí puedo”, os quais foram fundamentais para sustentar o presente trabalho.

Por fim, devo dizer que hoje tenho a impressão que se passaram cem anos daquele meu primeiro dia na escola; construí minha vida na luta pela sobrevivência, por uma educação melhor e por um mundo melhor para aqueles que virão. Minha alegria é poder dizer que encontrei nessa jornada acadêmica e de trabalho companheiros na vida e para a vida, que seguem e seguirão sem esmorecer de braços dados em busca de um mundo onde sejamos livres das amarras do capital e que possamos, de modo integral, produzir e reproduzir nossas vidas.

---

<sup>10</sup> Professora Titular, Departamento de Formación Básica - Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Habana, Cuba. Labora en la dirección docente metodológica de la Universidad de La Habana. Es miembro de los consejos y del centro de estudios sobre la juventud, miembro de la Sociedad de Psicólogos de Cuba donde ha ocupado diversas responsabilidades.

Para conhecer mais: [https://www.ecured.cu/Laura\\_Dom%C3%ADnguez\\_Garc%C3%ADa](https://www.ecured.cu/Laura_Dom%C3%ADnguez_Garc%C3%ADa)

Neste percurso pessoal e profissional assumi grandes desafios e corri riscos que deixaram marcas na minha subjetividade e daqueles com os quais convivo. Analisando, retrospectivamente, percebo o quanto as determinações do meu meio social e familiar foram decisivas na minha constituição, porém, identifico também a rebeldia da realidade que faz da trajetória de vida algo basicamente imponderável.

## INTRODUÇÃO

A proposta de estudar um tema como o método cubano “Yo, sí puedo” de alfabetização de jovens e adultos apresenta-se, primeiramente, como uma necessidade decorrente do desafio ainda persistente de superar o analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil, e também como uma atitude política, pois consideramos a apropriação da leitura e da escrita um momento fundamental do processo de humanização dos indivíduos e busca de superação da nossa estrutura social. O acesso à linguagem escrita constitui um direito básico previsto na Constituição Federal de 1988 e é uma ferramenta essencial para melhorar o enfrentamento a outros problemas sociais.

Nas relações da vida cotidiana, o sujeito analfabeto enfrenta o mundo em desvantagem em relação àqueles que têm em mãos essa ferramenta construída historicamente. As pessoas que não participam nos processos educativos formais são afetadas de modo particular na construção da sua vida, singularidade, personalidade e subjetividade e, de igual forma, no desenvolvimento daquelas funções que somente a educação intencional e planejada pode possibilitar.

A luta por eliminar o analfabetismo deveria ser objeto central nas políticas públicas de educação e uma meta da sociedade como um todo, uma vez que acreditamos que a educação pode contribuir para as transformações sociais e para o processo de emancipação humana (SAVIANI, 2009).

Por este viés, assumimos uma determinada concepção de homem, de mundo e de educação perante o grave problema do analfabetismo, que ao longo da história do Brasil tem alimentado a exclusão social e a manipulação ideológica, dificultando o acesso da classe trabalhadora à cultura letrada.

No decorrer da nossa história, durante as distintas formas de governo que o país passou, desde o período colonial até a atualidade, o problema da alfabetização tem se mostrado persistente, sendo que as políticas públicas que almejam acabar com o analfabetismo foram e seguem sendo executadas, bem como as ações de entidades assistenciais, religiosas e populares sem, todavia, representar uma efetiva superação dessa situação. Estas ações evidenciam-se descontínuas e frágeis perante as raízes da problemática do analfabetismo que encontra-se na concentração da riqueza que se retroalimenta do “modelo econômico baseado na produção de “*commodities*” para exportação, a qual demanda mão de obra pouco qualificada e baixo desenvolvimento científico e tecnológico” (BRAGA; MAZZEU, 2017, p. 44).



Todavia, a grande mídia e os diferentes governos, constantemente, propagandeiam dados demonstrando a evolução dos índices e a diminuição paulatina das taxas de analfabetismo, sem considerar o número absoluto de analfabetos, incorrendo na distorção da real situação e do desenvolvimento do analfabetismo ao longo da história do Brasil (BRAGA; MAZZEU, 2017).

[...] o declínio das taxas de analfabetismo ao longo dos decênios entre 1900 a 2010, na população da faixa etária acima de 15 anos, redução essa que se acentua entre as décadas de 1950 e 1960, com uma queda de 10,9 pontos percentuais. Os dados apontam uma forte redução percentual de analfabetos passando de 65,3% em 1940 para 9,6% no ano de 2010. No entanto, analisando o número absoluto de pessoas analfabetas percebe-se que de 1900 a 2010 esse número mais que dobrou e em 2010 havia aproximadamente a mesma quantidade absoluta de analfabetos que havia em 1940 (BRAGA; MAZZEU, 2017, p. 26).

Tem-se, desse modo, em 1940, 13 milhões e 269 mil analfabetos no interior de uma população com 15 anos ou mais, composta por 23 milhões e 648 mil. Já no ano de 2010, 13 milhões e 933 mil analfabetos entre uma população de 144 milhões e 814 mil pessoas (BRAGA; MAZZEU, 2017, p. 26). Os números absolutos revelam a mistificação acerca da redução da taxa de analfabetismo e denunciam a ausência de políticas educacionais estruturadas voltadas, especialmente, para a alfabetização e educação de jovens e adultos. Dos países latino-americanos, o Brasil apresenta as maiores taxas de analfabetismo segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). O dado demonstra que aproximadamente 11,8 milhões de pessoas, ou seja, 7,0% da população, não sabe ler e escrever. Para compreender o fenômeno do analfabetismo é necessário, portanto, localizá-lo no contexto dos problemas socioeconômicos mais amplos, como nos mostra Araújo:

O alto índice de analfabetismo no Brasil não é por acaso. Ele tem raízes históricas nas contradições econômicas e sociais profundas que remontam ao período colonial, perpassam a Primeira República e continuam na atualidade. O Brasil vive uma situação social que exclui 18 milhões de pessoas do direito de conhecer as letras, de ter acesso ao conhecimento. Há uma vinculação direta da condição de pobreza, do latifúndio e da desigualdade social com a existência de pessoas que não sabem ler e nem escrever. Portanto, o analfabetismo e o semianalfabetismo são expressão da pobreza que resulta de uma estrutura social altamente injusta. Combatê-los sem entender suas causas seria um ato superficial, ingênuo (2012, p.251).

Partindo dessa relação indissociável entre alfabetização e sociedade, identificamos a razão pela qual as mudanças na legislação, que pretendem “erradicar o analfabetismo”, não

surtem o efeito proclamado, pois não são acompanhadas de mudanças efetivas que estabeleçam condições objetivas necessárias para que essa “erradicação” ocorra de fato.

Como exemplo, a Constituição de 1988 já havia estabelecido em suas “Disposições Transitórias” o prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo no Brasil, no entanto, ao longo desse período, evidenciou-se que a meta não seria atingida. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (lei nº 9394/1996) (BRASIL, 1996) fixou, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, mais 10 anos para que a meta de eliminar o analfabetismo absoluto fosse cumprida, período que terminou em 2006, sem que esse resultado sequer estivesse próximo de ser alcançado. Em 2007, o governo criou o Programa Brasil Alfabetizado e estabeleceu mais 10 anos para erradicar o analfabetismo, prazo esse que encerrou-se em dezembro de 2017, com 11,8 milhões de adultos analfabetos (GARCÍA; MAZZEU; POROLONICZAK, 2016).

Mais uma vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu que a erradicação do analfabetismo deverá ser atingida em um prazo de mais 10 anos, a contar de 2014, estando prevista, portanto, para 2024. Ocorre que, no período de 2005 a 2015, a média de redução do analfabetismo no país tem girado em torno de 250 mil pessoas ao ano. Sendo assim, neste ritmo, para se alfabetizar o total de 11,8 milhões de analfabetos existentes atualmente, serão necessários cerca de 50 anos (BRAGA; MAZZEU, 2017). Em 2024, provavelmente ainda teremos aproximadamente 10 milhões de jovens e adultos analfabetos, o que equivale à população inteira de países como Cuba ou Portugal. Mantido este padrão, ainda serão necessários de 50 a 70 anos para que o Brasil realmente atinja esta meta e elimine completamente o analfabetismo. Nesse sentido, o Parecer nº 11/00 do CNE aponta que,

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Esse quadro mostra o enorme desafio colocado para a alfabetização de jovens e adultos, o qual se desdobra em várias dimensões inter-relacionadas: as políticas públicas de alfabetização de adultos e EJA, a formação de professores para essa modalidade e, as bases teórico-metodológicas do trabalho com esses sujeitos.

No caso da dimensão teórico-metodológica, o Brasil possui uma situação paradoxal, pois produziu um dos mais conhecidos métodos de alfabetização, o método Paulo Freire. Este método foi aplicado em diversos lugares do mundo, mas no próprio país de origem, seu uso

em larga escala foi abortado em razão da ascensão do governo autoritário instalado pelo golpe de Estado de 1964.

Mesmo com a redemocratização formal a partir de 1985, a adoção do método Paulo Freire não se constituiu como referência das políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos. A influência de outras abordagens teóricas, como o construtivismo proposto por Emília Ferreiro e os estudos sobre as práticas de letramento, produziram um conjunto difuso de orientações metodológicas e práticas pedagógicas, o que pode ter contribuído para o relativo fracasso das iniciativas adotadas nos últimos 30 anos.

Dessa forma, surgem tentativas de buscar outras abordagens metodológicas, seja pelo retorno a métodos e práticas tradicionais como o chamado “método fônico” e o resgate das antigas cartilhas, ou pela busca de experiências bem sucedidas em outros países para utilizar como referência.

Em razão dos fracos resultados das políticas públicas, ou mesmo de uma desconfiança em relação ao papel do Estado em uma sociedade de classes, muitas organizações da sociedade civil, tais como entidades religiosas, sindicatos, movimentos sociais e populares, procuram desenvolver seus próprios programas de alfabetização.

No bojo das iniciativas nessa direção, na luta por direitos sociais básicos, entre esses a educação, ganha destaque o papel dos movimentos sociais e, de modo especial o MST, que tem contribuído de modo significativo. O MST compreende-se como um movimento herdeiro das lutas dos trabalhadores que, ao longo da história, não se calaram perante todas as explorações e injustiças (MST, 2004). Desde sua gênese, a preocupação com a formação e a educação se fez presente.

A gestação do MST se inicia de 6 a 7 de setembro, de 1979, na ocupação da Fazenda Macali, no município de Ronda Alta (RS), e culmina no “nascimento oficial” do MST, em 1984. A educação escolar infantil teve início em 1980, no acampamento de Encruzilhada Natalino (RS). Nessa época, aconteceram também experiências isoladas de alfabetização de adultos, principalmente nos acampamentos (notícias dessas tentativas datam de 1981, no acampamento de Encruzilhada Natalino); foram articuladas, a pedido de pessoas interessadas em aprender, por exemplo, a escrever o nome. Elas eram organizadas pelas forças que se somavam na articulação dos sem-terra, a saber: igrejas e o movimento sindical, chamado combativo, que também ousava sair do controle do Estado. Envolviam-se estudantes e religiosos dispostos a colaborar (trabalho voluntário). O método era extraído da experiência da educação popular, fortemente marcado por Paulo Freire, especialmente na obra “Pedagogia do Oprimido” (MST, 2004, p. 6).

O MST acredita que o processo de libertação dos trabalhadores não é apenas a aglutinação das massas, mas, acima de tudo, é a formação e a educação para a compreensão

do papel de cada indivíduo na história da humanidade (MST, 2006). Diante do exposto, a educação exerce um papel estratégico no desenvolvimento da compreensão das contradições que se apresentam na realidade e que determinam a condição de explorado do trabalhador. Portanto, se apropriar na essência dos reais fatores que subordinam a vida aos interesses do capital é condição essencial para a efetiva transformação social.

Com esta compreensão, o MST tem exercitado distintas formas de enfrentamento e, entre elas, a educação tem ocupado crucial espaço na resistência e luta.

Desde 1984, além das ocupações de terra e marchas para pressionar pela reforma agrária no país, o MST luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para a população do campo. Em toda a sua história, foram conquistadas aproximadamente 2 mil escolas públicas nos acampamentos e assentamentos em todo país, abrindo as portas do conhecimento para 160 mil crianças e adolescentes Sem Terra. Também foram formados mais de 4 mil professores. Nos últimos anos, foi desencadeado um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, que envolve a cada ano 2 mil educadores e mais de 28 mil educandos. Mais de 50 mil pessoas já aprenderam a ler e escrever no MST, que defende que a escola esteja onde o povo está e, conseqüentemente, os camponeses têm o direito e o dever de participar da construção do seu projeto de escola. A EJA teve início com a Campanha de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, realizada em 1991, no assentamento Conquista da Fronteira em Bagé, no Rio Grande do Sul, com a presença de Paulo Freire (1921-1997), um dos principais pensadores da educação no país e no mundo” (MST, 2004, p. 6).

Nesse sentido, desde sua constituição em 1984, o Movimento define três grandes objetivos: 1) a luta pela terra; 2) a Reforma Agrária; e 3) a Transformação Social, sendo que, a partir do VI Congresso Nacional do MST em fevereiro de 2014, estabelece enquanto estratégia a Reforma Agrária Popular<sup>11</sup>.

E por compreender, ao longo das suas três décadas de trajetória, que o acesso à educação é uma das condições básicas para construção de uma nova sociedade, tem desenvolvido e acumulado experiências significativas também na educação de jovens e adultos, levando o movimento a definir como uma de suas linhas políticas ter *todo e toda Sem Terra estudando*. Nesse sentido, coloca-se como necessário que a formação apresente capacitação para as tarefas da vida e ademais, visando a formação para tarefas maiores: a luta político-ideológica, a luta pela humanidade e a luta de classes.

---

<sup>11</sup> “[...] na concepção de Reforma Agrária Popular está para além do velho projeto de Reforma Agrária clássica, distributivista, dos limites do poder burguês [...] Mais que isso: as raízes da reforma agrária popular brotam e crescem de um único lugar – o enfrentamento dos sujeitos trabalhadores contra as forças do capital” (MST, 2013, p. 51-52).

Para tanto, tem buscado de modo efetivo acabar com o analfabetismo nos acampamentos e assentamentos do movimento. Compreendendo que,

[...] o enfrentamento da cerca do analfabetismo no MST se dá em duas linhas, mas seguindo sempre o mesmo caminho: na linha política a luta pelo direito e pelo acesso à alfabetização/educação de jovens e adultos; e na linha pedagógica com o processo de elaboração de uma proposta própria de educação de jovens e adultos do MST (MST, 2004, p. 7).

Entretanto, mesmo diante dessa luta cotidiana, o alto índice de analfabetismo em seus territórios, assim como em todo o Brasil, continua expressivo.

Cabe ainda destacar que perante a agudização da luta de classes e o avanço do capital na educação, faz-se urgente a discussão, conhecimento e apropriar-se das experiências para enfrentar os desafios da construção de um projeto de educação que propicie a todos os seres humanos acessar a riqueza produzida e objetivada pela sociedade.

Nessa direção, desde 2006, o MST incorporou o Programa Cubano de Alfabetização “Yo, sí puedo”, dentro de uma abordagem internacionalista e latinoamericanista, como referência para ações de alfabetização de jovens e adultos, juntamente com os especialistas do Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho (IPLAC), responsável pela contextualização do método para a realidade brasileira e pela sua aplicação em diferentes locais do Brasil (STÉDILE, 2007).

O método cubano de alfabetização, “Yo, sí puedo” (“Sim, eu posso!”), foi desenvolvido pelo Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho – IPLAC, no ano de 1999, por um grupo de profissionais da educação sob a coordenação da doutora Leonela Inés Relys, o método está disponível em português, inglês, francês, crioulo, espanhol e outros, adaptado às características sociais, linguísticas e culturais de cada país (FORTALEZA, 2011, p.10).

Estima-se que existem aproximadamente nove milhões de pessoas alfabetizadas pelo método em cerca de 30 países no mundo, entre esses estão: África do Sul, Argentina, Bahamas, Bolívia, Brasil, Canadá, China, Colômbia, Equador, Espanha Granada, Guatemala, Guiné Bissau, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Moçambique, Nicarágua, Nigéria, Nova Zelândia, Paraguai, Peru, República Dominicana, Timor Leste, Venezuela (BRASIL DE FATO, 2017).

Nesse sentido, pesquisas que possam esclarecer como o método se organiza são fundamentais, bem como é necessário esclarecer sua origem e sua história no contexto cubano, uma vez que Cuba carrega a experiência de primeiro país da América Latina livre do analfabetismo. Nessa direção, Díaz afirma que “Cuba coloca a serviço daqueles que precisam e solicitarem esses métodos. Com a aplicação pelo rádio e televisão tem sido demonstrado que

é possível erradicar o analfabetismo, especialmente se ele é abordado como uma tarefa educacional de toda a sociedade" (2005, p. 15, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Em que pese o impacto desse método na América Latina e sua crescente difusão no Brasil, ainda há poucos estudos sobre esse tema, especialmente no que se refere ao processo histórico e aos fundamentos teóricos que embasam essa proposta. Por exemplo, os trabalhos de Macedo e Mazilão Filho (2011, 2013) abordam a utilização desse método em um assentamento do MST e analisam o papel do tutor nesse processo, discutindo superficialmente as bases teóricas do método. Apontam a influência de Paulo Freire e Vigotsky, mas não aprofundam esse aspecto. Outro trabalho que aborda a temática, em Alvarenga (2009), faz-se uma breve análise sobre os prós e contras da utilização do método na América Latina e no Brasil, dando ênfase à não continuidade do uso do método no Brasil em virtude da negativa dos participantes do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Pernambuco, no segundo semestre de 2006.

Neste encontro fora construída uma moção de advertência<sup>13</sup> e um documento síntese que apontava a inviabilidade do uso do “Yo, sí puedo” no Brasil, afirmando que tal prática acabava “contrariando os princípios políticos pedagógicos da educação libertadora legada por Paulo Freire e por pesquisadores do campo da alfabetização que nada ficam a dever às outras referências internacionais” (SECAD/MEC, 2006).

Tendo como realidade esse panorama e, como campo de estudos o ensino da escrita, compreendida como um instrumento cultural de mediação com o mundo e como uma expressão das possibilidades de humanização e de transformação social, esta pesquisa tem como objeto de estudo os fundamentos da alfabetização de jovens e adultos implícitos no método cubano “Sim, eu posso!”, tanto em sua versão brasileira, quanto na versão original do programa “Yo, sí puedo” cubano.

Nesta direção, visa-se somar esforços com os pesquisadores que desenvolvem estudos<sup>14</sup> vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural, no que tange a teoria e a prática na alfabetização, uma vez que:

[...] há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes

---

<sup>12</sup> Cuba pone al servicio de quienes lo necesiten y soliciten estos métodos. Con la aplicación de la radio y la televisión ha quedado demostrado que es posible erradicar el analfabetismo, sobre todo, si se encara como una tarea educativa de toda la sociedad” (2005 p. 15).

<sup>13</sup> Ver anexo I - Moção de advertência do VIII ENEJA às autoridades quanto aos resultados do programa Yo, sí, puedo.

<sup>14</sup> FRANCIOLI (2012), ARCE&MARTINS (2007,2012), MARSIGLIA (2011,2013) MAZZEU (1998), PASQUALINI (2010). MARTINS & MARSIGLIA (2015) DANGIÓ (2017).

termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2015, p.41)

Nesse sentido, Saviani indica que se pode considerar “a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como mediações para a compreensão respectivamente do psiquismo humano e da educação” (2015, p.41). Assim como, as duas vertentes da psicologia e da pedagogia podem ser entendidas em intermediação, por meio do conceito dialético de mediação (SAVIANI, 2015).

Mediante o exposto, configuramos a seguinte **questão** de pesquisa: Como surgiu o Método “Yo, sí puedo”, como funciona, e em que medida seus pressupostos teóricos se aproximam dessas duas vertentes?

Uma análise preliminar sugeriu a **hipótese inicial** de que esse método se apoia em diferentes fundamentos, alguns dos quais parecem convergir com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, ao passo que outros aspectos parecem se distanciar dessa linha teórica. Sendo assim, o **objetivo geral** da pesquisa é explicitar os fundamentos históricos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos do Método “Yo, sí puedo”, confrontando com alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Esse objetivo se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

- Sistematizar os principais pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para a alfabetização.
- Compreender o processo histórico de elaboração do método “Yo, sí puedo” no contexto da educação cubana.
- Estabelecer relações entre os fundamentos do método “Yo, sí puedo” e da Psicologia Histórico Cultural.

A metodologia da pesquisa se apoia no referencial teórico-metodológico fornecido pelo Materialismo Histórico-Dialético como norteador da análise e da crítica nesse trabalho, por conduzir a uma visão dialética relacional entre educação e sociedade, uma vez que compreendemos que o caminho para conhecer um objeto

implica em capturar o seu movimento enquanto produto histórico e social. Segundo Kosik:

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. O que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado. (1976, p. 20)

Em um esforço de compreensão e reconstrução no plano teórico das diferentes mediações sociais, busca-se nos fenômenos as múltiplas determinações ou mediações que os constituem, dentro de uma perspectiva de totalidade, assim como afirma Ciavatta:

No sentido Marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulado ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem [...]. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc. (2014, p. 195).

Corroborando com a ideia anterior, Kosik afirma que:

Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade (KOSIK, 1976, p. 44 grifos no original).

Tendo como base o exposto e, orientando-se pelo método dialético, as categorias metodológicas da contradição, totalidade e historicidade constituem a luz para as análises que buscam apreender o objeto de estudo em suas múltiplas determinações. Considerando que:

As categorias não são puras abstrações ou simples classificações, isto é, não são noções despojadas dos aspectos diversificados do real na sua concretude



histórica. As categorias são concretos de pensamento gerados sobre a realidade objetiva e diversificada, são mediações ontológicas da totalidade social, construídas na sua particularidade histórica (CIAVATTA, 2014, p.220).

Dessa forma, o ponto de partida desta pesquisa é o método de alfabetização tal como se apresenta descrito em manuais e documentos, porém, esses dados revelam a realidade manifestada imediatamente aos sentidos, como uma realidade singular e individual. O início do processo de conhecimento, aqui, advém das diversas perspectivas inerentes à experiência, à atividade empírica. Para Kosik:

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*, em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatividade, da evidencia e da concreticidade sensível (1976, p. 36 grifos no original).

Uma vez que entende-se a ciência em sua forma mais exata ou o acesso ao pensamento concreto real, deve-se ser processado a começar pela síncrese, pelo singular, pelo empírico. Nas palavras de Marx (1978), pela “representação caótica do todo”.

É preciso, portanto, ultrapassar os limites destas manifestações mais imediatas para conhecer quais são suas raízes processuais, não imediatamente perceptíveis, que formam a totalidade onde tais manifestações são produzidas. Dizendo de outra forma: é preciso compreender o processo ontológico da realidade humana e de como esse processo tem se efetivado, historicamente, dentro das relações sociais de produção (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

Considerando que, em uma perspectiva histórica e social, conhecer é apropriar-se da realidade objetiva cujo processo de elaboração é determinado pelas mediações que o meio histórico opera entre o sujeito da aprendizagem e o objeto do conhecimento, nos comprometemos, portanto, com um método de análise determinado.

Porquanto, fazer pesquisa utilizando o estofo do materialismo histórico dialético implica ter na prática social os critérios fundantes de validação do conhecimento, buscando na transformação dessa prática a transformação da realidade. Nesse sentido compreendemos, como afirma Pires, que:

A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das

coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx (1997, p.86).

Na busca por alcançar nossos objetivos e oferecer respostas à problemática apresentada, a análise dos dados ocorrerá à luz das categorias de totalidade, contradição e mediação, as quais contribuirão para a compreensão do objeto de estudo e para o desenvolvimento da pesquisa na sua totalidade, bem como sua relação com a prática.

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas- e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente não há fórmulas/formas apriorísticas para determina-las: também cabe à pesquisa descobri-las. (NETTO, 2011, p.57)

Ainda, enquanto fundamentos teóricos, pautaremos-nos nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo que o homem como parte integrante da natureza, um ser que tem características particulares, porém com necessidades de sobrevivência semelhantes aos demais animais, se desenvolve nas relações mediatizadas na vida, em atividades práticas e atividades internas, pois a relação social estabelecida entre os seres humanos propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essencialmente humanas, mas que se desenvolvem por meio da apropriação da riqueza cultural acumulada historicamente.

A pesquisa incluiu um levantamento sistemático dos materiais referentes ao Método Cubano “Yo, sí puedo” e sua versão local chamada “Sim, eu posso!”, entre eles: as tele aulas, cartilhas, manuais, guias metodológicos, teses, dissertações e artigos sobre a temática e demais materiais pedagógicos. Durante a estada em Cuba, por ocasião do Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE)<sup>15</sup>, foram coletados materiais relativos ao contexto em que o método foi elaborado e se propagou, essencialmente no Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho (IPLAC), na Associação de Pedagogos de Cuba (APC) e no Museu Nacional da Campanha de Alfabetização, momentos que recorri à utilização do diário de campo como instrumento de pesquisa. Portanto, a pesquisa não se limitou a uma técnica específica, mas procuramos nos apropriar de diferentes instrumentos e dados que pudessem contribuir para o esclarecimento da dinâmica própria do objeto estudado.

---

<sup>15</sup> Ver anexo XIII – Avaliação doutorado sanduíche em Cuba

A perspectiva dialética se propõe compreender as formas reais e concretas que sustentam o desenvolvimento humano, considerando a importância que as relações sociais têm para os sujeitos sob o prisma histórico de sua produção e reprodução social, sendo assim, em busca da superação da lógica formal, nos propomos tal desafio, dentro dos limites objetivos de uma tese.

Buscando cumprir os objetivos propostos, bem como dar um tratamento científico ao objeto apresentado, organizamos o trabalho da seguinte forma: a introdução apresenta um resumo breve da temática, visando localizar o leitor sobre o objeto da pesquisa.

No capítulo um, buscamos apresentar e compreender os pressupostos teóricos do processo de alfabetização, a partir do enfoque Histórico-Cultural, uma vez que essa concepção considera o desenvolvimento do indivíduo humano a partir da dialética materialista e permite compreender os processos educativos com base na materialidade histórica da produção e reprodução da vida do ser humano.

O capítulo dois apresenta um panorama sobre a educação em Cuba, focalizando o seu contexto e situando historicamente a campanha de alfabetização que, ainda nos anos de 1960, tirou o mencionado país do mapa do analfabetismo, bem como apresenta como se dá a organização do método de alfabetização cubano, “Yo, sí puedo”.

No capítulo três, retomamos conceitos da psicologia histórico-cultural que possam auxiliar a compreender o método cubano, bem como propor encaminhamentos que possibilitem a utilização dessa importante ferramenta da alfabetização de jovens e adultos e, eventualmente, aproveitar algumas de suas contribuições também para a alfabetização de crianças. Por sua vez, nas considerações finais, apresentamos algumas das conclusões como resultado do nosso trabalho, bem como indicamos a possibilidade e necessidade de continuidade dos estudos sobre a temática.

## CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL<sup>16</sup>

“La vida se convierte en creación solo cuando se libera definitivamente de las formas sociales que la deforman y mutilan. Los problemas de la educación se resolverán cuando se resuelvan los problemas de la vida” (Lev Vigotsky, {Psicología pedagógica}, 1926).

Este capítulo tem como objetivo apresentar e compreender os pressupostos teóricos do processo de alfabetização, a partir do enfoque Histórico-Cultural. Essa concepção considera o desenvolvimento do indivíduo humano a partir da dialética materialista e permite compreender os processos educativos com base na materialidade histórica da produção e reprodução da vida do ser humano.

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada. (MARX, 1978, p. 329).

### 1.1. O papel da Educação no desenvolvimento humano.

Iniciamos apresentando a ideia geral sobre a qual se funda uma importante premissa: a diferenciação entre os conceitos de espécie humana e gênero humano. As características da espécie são herdadas geneticamente, mas as características do gênero precisam ser produzidas historicamente e apropriadas pelos indivíduos via processos educativos. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p.285).

---

<sup>16</sup> Algumas formulações deste capítulo integraram o trabalho intitulado: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, publicado nos Anais do **VIII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – EBEM- ISBN: 978-85-7395-161-5-** [http://soac.abem.pro.br/ocs/index.php/VIII\\_EBEM/VIII\\_EBEM](http://soac.abem.pro.br/ocs/index.php/VIII_EBEM/VIII_EBEM)

Esse pressuposto apresenta a concepção a qual nos filiamos para compreender o desenvolvimento dos seres humanos e a educação. Ao nascer, o indivíduo já encontra as condições postas pelas gerações passadas e podemos afirmar que a criança, desde sua concepção, tem sua existência determinada pelo meio cultural e social, sendo que seu desenvolvimento se dará em maior ou menor medida em função das relações educativas que estabelecerá ao longo da vida. Leontiev afirma que “O indivíduo, a criança, não é pura e simplesmente lançada no mundo dos homens, é aí introduzida pelos homens que a rodeiam e guiam este mundo” (2004, p.254). O autor esclarece que a apropriação das características genéricas pela criança não decorre de um processo espontâneo de interação com o meio natural e cultural, mas requer uma ação educativa por parte dos adultos.

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico de uma criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes, estes conhecimentos adquiridos, diferentemente do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade. Este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. Todavia, uma tal atividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade o que o adulto ensina quando o fim desta atividade é precisamente transmitir conhecimentos práticos e aptidões (LEONTIEV, 2004, p.343).

Essa transmissão dos conhecimentos acumulados para as novas gerações é uma condição essencial para a existência da própria história, por isso o autor destaca que “[...] o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é com educação” (2004, p.291).

Ao mesmo tempo em que o processo de transmissão-assimilação da cultura existente possibilita o desenvolvimento da sociedade como um todo, esse processo também gera em cada indivíduo a formação de novas funções psicológicas, para além das capacidades inatas e biológicas. Portanto, as capacidades humanas também são produzidas em cada ser humano nos processos educativos.

Las generaciones anteriores transmiten a las sucesivas no sólo las condiciones materiales de la producción, sino también las capacidades para producir las cosas en esas condiciones. Las capacidades son la memoria activa que la sociedad tiene de sus fuerzas productivas universales. (DAVIDOV, 1988, p.41)

Dois aspectos precisam ser destacados nessa reflexão: o primeiro é que a apropriação do saber acumulado sempre se dá pela ação educativa dos adultos, seja direta ou indireta, ao

contrário das crenças espontaneístas de que a criança descobre ou aprende sozinha. A descoberta pela criança decorre de condições postas a ela e da internalização de mediadores que dirigem suas atividades. O segundo aspecto é de que essa apropriação é uma necessidade colocada pela reprodução da existência da própria sociedade, pois é a única via para formar nos indivíduos a capacidade de manejar os instrumentos de trabalho e produzir os bens essenciais à reprodução da vida social. O conceito dialético de reprodução reflete, neste ínterim, o movimento contraditório da realidade e, assim, reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo distinto de si próprio (DUARTE, 2016, p.12).

Desse modo, o trabalho enquanto atividade especificamente humana, mediada ao mesmo tempo por instrumentos, signos e pelas outras pessoas, é uma categoria fundamental para compreender a educação e a alfabetização na perspectiva do marxismo. Como categoria central, o papel do trabalho nesse contexto é determinante na compreensão do desenvolvimento das qualidades humanas ao longo da história, um processo que liga o homem à natureza por meio de uma relação recíproca e dialética, em que a ação do homem sobre a natureza produz uma natureza humanizada e humaniza o próprio homem, superando seus limites biológicos. O trabalho é o elemento fundante por meio do qual o homem se transforma e constitui-se enquanto ser humano. Marx afirma que o trabalho é:

[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, 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 modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nele adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1985, p.149).

Conforme define Leontiev, “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem acarretam a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos” (2004, p. 76). As alterações essenciais na organização física do homem, que ocorrem durante o período denominado hominização, culminam com o surgimento da história social da humanidade e, as leis biológicas que governavam a vida são transformadas, gerando uma intrincada conexão com as novas leis histórico-sociais. Luria, baseando-se em Marx, também afirma que o trabalho é considerado como “atividade vital humana que origina novas formas de comportamento independente dos motivos biológicos elementares” (1986, p.22).

Eminentemente social e dirigido por finalidades, o trabalho humano é diferente da atividade vital dos animais, na medida em que o homem pensa e organiza sua conduta a partir das relações simbólicas, superando o limite das experiências imediatas e dos motivos biológicos.

Com a invenção e uso de instrumentos<sup>17</sup> o homem modificou a natureza, corpo inorgânico do ser humano e, pelo trabalho, tornou-se capaz de diferenciar-se dos animais, uma vez que, “por mais complexa que seja a atividade ‘instrumental’ dos animais jamais terá o caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam” (LEONTIEV, 2004, p. 81).

En el desarrollo del trabajo influyó grandemente el hecho de que éste se realiza con ayuda de los instrumentos. Para incorporarse al trabajo los hombres de cada nueva generación tienen que aprender a utilizar los instrumentos que han creado las generaciones precedentes. Para utilizar el escardador, por ejemplo, es necesario aprender los métodos de escarda ya conocidos; para utilizar la sierra es necesario aprender a serrar, etc. La producción de las herramientas exige unos conocimientos aún más complicados. Por esto el traspaso de las herramientas, cada vez más complicadas, de una generación a otra motivó una nueva forma de transmisión de la experiencia, *la enseñanza* de los métodos y costumbres de trabajo (SMIRNOV, LEONTIEV et al, 1961, p. 80, grifos no original).

Para que o trabalho humano possa existir, é necessária tanto a produção de instrumentos ou meios de trabalho, quanto a criação, em cada indivíduo, da capacidade para usar esses instrumentos e para agir coletivamente em função de objetivos previamente determinados. Por isso, a educação em geral e a alfabetização em particular são condições necessárias para que o trabalho possa ser realizado, sempre que a sociedade tenha desenvolvido instrumentos que exijam o uso da linguagem escrita e que as relações de trabalho possibilitem que os trabalhadores tenham acesso a esses instrumentos. Como explica Álvaro Vieira Pinto:

A leitura e a escrita são primordialmente dois dos recursos a que o indivíduo recorre para a execução de um trabalho que não pode ser feito sem esse conhecimento. Por conseguinte, o conhecimento da leitura e da escrita é uma característica do trabalho. Sua valoração só pode ser feita tomando em consideração o nível de trabalho que cada indivíduo executa na sociedade. Pode-se dizer que é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja, de tal espécie que o dispense de conhecê-las. (2007, p.63)

---

<sup>17</sup>O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades (LEONTIEV, 2004, p. 287).

Essa relação entre o trabalho e a alfabetização, porém, não pode ser vista de modo unilateral e mecanicista, já que a aquisição da linguagem escrita pelo indivíduo humano, ainda que não venha a ser utilizada diretamente no processo de trabalho, constitui uma necessidade fundamental para o desenvolvimento da sua consciência e para que possa, inclusive, atuar melhor sobre as condições objetivas e materiais que dificultam ou impedem o seu pleno desenvolvimento humano. O mesmo autor (PINTO, 2007) mostra esse outro aspecto:

[...] a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* de seu mundo. Esta é a finalidade *essencial* da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha conseqüências sociais e políticas (p.23, grifos no original).

Portanto, a aquisição da linguagem e seu aprimoramento por meio da escrita estão vinculados à forma como a sociedade produz sua existência por uma relação dialética, de ação recíproca. Leontiev (2004, p. 93) afirma que “a produção da linguagem como da consciência e do pensamento está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, a comunicação material dos homens”. Essa abordagem remete à Marx (2007, p. 35), para quem

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.

O caráter material da existência do homem, o trabalho social e a divisão do trabalho geram novas formas de comportamentos, complexificando a ação com novos motivos que são a gênese de novas formas de atividades psíquicas como a linguagem. “Pelo termo linguagem humana, entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas [...]” (LURIA, 1986, p.25).

[...] o homem dispõe, não só de um conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento racional, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos, quer dizer que, com a passagem do mundo animal a história humana, dá-se um enorme salto no processo de conhecimento desde o sensorial até o racional. (LURIA 1986 p.12)



Nesse sentido, no processo de complexificação do psiquismo, o qual acabará por garantir a apreensão das formas históricas humanas, ganha destaque a mediação possibilitada pela linguagem, enquanto um sistema de códigos que designa as ações do homem, bem como a possibilidade de formar imagens subjetivas do mundo objetivo, mesmo estando ausentes as percepções que podem ser imediatas.

Nesta lógica, Luria afirma que: “Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem” (1986, p.33). O mesmo autor compreende, ainda, que “[...] a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática” (1986, p.25).

Gracias al lenguaje, que permite fijar e transmitir de una generación a otra las representaciones, los conocimientos y los pensamientos elaborados en la práctica social de muchos siglos, el reflejo del mundo en el cerebro del hombre se ha hecho extraordinariamente rico (SMIRNOV, LEONTIEV et al, 1961, p. 82).

Pode se afirmar que a linguagem viabilizou a comunicação e a vida em sociedade, uma vez que mediou a interação social, bem como possibilitou ao homem o desenvolvimento mental e a organização do pensamento, permitindo a apropriação do saber que foi sendo acumulado pelos homens ao longo da história, “[...], pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais; está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem”. (LEONTIEV, 2004, p.348).

A linguagem como um recurso mediador, pelo processo abstrativo que possibilita, exerce um papel determinante nas relações estabelecidas entre as gerações passadas, presentes e as vindouras. Nessa direção, Leontiev afirma que:

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (2004 p.93,94).

Ao desenvolver a linguagem por via das relações sociais e de produção, a palavra neste contexto passa a determinar os processos abstrativos, uma vez que a palavra e o pensamento formam conjuntamente uma unidade dinâmica.

Pouco sabemos a respeito da pré-história da linguagem, sobre sua origem histórico-social e podemos apenas fazer suposições a respeito disso. No entanto, sabemos muito sobre a origem da palavra na ontogênese, no desenvolvimento da criança pequena. A ontogênese (desenvolvimento da criança) nunca repete a filogênese (desenvolvimento da espécie) como um tempo se considerava. O desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança não transcorre dentro do processo do trabalho, para o qual ela não se encontra preparada; transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos. (LURIA, 1986 p.29).

A palavra indica coisas e é um dos componentes fundamentais da linguagem, sugerindo ações e semelhanças entre as coisas, ou seja, a palavra codifica nossa experiência (LURIA, 1986).

O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e “objetivado” da realidade. Significando no processo de trabalho, um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social (LEONTIEV, 2004, p. 93).

Anterior ao desenvolvimento da linguagem, o homem só conseguia relacionar-se com as coisas do mundo que era possível manusear e estabelecer algum tipo de relação, porém, com advento da linguagem passa a generalizar as coisas e denominá-las pelas palavras, ou seja, sem o uso da palavra seria impossível para o homem qualquer tipo de generalização.

A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deste. [...] a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo e a possibilidade de assimilar a experiência das gerações anteriores (LURIA, 1986, p.32, 33).

O pensamento humano ganha materialidade por meio das generalizações dos fenômenos que estão na realidade e, por sua vez, a palavra possibilita que o homem avance para além das sensações e percepções. É por meio das palavras que os sujeitos têm a possibilidade de refletir seu pensamento.

L.S.Vigostki formulou a tese de que o pensamento não se materializa, mas sim que se realiza na palavra, de que o pensamento forma-se com a ajuda da palavra ou da linguagem. Esta tese partia da compreensão de que a conversão de um pensamento não claro em um discurso claro é um processo muito complexo que passa por uma série de etapas (LURIA, 1986 p.155).

A linguagem, por meio do uso das palavras, fixou a experiência, as ideias e toda a prática social da humanidade. Por meio das palavras toda a experiência humana vai sendo

transmitida, assimilada e posteriormente desenvolvida, regulando as atividades dos homens. Via uso da palavra é possível abstrair e generalizar os objetos e seus traços característicos, concretizando a palavra enquanto um meio de comunicação e um instrumento do pensamento (LURIA, 1986).

Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso ao designar com uma ou outra palavra este ou outro objeto, o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização (LURIA, 1986, p.37).

É ainda Luria quem segue esclarecendo esta questão, afirmando que “a palavra não é somente o instrumento do conhecimento, é também o meio de regulação dos processos psíquicos superiores” (1986, p.92).

Em uma linguagem desenvolvida, a palavra não só separa a característica do objeto e generaliza a coisa, incluindo-a em uma determinada categoria; além disso, a palavra executa um trabalho automático de análise do objeto que passa despercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade (1986, p.37).

O pensamento verbal, como forma específica de pensamento, é possibilitado pelo processo de comunicação via uso das palavras. Na palavra, não é só o conteúdo que se modifica com sua evolução histórica, mas o próprio modo como a realidade é refletida e generalizada (POROLONICZAK, 2010).

Podríamos decir, por otra parte, que todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación. (VYGOTSKI, 1935 p. 150)

O uso da palavra, a partir da qual passa a ser possível codificar a experiência e operar mentalmente com objetos ausentes, permite-nos compreender que a linguagem e a consciência não são faculdades inatas ou naturais, mas historicamente determinadas por um conjunto de situações, ou melhor, de necessidades humanas surgidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano.

No decorrer da história da transformação do homem em ser social e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, encontram-se como fundamentais a

apropriação da cultura material e espiritual, a necessidade de comunicação via linguagem e, posteriormente, a linguagem escrita produz um salto na evolução e comportamento da humanidade. Portanto, com base nessas premissas, pode-se afirmar que,

[...] se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico cultural, que resultou na transformação do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 151).

A palavra é um dos componentes fundamentais da linguagem, pois se constitui em um signo por excelência ao remeter ao objeto e, ao mesmo tempo, codificar a experiência humana em relação a esse objeto. Desse modo, “a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social” (LEONTIEV, 2004, p. 93).

O pensamento humano atinge o concreto por meio das abstrações e generalizações dos fenômenos que estão na realidade. A palavra possibilita que o homem avance para além das sensações e percepções imediatas da prática empírica. Por meio das palavras, os sujeitos têm a possibilidade de refletir sobre o seu pensamento e suas ações, desenvolvendo a autoconsciência.

## 1.2. A linguagem escrita

Ao longo do desenvolvimento do gênero humano a linguagem avançou de um estágio inicial, voltado para a atividade prática guiada por gestos, até a construção de um sistema de códigos escritos, constituindo uma representação dos sons que, por sua vez, representam ideias e significados. Por essa razão, Vigotsky (2002) denominou a escrita como a “álgebra da linguagem” ou uma linguagem de segundo grau.

No decorrer da história da transformação do homem em ser social e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores encontram-se como fundamental a apropriação da cultura material e espiritual, a necessidade de comunicação via linguagem oral. Posteriormente, a linguagem escrita produz um salto nesse processo de registro e transmissão do conhecimento historicamente acumulado, pois dispensa a presença direta do falante. A partir do momento que aprende a ler, o indivíduo pode então buscar por si mesmo o

conhecimento por meio da leitura, abrindo as portas para um universo cultural muito mais amplo.

Nessa perspectiva, o papel que a linguagem escrita desempenha como instrumento cultural e de mediação com mundo é fundamental, compreendendo que “É impossível apresentar-se história mais notável ou característica da psicologia do homem do que a história do desenvolvimento da escrita, história que demonstra como o homem procura controlar a memória”. (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 119).

Pode-se dizer que a escrita é essencialmente uma técnica peculiar de produzir marcas que podem ser interpretadas como portadoras de determinado significado. Ao contrário da fala, que é produzida somente com o uso do corpo humano, a escrita requer sempre algum tipo de instrumento culturalmente elaborado, desde suas etapas iniciais com as inscrições em pedras e tábuas de argila, passando pelos diversos tipos de objetos que produzem marcas em madeira, papel e qualquer outra superfície, até chegar ao uso de telas acopladas a circuitos eletrônicos, que respondem a impulsos gerados por um teclado alfanumérico ou pelo contato do dedo humano ou outro condutor elétrico qualquer. Dessa forma, a escrita sempre incorpora elementos da natureza, cujas propriedades vão sendo descobertas pela humanidade e passam a fazer parte do corpo inorgânico dos indivíduos.

Sua essência histórico-cultural, porém, não reside no aparato com o qual se produzem os sinais gráficos, mas na capacidade humana de representar objetos e ideias por meio de signos, capacidade que não é inata e precisa ser ensinada às novas gerações para que a escrita não se perca e leve com ela todo o legado do saber acumulado.

Portanto, a aquisição da escrita, para se efetivar precisa conduzir à produção, em cada indivíduo, de uma segunda natureza, para além da natureza biológica do corpo humano. Precisamos compreender que a alfabetização começa, como afirma Luria, “... muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. (2006, p. 143),

Por isso, a alfabetização é um processo que não ocorre de modo natural e espontâneo, mas requer meios intencionais e sistemáticos para sua realização. Somente com um trabalho sistemático por parte do educador é possível assegurar que todas as crianças aprendam a ler e escrever no menor tempo, a fim de que possam atuar como agentes do seu próprio processo formativo, acelerando a apropriação da cultura acumulada e se preparando para atuarem como trabalhadores e dirigentes na sociedade do futuro.

Ocorre que, em sociedades de classes como a nossa, a classe dominante cria uma infinidade de artifícios e subterfúgios para evitar que as classes populares tenham acesso a

uma alfabetização de qualidade, por exemplo, atacando os métodos e outros recursos de ensino sistemático, a pretexto de deixar o professor “livre” para criar seus próprios meios de ensino, assim como defendendo a “liberdade” para o aluno aprender como quiser.

### 1.3. Conceito de alfabetização e a aprendizagem do adulto.

O processo de alfabetização é permeado por controvérsias, seja do ponto de vista das concepções, seja das práticas. A abordagem desse tema, na perspectiva do materialismo dialético e histórico, ainda é incipiente apesar dos avanços da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na realidade, a psicologia nos ensina a cada passo que duas ações podem ocorrer por sua aparência externa de maneira similar e serem, todavia, muito distintas por sua origem, essência e natureza. Em casos assim são necessários meios especiais de análise científica por detrás da semelhança exterior às diferenças internas. Nesses casos resulta necessário, à análise científica, o saber descobrir sob o aspecto externo do processo seu conteúdo interno, sua natureza e sua origem. Toda a dificuldade da análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise. A autêntica análise científica na psicologia se diferencia radicalmente da análise subjetiva, introspectiva, que por sua própria natureza não é capaz de superar os limites da descrição pura. A partir de nosso ponto de vista, somente é possível a análise de caráter objetivo já que não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade. (VYGOTSKI 1995, p. 104, grifos nossos).

As obras da psicologia Histórico-Cultural, no que tangem a aprendizagem do adulto, são poucas quando comparadas à grande produção sobre a aprendizagem infantil, porém, fornecem fundamentos importantes para compreender de modo geral a formação humana e o processo de alienação decorrente das relações socialmente determinadas pelas relações capitalistas de produção:

[...] exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade individual, para um nível mais alto, mas conduziu a degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento. [...] Realmente, uma análise mais profunda das tendências econômicas e históricas que regulam o desenvolvimento do capitalismo

mostra que esse processo de mutilação da natureza humana, acima discutida, é inerente não só ao crescimento da indústria de grande escala, mas à específica forma de organização da sociedade capitalista (VYGOTSKY, 2004, p. 6-7).

Portanto, um dos pontos a aprofundar é exatamente a relação entre os conceitos e proposições psicológicos e pedagógicos e as categorias fundamentais da filosofia da práxis, com destaque especial para a categoria Trabalho: Qual o papel do trabalho na vida desses sujeitos que não aprenderam a ler e a escrever?

A partir da compreensão do trabalho na perspectiva marxiana, é possível compreender a alfabetização ao mesmo tempo como a formação de um trabalhador inserido em uma sociedade de classes, e como um trabalho que consiste em produzir em cada aluno a capacidade de ler e escrever. Compreendendo a alfabetização como um momento crucial para esses trabalhadores, no sentido de apropriação desse legado cultural que incide na constituição de seu psiquismo, potencializam-se os conhecimentos da realidade e da formação da consciência desses sujeitos, apresentando-se desdobramentos para a prática social.

Com essa diretriz, a escola cumpre papel fundamental ao possibilitar que, por via da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, esses sujeitos historicamente alijados dos processos educacionais tenham acesso à educação sistemática e intencional. Vigotski, ao tratar do desenvolvimento da criança, faz a seguinte observação:

[...] o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar (estimulado pela família, religião ou pela comunidade) difere nitidamente do aprendizado escolar (estimulado pela escola), o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. (...) a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado, e o último, um aprendizado sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2007, 94 – 95).

Partindo desse pressuposto apresentado por Vigotski, podemos concluir que na aprendizagem do adulto o acesso aos conhecimentos elaborados através da escola possibilita mudanças efetivas no seu psiquismo, e que a apropriação dos conceitos científicos são fundamentais independente da idade, uma vez que:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. **Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.** (2007, p. 103, grifos nossos)

Nessa direção, o estudo do homem cultural adulto resulta da evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias, a saber:

A da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p.151).

Luria (1990) retrata uma expedição ao Uzbequistão e ao Quirguistão para consolidar uma pesquisa realizada em condições únicas. Os pesquisadores buscavam observar as consequências da reestruturação socioeconômica e cultural no desenvolvimento dos indivíduos em geral, dos analfabetos e/ou semialfabetizados destes locais em específico, e puderam evidenciar entre outros fatores que: “a vida mental destes sujeitos (alunos adultos) muda radicalmente devido ao trabalho social coletivo e a pelo menos, **alguma instrução sistemática (ação escolar)**”. (1990, p. 191, grifo nosso). Um momento decisivo de sua história vinculado com a liquidação do analfabetismo, a implantação de novas formas socialistas na economia e a radical transformação de toda a vida social da nação (LURIA, 1990, p. 6).

É fulcral compreender que toda a reorganização social possibilitada pela revolução culminou em mudanças radicais na estruturação econômica, e a criação de escolas que visavam findar o analfabetismo ocasionou a possibilidade da instrução, apresentando a essa população o campo das operações teóricas que antes eram inexistentes nesses lugares.

Apesar de sua recente aparição estas [rede de escolas] tornaram possível que grandes massas da população se familiarizassem com elementos culturais. Um adulto que se sentasse no banco escolar por um tempo abandonava sua atividade puramente prática dedicando-se a uma atividade que (apesar de toda sua simplicidade) não poderíamos denominá-lo mais de —teórico. O homem aprendia as bases da leitura e da escrita: isto o obrigava a fracionar a linguagem em seus elementos constituintes e a codificá-lo em um sistema de signos convencionais. Começava a dominar os números, algo que até então foi um elemento incluído tão somente na atividade prática direta, enquanto que agora adquiria um caráter abstrato e se convertia em objeto de estudo. Não somente apareceram novas esferas cognitivas, mas (e isso é muito mais importante) novas motivações para a atividade (LURIA, 2003, p. 26).

Nessa investigação realizada por Luria e seus companheiros, as conclusões sobre a origem e o funcionamento intelectual do adulto foram profícuas. Entre outros pontos, concluíram que, de forma geral, o pensamento categorial e abstrato está intimamente relacionado com o nível de instrução – alfabetização e a introdução de uma nova esfera de



conhecimentos teóricos, e ainda relaciona-se diretamente com a forma de organização do trabalho. Os investigadores observaram mudanças na estrutura psicológica conforme ocorria o processo de alfabetização e sistematização da educação, atrelada à mudanças na organização social de trabalho, que ocorreram em virtude das mudanças radicais na estrutura econômica na URSS. De acordo com Luria:

Em todos os casos, descobrimos que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a Revolução de 1917 (LURIA, 1988, p. 58).

Esses fundamentos são essenciais para avançar com mais solidez na busca de superação das teorias e práticas hegemônicas no campo da alfabetização, especialmente em relação à alfabetização de jovens e adultos, uma vez que é preciso considerar que os jovens e adultos precariamente escolarizados ou analfabetos não são casos de anomalia ou desvio social, mas, ao contrário, são produtos normais da sociedade em que vivemos (PINTO, 2007).

Na alfabetização de jovens e adultos, embora o ensino sistemático e o uso de métodos não tenham sido tão estigmatizados como na alfabetização de crianças, também ocorreu um processo de gradativo esvaziamento de conteúdos específicos da linguagem escrita em nome de uma valorização do saber próprio dos alunos, influência direta das *pedagogias do aprender a aprender* (DUARTE, 1996). No entanto, há que se considerar, como afirma Pinto, que:

O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade à qual pertence. Aquilo que desconhece é o que até agora não teve necessidade de aprender. Se tem podido viver até agora como analfabeto é porque as condições de sua sociedade não exigiam dele o conhecimento da leitura e da escrita. Em conseqüência, o princípio fundamental de toda campanha de educação de adultos tem que ser o da mudança das condições materiais da existência das populações, para que: 1) por um lado os analfabetos recebam o estímulo (o desafio) necessário para levá-los a buscar o saber letrado (o que de agora em diante vão necessitar); 2) e, por outro lado, o esforço e o dispêndio que a sociedade como um todo faz para instruí-los sejam recompensados, revertendo em benefício dela, pela aplicação social que os recém-alfabetizados vão fazer do saber adquirido. (2007, p.35,36)

Portanto, promover a aprendizagem demanda apreender o psiquismo humano e sua plasticidade, bem como demanda o entendimento dos motivos e dos interesses sociais para educar a criança e o adulto. “O nascimento de novos motivos superiores e a formação de necessidades novas, especificamente humanas, correspondentes, constitui um processo extremamente complexo. É este processo que se produz sob a forma de deslocamento dos motivos para os fins e pela sua conscientização” (LEONTIEV, 2004, p. 109).

Nessa perspectiva, quando Vigotski reafirma a importância da educação formal na formação humana e na transformação do homem pelo acesso à ciência, à filosofia e à arte, está claro que essa aquisição é indispensável, cumpre papel crucial na humanização, uma vez que por meio da educação ocorre uma mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber. No entanto, essas mudanças “[...] não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições” (LEONTIEV, 1978, p. 257).

O autor aponta que:

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições de sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso. Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente o homem do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV, 1978, p. 283-284).

Porém, compreendemos que na sociedade cindida em que vivemos, muitas vezes, os processos educativos se tornam uma armadilha no sentido estrito da certificação, que é critério fundamental para o mercado de trabalho, ou ainda, por vezes, o discurso de que a oportunidade está posta pelos inúmeros programas que são apresentados pelo governo e também pelas organizações não governamentais, bastando que os sujeitos participem e tornem a vida e o mundo melhor, dando à educação formal um caráter pragmático, na qual os conhecimentos escolares, no limite, servem para melhorar as relações alienadas pela exploração do trabalho.

Por outro lado, a educação, mesmo nessas condições, se apresenta como espaço de luta pela humanização. É mister compreender que o processo de desenvolvimento do adulto apresenta níveis, comportamentos e atividade psíquicas que diferem do desenvolvimento da criança, logo não cabe uma prática pedagógica que generaliza ou infantiliza a alfabetização de

adultos. O adulto não é uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente. O desenvolvimento não para pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto ou precariamente escolarizado (PINTO, 2007).

Neste sentido, não podemos perder de vista as condições histórico-sociais que circunscrevem a formação dos processos cognitivos dos trabalhadores e, ainda, como o psiquismo pode ser impactado pelo processo de escolarização. Para tanto, considerar as proposições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica ao processo educacional, implica em entender a aprendizagem da escrita como apenas o momento inicial de um processo mais amplo. Logo, a alfabetização de adultos necessita abrir possibilidades para a continuidade da escolarização. Pinto (2007, p. 85) salienta que, se assim não fosse, “a sociedade estaria se empenhando num enorme esforço para nada, pois o ato de ler e escrever, em si mesmo, consiste no reconhecimento de sinais gráficos arbitrários, e só ganha valor pelo conteúdo de saber real que permite adquirir”.

Na alfabetização de jovens e adultos, embora o ensino sistemático e o uso de métodos não tenham sido tão estigmatizados como na alfabetização de crianças, também ocorreu um processo de gradativo esvaziamento de conteúdos específicos da linguagem escrita, em nome de uma valorização do saber próprio dos alunos.

No método de alfabetização de jovens e adultos “Yo, sí puedo” (“Sim, eu posso!”), desenvolvido em Cuba e utilizado em mais de 30 países, é resgatado esse ensino sistemático das relações entre fonemas e letras, associados a números e palavras significativas. Os números são o suporte para o aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que, os adultos analfabetos, no cotidiano, estabelecem relações fazendo uso dos números. Nesse sentido:

[...] é impossível a aplicação de problemas lógico-formais (totalmente hipotéticos e abstratos) com adultos com pouca ou nenhuma escolarização, sem antes prepará-los para tal atividade. Como dito anteriormente, se não há relações significativas entre o aluno adulto e os conteúdos que se queiram ensinar através da sua experiência, é impraticável educá-lo. “Tudo isso se torna compreensível se recordarmos que seus processos de pensamento operam em nível da experiência prática gráfica e funcional” (LURIA, 2006, p. 177).

Podemos afirmar, tendo como base a experiência científica de Luria, que para alunos adultos, conteúdos escolares são pouco ou podem não ter nenhum significado se não apresentarem relações com o meio social do sujeito aprendente.

Por isso, o método educacional -- em particular, o método de alfabetização — tem que ser definido como dependência de seu conteúdo (e significado) social, ou seja, o elemento humano ao qual vai ser aplicado, de quem o deve

executar, dos recursos econômicos existentes, das condições concretas nas quais será levado à prática. Fora disso, é apenas obra imaginativa (cartilhas, campanhas de alfabetização, etc), é pensamento em abstrato, é projeto no vácuo social. (PINTO, 2007, p.19, 20)

Esses fundamentos apresentados no método são essenciais para avançar em busca de superação das teorias e práticas hegemônicas no campo da alfabetização. O que distingue a proposta cubana de alfabetização é o fato de propiciar, sistematicamente, instrução, capacitação e educação de maneira simultânea, conforme apresentaremos no segundo capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 2: O PROGRAMA CUBANO DE ALFABETIZAÇÃO “YO, SÍ PUEDO”.

### ELOGIO DO APRENDIZADO

Aprenda o mais simples!  
 Para aqueles  
 cuja hora chegou  
 Nunca é tarde demais!  
 Aprenda o ABC; não basta, mas  
 aprenda! Não desanime!  
 Comece! É preciso saber tudo!  
 Você tem que assumir o comando!  
 Aprenda, homem no asilo!  
 Aprenda, homem na prisão!  
 Aprenda, mulher na cozinha!  
 Aprenda, ancião!  
 (BRECHT, 1986, p. 121)

Neste capítulo apresentaremos um panorama sobre a educação em Cuba, focalizando o seu contexto e situando historicamente a campanha de alfabetização que, ainda nos anos 1960, tirou o mencionado país do mapa do analfabetismo. Abordaremos a seguir como se dá a organização do método de alfabetização cubano, “Yo, sí puedo”.

### 2.1. Antecedentes históricos do programa: a Grande Campanha de Alfabetização de 1961.

O Sistema Educacional<sup>18</sup> em Cuba, a partir do triunfo da revolução em janeiro de 1959, pode ser dividido de modo sintético em três grandes momentos: 1) período da revolução, com foco na alfabetização; 2) década de 70, com a massificação do ensino; 3) a universalização do ensino superior (LEITE, 2011). Com base em dados de organismos internacionais, podemos afirmar que, desde a revolução cubana, priorizou-se a saúde e a educação<sup>19</sup> como elementos imprescindíveis para o desenvolvimento humano pleno (UNESCO, 2005)

---

<sup>18</sup> Ver anexo II - Para compreender como se encontra organizado o Sistema Educacional Cubano atualmente.

<sup>19</sup> Reconocimiento de organismos internacionales a la educación Cubana; 1964: Premio Krupskaya, otorgado por la batalla del sexto grado, 1968: Premio Plavlevi, otorgado al modelo de educación de adultos, 1985: Premio a la educación de pescadores a través de radiofonía, 1990: Premio Krupskaya por la campaña de alfabetización para ciegos en el sistema braille, 2002: Mención Honorífica del Premio internacional Rey Sejong al proyecto El proceso de alfabetización de los medios de comunicación masiva: una alternativa para países subdesarrollados, de Cuba, 2003: Mención Honorífica del Premio internacional Rey Sejong a la Cátedra de Alfabetización y Educación para Jóvenes y Adultos del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).

Essa priorização ajudou a tornar Cuba uma referência mundial ao se tratar de políticas exitosas na educação, reconhecida por diferentes organismos internacionais em suas avaliações (LOPEZ, 2011). No entanto, “antes da Revolução de 1959, o quadro era totalmente diferente: em 1958, havia um milhão de analfabetos absolutos, mais de um milhão de semianalfabetos, 600 mil crianças sem escolas e 10.000 professores sem trabalho”. (LOPEZ, 2011, p.56).

Antes do triunfo da revolução, quando Fidel Castro foi julgado pela tomada do Quartel Moncada e Carlos Manuel de Céspedes em 1953, e faz sua própria defesa perante o Tribunal de Urgência em Santiago de Cuba por meio do documento intitulado programa Moncada<sup>20</sup>, o qual, posteriormente, foi relatado no livro: *A história me absolverá*<sup>21</sup>, Fidel já anunciava que:

Finalmente, un gobierno revolucionario procedería a la reforma integral de nuestra enseñanza, poniéndola a tono con las iniciativas anteriores, para preparar debidamente a las generaciones que están llamadas a vivir en una patria más feliz. No se olviden las palabras del Apóstol: “Se está cometiendo en América Latina un error gravísimo: en pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa exclusivamente para la vida urbana y no se les prepara para la vida campesina”. “El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento y en la dirección de los sentimientos.” “Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre.” (1973, p.51).

Os revolucionários cubanos que chegaram ao poder em 1959 tinham a compreensão que a transformação da sociedade somente ocorreria com uma reforma geral do ensino/educação, garantindo o caráter integral, laico, democrático e gratuito, tendo como premissa o acesso de todos os cidadãos aos processos educativos, especialmente aqueles que ao longo da história haviam sido excluídos, os analfabetos jovens e adultos.

Superar o descaso secular para com a educação se apresentava como pauta de urgência à mobilização de todos os setores do governo na direção de garantir que a construção de escolas fosse efetivada. O projeto inicial era para a construção de 10.000 escolas, dando preferência para o campo. No planejamento, ainda se destacava a necessidade de contratação e, posteriormente, a formação de professores. Nesse contexto de efervescência e mudanças, Fidel Castro inicia a entrega dos quartéis ao Ministério da Educação, para serem transformados em escolas<sup>22</sup>. Essa ação é considerada bastante simbólica no contexto da nova

<sup>20</sup> O programa Moncada, constitui um chamado a consciência nacional sobre a crítica situação em que se encontrava Cuba, especialmente a educação.

<sup>21</sup> Disponível em língua portuguesa pela editora Expressão Popular ano de publicação 2009.

<sup>22</sup> Fortaleza militar do Governo Fulgêncio Batista, entregue por Fidel Castro ao Ministério da Educação em 1959. Ciudad Escolar Libertad é hoje um Complexo Científico Pedagógico, localizado no município de

Cuba que estava sendo construída. Em dezembro de 1959 se aprova a lei de reforma integral do ensino, que estabeleceu toda a estrutura na qual seria organizada a educação em Cuba.

La ley sentó el principio de que la educación debe ser integral, desarrollar todas las capacidades potenciales del hombre (físicas, intelectuales, morales), conformar los sentimientos, el carácter y la conducta. Dio primordial importancia a la educación cívica, a los deberes con el pueblo y con la patria; tomó en cuenta, para diseñar el nuevo modelo educacional, las tradiciones nacionales, y respondió a las nuevas tareas planteadas por la revolución (NAVARRO, LÉON, 2009, p.19).

Em 1961, buscando cumprir o objetivo de democratizar a educação e garantir à gratuidade do ensino, todas as escolas privadas de Cuba são nacionalizadas, a educação na sua integralidade passa a ser dever do Estado, e se busca atender o anseio de uma educação nacional, laica e verdadeiramente popular. Nesse contexto, se preparam as condições para o início da grande campanha que objetivava liquidar o analfabetismo em Cuba.

A luta contra o analfabetismo se fez presente em diversos momentos históricos na Ilha, havendo, inclusive, tentativas de alfabetização massiva da população Cubana. Mesmo nas condições de exploração econômica e social submetidas pelo sistema colonial e neocolonial, grandes pensadores Cubanos como José Augustin Caballero (1972), Félix Varela (1788-1853) e José de La Luz y Caballero (1800- 1862) criaram um pensamento pedagógico sobre o tema, ainda que diante de toda a contradição presente. “La alfabetización en Cuba ha mostrado rasgos distintivos de identidad, desde sus inicios durante las luchas mambisas, la guerra insurreccional liberadora definitiva, hasta el año de 1959 y la gran epopeya alfabetizadora de 1961”. (GUTIÉRREZ, 2011, p.8)

Durante o período neocolonial, as forças progressistas presentes no País buscavam maior atenção à educação e à alfabetização, porém, não conseguiram avanços efetivos em virtude das condições econômicas e sociais do País. No entanto, foram ideias que ajudaram a forjar uma consciência nacional sobre a necessidade de romper com o analfabetismo, uma vez

---

Marianao em Havana, ocupa uma área de 2.6 km<sup>2</sup>. Em seu interior além de Escolas, existem centros de produção e outras instalações do Ministério da Educação. Os centros educacionais que integram esse complexo são. 2- Círculos Infantís, 1- Pré-Escolar, 6- Escolas Primárias (1º aos 6 graus), 3- Escolas Secundárias (7º ao 9º graus), 1- Escola Especial (cego e baixo nível visual), 1- Escola Especial (atraso de aprendizagem), 1- Escola Vocacional de Arte (Crianças desde o 3º grau), 1- Instituto Pré-Universitário (10º ao 12º graus bacharelado), 1- Instituto Politécnico (forma trabalhadores e técnico nível médio), 1- Universidade de Ciências Pedagógicas. Ainda, encontramos nesse espaço, dois teatros com capacidade para aproximadamente 1500 pessoas, um centro de documentação, uma casa estudantil com centro cultural e recreativo para estudantes e professores, Museu de história natural. Museu Nacional da Grande Campanha de Alfabetização (único no mundo). Centro Cultural de Arte. Instalações para recreação da comunidade com piscinas, academia para ginástica e campos esportivos. Um posto médico e uma clínica de gastroenterologia que atende toda a comunidade escolar. Foi declarado Monumento Nacional em 2008 e Zona de Proteção à área que se encontra em seu entorno, descrita na própria resolução. (Diário de campo, visita ao complexo Ciudad Libertad em 11 de outubro de 2018).

que os pensadores cubanos estavam conscientes que saber ler e escrever era fundamental para formar homens e mulheres cada vez mais úteis ao desenvolvimento da Pátria.

Nesse sentido, para compreender todas as mudanças efetivadas na educação pelo governo revolucionário, bem como o Sistema Educacional Cubano atualmente, é necessário compreender o papel determinante do revolucionário José Martí<sup>23</sup>. A educação cubana tem como marca os preceitos elaborados por este pensador, mais de um século antes que a revolução fosse efetivada, em 1959.

A trajetória de sua vida revolucionária o fez passar por vários países, proporcionando-lhe conhecimentos avançados para seu tempo. Defensor da escola obrigatória para *Nuestra América*, a síntese de seu ideário constitui, até hoje, um paradigma: o estudo, como direito de todos, asseguraria a liberdade de consciência, cultivando o homem para sua circunstância histórica. As estreitas relações, por ele pleiteada, entre educação, desenvolvimento ideológico da nacionalidade e formação do professor como um soldado da independência política são consideradas as bases da Educação em Cuba. (LEITE 2011, p.2)

Nessa direção a figura de José Martí ganha destaque, uma vez que criou as bases de uma filosofia para que fosse possível interpretar os problemas educacionais e de alfabetização presentes na sociedade cubana colonial, pensando estratégias educativas que pudessem ser condizentes com o que ocorria do ponto de vista político e social. Para ele, a leitura e a escrita eram o primeiro passo para a liberdade do povo e afirmava que “Saber ler es saber andar, saber escribir es saber ascender” (GUTIÉRREZ, 2011).

O momento histórico em que Martí nasceu e iniciou sua formação era de uma Ilha em crise pela organização do sistema produtivo e da organização social escravocrata. Filho de espanhóis imigrantes, desde muito cedo necessitou contribuir com as despesas da casa, pois a renda familiar era escassa. Mesmo assim, conseguiu frequentar escola, feito raro para aquele momento histórico. Os bancos escolares possibilitaram que tivesse acesso à arte e a cultura da classe média cubana da época.

Em sua relação com profissionais como jornalistas, médicos, advogados e os professores, teve contato com o debate político e, por meio do acesso à literatura e à poesia, começou a sonhar com uma Cuba livre, passando a defender ideias independentistas. Neste

---

<sup>23</sup> José Martí (1853 - 1895). Herói e símbolo da nação Cubana, chamado pelo povo de “Apóstol” em virtude de seu caráter internacionalista e vocação latino-americana, considerado um dos maiores pensadores políticos hispano-americano do século XIX. Foi criador do Partido Revolucionário Cubano e um dos incansáveis lutadores pela libertação de Cuba. Autor de incontáveis textos jornalísticos e livros de poesias, assim como textos sobre a educação. Sua obra hoje se encontra organizada em “José Martí Obras Completas edición Crítica”, com 27 tomos. E seu ideário pedagógico compilado ao longo de sua vida segue sendo basilar na organização da Educação Cubana da educação infantil ao ensino superior. (ALMENDROS, 2015)



sentido, durante a guerra da independência Cubana contra o domínio Espanhol (1895 a 1898), teve que cumprir seis meses de trabalho forçado em Havana (RODRÍGUEZ, 2006).

Em sua formação teve influência dos pensadores Cubanos de outrora, como José Augustin Caballero, Félix Varela, José de La Luz y Caballero. Aos 18 anos vai para Madri exilado e termina seus estudos universitários em Direito, Filosofia e Letras.

Entre todas as atividades desenvolvidas por Martí, ele também foi professor e, sua formação rica do ponto de vista acadêmico e as relações estabelecidas em viagens por vários países, oportunizaram condições para analisar e fazer proposituras para a Educação. Neste sentido, afirmava que:

El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y sus cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir, y la manera de utilizarlos y moverlos. El remedio está en cambiar bravamente la instrucción primaria de verbal en experimental, de retórica en científica; en enseñar al niño, a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la naturaleza; en derivar de ella, o en disponer el modo que el niño derive, ese orgullo de ser hombre y esa constante sana impresión de majestad y eternidad que vienen, como las flores del conocimiento de los agentes e funciones del mundo, aun en la pequeñez a que habrían de reducirse en la educación rudimentaria. Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, eso han de hacer las escuelas, que ahora no hacen eso (Cartas de Martí 1886, apud ALMENDROS, 2015, p.49, 50).

Martí era audacioso nas ações e na forma de pensar e queria que a América tivesse acesso a tudo que era considerado progresso e tecnologia em outros países, porém, respeitando-se as especificidades e necessidades desse continente. Cunhou um conceito de identidade latino-americana que era notável para a época e, a partir desse conceito, pensou seu plano revolucionário e sua ação durante os anos finais de sua vida (RODRÍGUEZ, 2006).

Na mesma direção, e compreendendo os processos educativos como primordiais, apresentava ideias que se colocavam a frente de seu tempo e afirmava que a escola como estava organizada não dava conta das mudanças que ocorriam de modo acelerado no mundo.

Es un hecho que há alarmado a los más calificados educadores de nuestros días: la escuela tal como está generalmente estlabecida y organizada, hoy más que nunca, es un organismo inadptado a nuestro tempo. Clara o vagamente se estima que la escuela no responde en sus resultados a las necesidades de la vida actual; no lleva a cabo, como sería de desear, una función normal de formación de los hombres de hoy para la vida de hoy, ni mucho menos para la adaptación as condiciones de la vida compleja y cambiante de nuestros días. (ALMENDROS, 2015, p.20).

Afirmava que por meio da educação os sujeitos podiam adquirir as condições para enfrentar todas as mudanças sociais e do trabalho que estavam sendo possibilitados pela tecnologia desenvolvida na época. Nesse sentido, apresentava como imprescindível a função

que a escola desempenharia e a necessidade urgente de mudanças nos sistemas escolares. “Quien no tenga consciencia que la escuela há de adquirir también un ritmo dinámico de cambio para seguir y adaptarse al ritmo de la vida que la rodea, al estilo de vida de la época, no llega a comprender em sentimiento lá función educacional que la escuela ha de llevar a cabo” (ALMENDROS, 2015, p.21).

Em vários de seus escritos, Martí reafirma essa necessidade de que a escola garantisse aos indivíduos condições para que pudessem viver com base nas exigências de seu tempo, estando de acordo com o que a sociedade exigisse deles, sendo assim, a escola e os conteúdos não podiam se basear em modelos estáticos, desvinculados da realidade. Para tanto, fazia a defesa do que era educar para esses novos tempos.

Educator es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del tiempo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él. Y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote; es preparar el hombre para la vida. Alzamos esta bandera y no la dejamos caer. La enseñanza primária tiene que ser científica. (ALMENDROS, 2015, p.21,51)

Martí afirmava que: “Bom é abrir canais, semear escolas, criar linhas de navegação, pôr-se à altura do próprio tempo, estar ao lado da vanguarda, na bela caminhada humana [...]” (RODRÍGUEZ, 2006, p.62). As ideias do Pensador Cubano ultrapassaram seu tempo e orientaram os revolucionários tanto na luta pela libertação de Cuba, como posteriormente em todas as mudanças estruturais que foram sendo desenvolvidas na ilha. Fidel afirmava, em seus discursos, que Martí foi o mentor intelectual da revolução. Contribuiu com um método de massas que caracterizaria o movimento educacional cubano<sup>24</sup> ao longo da história. Afirmava que: “Al venir a la tierra, todo hombre tiene el derecho a que se le eduque, y después, en pago el deber de contribuir a lá educación de los demás” (CRUZ, 2001, p. 27).

Para esse Pensador, educação popular não era somente para os pobres, mas educação para que toda a nação tivesse acesso. Em seu projeto pedagógico defendia a necessidade que fosse realizada uma revolução na educação. Nesse sentido, dava ênfase à:

La formación cultural como acto liberador; el carácter axiológico de la educación; el carácter patriótico de la educación; el carácter popular de la educación; el carácter democrático de la educación; el carácter científico de la educación; la educación como derecho e deber de todos los ciudadanos; la educación como tarea de massas; la unidad de la función instructiva y educativa en el acto docente; la combinación de la enseñanza técnica con la práctica; lá incorporación de la educación física a la formación del escolar;

---

<sup>24</sup> Para ver mais sobre a história da educação em Cuba ver: La alfabetización em Cuba: Lectura histórica para pensar el presente de Felipe de J. Pérez Cruz. (2001)

lá vinculación de la escuela a la comunidad; la educación laica; la coeducación. (CRUZ, 2001, p.29)

Fundamentados nas ideias do “Apóstol”, os revolucionários iniciaram as transformações no país e, neste sentido, era imprescindível, além das mudanças relativas à forma de organizar as propriedades, as mudanças econômicas e o processo de nacionalização das empresas; investir em qualificação das pessoas para garantir o desenvolvimento do país; e a continuidade e manutenção dos projetos da revolução. A educação foi utilizada para alcançar esses objetivos, no entanto, as mudanças pretendidas só lograram êxito pelo investimento para além das questões econômicas e sociais, mas nas mudanças ideológicas e nas relações humanas, apresentando os processos educativos a marca forte das ideias revolucionárias.

A meta do governo revolucionário, anunciada por Fidel na assembleia das Nações Unidas em 1960, era eliminar o analfabetismo em um ano<sup>25</sup>, de janeiro a dezembro de 1961, ano que entrou para história como “ano da educação”. De acordo com Cruz:

Como nunca antes en la historia del país, las fuerzas motrices del movimiento nacional liberador tuvieron la posibilidad de desplegarse ininterrumpidamente para llevar a efecto sus más grandes aspiraciones. La clase obrera, el campesinato, los estudiantes y la intelectualidad progresista actuaron juntos para transformar el orden social y resolver los problemas fundamentales del país. La unidad de ellos representó, de hecho, un genuino movimiento social revolucionario de masas. Ese movimiento social revolucionario creó las bases sociopolíticas para el nacimiento de un nuevo movimiento educacional. Desde la más amplia articulación de los sectores populares, como parte esencial del proyecto de definitiva liberación nacional, liderado pela nueva vanguardia cultural y política que derrotó a la dictadura proimperialista, el movimiento educacional estaba llamado a hacer frente a transcendentales retos (2001, p.29).

Na direção de cumprir a missão de acabar com o analfabetismo muitas medidas foram tomadas. Foi criada, por exemplo, uma comissão nacional de alfabetização com a participação de organismos governamentais e organizações sociais. Entre as entidades que faziam parte da comissão, estavam:

Movimiento 26 de Julio; Partido Socialista Popular; Directorio Revolucionario 13 de Marzo; Confederación de Trabajadores de Cuba; Federación Nacional de Trabajadores Azucareros; Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias; Instituto Nacional de Reforma Agraria; Milicia Nacional Revolucionaria; Asociación de Jóvenes Rebeldes; Federación Estudiantil Universitaria; Confederación de Estudiantes de Segunda Enseñanza; Federación de Mujeres Cubanas; Federación de Asociaciones Campesinas; Federación Nacional de Colegios Privados; Colegio Nacional de Periodistas; Colegio Nacional de Maestros; Colegio Nacional de

---

<sup>25</sup> Ver anexo III – Informe diário do desenvolvimento da campanha de alfabetização.

Pedagogos; Frente Independiente de Emisoras Libres y Asociación Nacional de Publicitários. (CRUZ, 2001, p.139)

Os envolvidos estavam cientes e confiantes que dariam seguimento e lograriam êxito diante da hercúlea tarefa de alfabetizar aproximadamente um milhão de pessoas em todos os rincões da ilha, lugares onde os processos educativos nunca haviam chegado durante séculos.

Com isto, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Fundamental pesquisou e analisou distintos métodos de alfabetização, entre eles: o silábico, palavras normais, global ideográfico e o oral, chegando à compreensão de selecionarem um método composto (LAMAS, 2011). Igualmente, realizaram uma “[...] investigación del vocabulario empleado por los campesinos, a fin de confeccionar una cartilla revolucionaria comprensible para ellos. La cartilla tendría dos objetivos: junto al aprendizaje de las primeras letras llevaría el mensaje revolucionario” (LAMAS, 2011, p. 5).

A sessão de publicações da comissão ficou encarregada de editar a cartilha, o manual do alfabetizador e os demais materiais didáticos que seriam usadas durante a Campanha. O material foi elaborado por um conjunto de técnicos e assessores que buscaram trabalhar para que fosse possível combinar as necessidades pedagógicas, a didática, a psicologia e outras ciências como a história, a comunicação e, em especial, a linguística com os objetivos políticos e ideológicos da alfabetização.

La cartilla *Venceremos*<sup>26</sup>! Y el manual *Alfabetícemos*<sup>27</sup> para orientar como enseñar la lectura y la escritura, así como el libro *Ahorrar, producir y organizar* para brindar las nociones elementales de cálculo conformaron el conjunto de instrumentos pedagógicos en los que se plasmó el aporte cubano a la didáctica de alfabetización de adultos. (CRUZ, 2001, p.141. Grifos nossos)

No método utilizado na cartilha *Venceremos*, o conteúdo girava em torno de uma imagem central que desenvolvia temas de interesse cotidiano como a família, a escola, o trabalho, a saúde, a pátria. As primeiras lições da cartilha tratavam de garantir a formação de um vocabulário básico, depois, a segunda parte era para enriquecer esse vocabulário e desenvolver temas sobre a casa e a comunidade e, posteriormente, a última parte tratava do conceito de nacionalidade. As ideias que as lições apresentavam eram para que o aprendiz pudesse estabelecer relações com sua vida e ainda pudesse vir a desejar se desenvolver constantemente (BECERRIL, 2007).

---

<sup>26</sup> Ver anexo IV – Capa da cartilha “Venceremos”.

<sup>27</sup> Ver anexo V - Capa da cartilha “Alfabetícemos”.

As quinze lições apresentadas na cartilha *Venceremos* tiveram os seguintes temas: 1 - OEA (Organización de los Estados Americanos); 2- I.N.R.A (Instituto Nacional de La Reforma Agraria); 3- La cooperativa de La Reforma Agraria; 4 - La Tierra; 5- Los Pescadores Cubanos; 6- La tienda del Pueblo; 7- Cada Cubano dueño de su casa; 8 - Un Pueblo sano es una Cuba libre; 9 - I.N.I.T (Instituto Nacional de la Industria Turística); 10 - Las Milicias; 11 - La Revolución Gana Todas las Batallas; 12 - El Pueblo Trabaja; 13- Cuba no Está Sola; 14 - El Año de la Educación; 15 - Poesía y Alfabeto (CARTILLA VENCEREMOS, 1961).

A representação de uma imagem sobre a revolução cubana, sob a qual se organizava a aula, visava atrair os estudantes a uma participação efetiva, pois o assunto era de interesse. Assim, o processo de alfabetização não se tornava mecânico, apartado da realidade do alfabetizando. Para desenvolvimento das aulas, os alfabetizadores também contavam com as orientações do *Manual Alfabetemos*.

O Manual era dividido em três partes. A primeira parte era mais geral e o objetivo principal era ser como um guia às pessoas encarregadas de alfabetizar (palavras ao alfabetizador, relação entre os assuntos da cartilha e os temas que continham o manual, orientações para o alfabetizador). A segunda parte era a exposição clara de 24 temas com orientação revolucionária.

Os temas são os seguintes: 1- La Revolución; 2- Fidel es Nuestro Líder; 3 – La tierra es nuestra; 4 – Las cooperativas; 5 – El derecho a la vivienda; 6 - Cuba tenía riquezas y era pobre; 7 – La nacionalización; 8 – La industrialización; 9 – La revolución convierte los cuarteles en escuelas; 10 - La discriminación racial; 11- Amigos y enemigos; 12 – El imperialismo; 13 – El comercio internacional; 14 – La guerra y la paz; 15 – La unidad internacional; 16 – La democracia; 17 – Obreros y campesinos; 18 – El Pueblo unido y alerta; 19 – La libertad de cultos; 20 – La salud; 21 – La recreación popular; 22- La alfabetización; 23 – La revolución gana todas las batallas; 24- La declaración de La Habana (MANUAL ALFABETICEMOS, 1961). A terceira parte era composta por um conjunto de palavras utilizadas no manual. Ao final do processo de alfabetização, o participante escrevia uma pequena carta para Fidel<sup>28</sup> Castro, relatando o que significou para ele o momento em que aprendeu a ler e escrever.

Para que a proposta pedagógica das cartilhas tivesse a eficiência planejada do ponto de vista pedagógico e político, foram colocadas em ação ideias que buscavam a incorporação e desenvolvimento dos elementos presentes na vida cotidiana e prática dos sujeitos

---

<sup>28</sup> Ver anexo VI - Carta escrita por um alfabetizando para Fidel.

participantes. Essa concepção metodológica foi retomada pelos movimentos de educadores populares em toda a América Latina, inclusive no Brasil com Paulo Freire.

La cartilla se preparó del modo más sencillo y comprensible. En su redacción se tuvieron en cuenta tres puntos fundamentales: la realidad de nuestro país, el analfabeto y el alfabetizador. Se tomaran 15 puntos de interés nacional con los cuales se formaran igual número de lecciones. Los temas, seguidos cada uno de tres ejercicios con arreglo al método analítico compuesto, basado en la graduación de las dificultades, se orientaban en el propósito de crear las habilidades de lectura y escritura. Como importante elemento de motivación psicológica y reafirmación sociocultural, se enseñaba al analfabeto a escribir su nombre. Con ello, desde los primeros encuentros, el iletrado se libraba de la utilización de su huella dactilar en lugar de la firma, elemento que era percibido como una situación vergonzante. Los temas seleccionados se caracterizaban por su orientación revolucionaria. Estas lecciones estaban apoyadas por fotografías y por contenidos temáticos de ampliación que aparecían en el manual *Alfabetícemos*, con los que el alfabetizador debía desarrollar conferencias e intercambios con sus alumnos. (CRUZ, 2001, p.143, 144 grifos no original).

Durante a grande campanha a ideia não era substituir a Escola como a instância fundamental, nem diminuir o papel do professor como o mediador por excelência do ato educativo, mas ampliar as ações educativas e instrutivas, com o aporte dos sujeitos sociais e políticos envolvidos. A importância da educação escolarizada, que destacava o papel da escola como instrumento de luta pela hegemonia ideológica e política, sempre foi um dos principais fundamentos dos revolucionários cubanos, desde antes do triunfo da revolução em 1959.

No entanto, entre os desafios para cumprir a tarefa, estavam os professores em número insuficiente para dar conta da demanda. Nesse sentido, a juventude<sup>29</sup> cubana, tomada pela euforia do triunfo dos rebeldes, atende ao chamado de Fidel Castro para contribuir com a revolução na tarefa de acabar com o analfabetismo em Cuba.

Aproximadamente cem mil jovens estudantes, a maioria adolescente<sup>30</sup> e inclusive crianças, se ofereceram voluntariamente para ensinar os analfabetos a ler e escrever. Para a

---

<sup>29</sup> Em minha estada em Havana, conheci duas Professoras, hoje septuagenárias que foram Brigadistas na grande Campanha de alfabetização. Relataram entre muitas coisas o quanto foi difícil a tarefa para qual a juventude foi chamada, os pais não queriam permitir que elas participassem, por serem meninas e pelo risco à vida que a tarefa exigia. Outra questão era a adaptação à vida no campo, a maioria dos jovens brigadistas eram moradores das cidades e para ganhar a confiança das pessoas que iriam alfabetizar passavam a viver com as famílias, em geral camponeses extremamente pobres. Era preciso inclusive trabalhar durante o dia e dar aulas a noite. Mas, a emoção com que descreveram o quanto foi grandiosa e satisfatória a missão, por ter mudado muitas vidas ao ensinar o povo a ler e escrever e por terem contribuído com a revolução é indescritível e inesquecível. Essas informações constam das anotações do Diário de Campo na Associação de Pedagogos de Cuba em Havana no dia 18 de outubro de 2018.

<sup>30</sup> Anita La Brigadista é um livro de ficção que foi inspirado na grande campanha de alfabetização, a autora do livro a canadense Shirley Langer trabalhava em Cuba quando conheceu a campanha e decidiu escrever um livro para que o mundo pudesse conhecer a façanha educacional que ocorreu na Ilha.

realização do trabalho, esses jovens foram organizados em Brigadas<sup>31</sup> que levavam o nome de Conrado<sup>32</sup> Benítez<sup>33</sup>. Juntaram-se aos estudantes aproximadamente cento e vinte mil alfabetizadores populares<sup>34</sup> e, ainda, em torno de doze mil e setecentos operários que faziam parte da confederação dos trabalhadores de Cuba (CTC). Estes foram organizados nas Brigadas<sup>35</sup> Pátria ou Morte<sup>36</sup>. Também participaram trinta e quatro mil, setecentos e sessenta e dois professores voluntários, levando a um total de duzentos e sessenta e oito mil e quatrocentos e vinte participantes.

La misión de los brigadistas requería una extraordinaria dosis de comprensión, sacrificio, voluntad y resistencia, tanto de los jóvenes maestros como de sus familiares. Gran parte de los adolescentes que trabajaran en la Campaña no se habían separado jamás de sus hogares, y fueran ubicados en zonas rurales intrincadas, viviendo entre personas hasta entonces desconocidas -generalmente con modos de vida y costumbres distintos a los suyos-, compartiendo las condiciones de pobreza que no habían superado todavía muchos de aquellos seres, siempre olvidados hasta entonces, y ayudándolos también, después de la faena docente, en sus labores cotidianas. Pero el más grave de los problemas radicaba en que buena parte de esos jóvenes tenían que llevar a cabo su honrosa misión en zonas donde operaban bandas contrarrevolucionarias, portando como únicas armas sus cartillas de la alfabetización y la convicción de que realizaban una tarea noble y pacífica [...] (NAVARRO, LÉON, 2009, p.106,108).

Não era uma tarefa tranquila, muito foi exigido dos participantes, mas especialmente dos jovens<sup>37</sup> e adolescentes, uma vez que, durante a realização da grande campanha, muitos brigadistas morreram<sup>38</sup> pelas mãos dos contrarrevolucionários<sup>39</sup> que queriam a todo custo frustrar os intentos da revolução.

---

<sup>31</sup> Grupos de pessoas que alfabetizavam voluntariamente. Himno de las Brigadas Conrado Benítez: ¡Cuba, Cuba! ¡Estudio, Trabajo y Fusil! ¡Lápiz, cartilla, manual! ¡Alfabetizar, alfabetizar! ¡Venceremos! Somos las Brigadas “Conrado Benítez”, somos la vanguardia de la Revolución, con el libro en alto cumplimos una meta, llevar a toda Cuba la alfabetización. Por llanos y montañas el Brigadista va, cumpliendo con la Patria, luchando por la paz. ¡Abajo imperialismo, arriba la libertad! Llevamos con las letras la luz de la verdad. ¡Cuba, Cuba! ¡Estudio, Trabajo y Fusil! ¡Lápiz, cartilla, manual! ¡Alfabetizar, alfabetizar! Venceremos!

<sup>32</sup> Ver anexo VII – Solicitação de ingresso de Manuel Ascunce à Brigada de Alfabetização Conrado Benitez.

<sup>33</sup> Professor alfabetizador voluntário, que foi assassinado pelos contrarrevolucionários na Sierra del Escambray.

<sup>34</sup> Ver anexo VIII - Distintivos de identificação da Brigadas que os alfabetizadores pertenciam.

<sup>35</sup> As brigadas buscaram fundamentalmente três propósitos; 1- Erradicar o analfabetismo; 2- Desenvolver a consciência revolucionária; 3 – Fortalecer a aliança entre trabalhadores da cidade e do campo.

<sup>36</sup> Frase proferida por Fidel Castro no discurso por ocasião do velório das vítimas do ataque terrorista ao navio Frances La Coubre, em 4 de março de 1960 em Havana, o navio trazia suprimentos e armas para a defesa do País. O atentado deixou uma centena de mortos e mais de quatrocentos feridos. Desde esse dia Fidel passou a encerrar seus discursos com a frase Pátria ou Morte. “Solo que ahora libertad quiere decir algo más todavía: libertad quiere decir pátria. Y la disyuntiva nuestra será: Pátria o Muerte!”

<sup>37</sup> Ver anexo IX: Foto de um Brigadista com uniforme, o farol e as cartilhas para alfabetização, todos recebiam esse kit ao se inscrever para ser alfabetizador.

<sup>38</sup> Entre eles, Manuel Ascunce Domenech, Delfín Sem Cedré, e os camponeses que se alfabetizavam, Pedro Lantigua Ortega, Eliodoro Rodríguez Linares entre outros.

El peso de siglos de oscurantismo y prejuicios, y la propaganda anticomunista jugaban un papel desestimulante y desmovilizador en algunas regiones y pueblos del interior del país. En las ciudades existía un número significativo de personas con calificación para ocupar un puesto como alfabetizadores populares que aún no respondían al llamado y en algunos educadores, persistían los criterios tecnocráticos, lo cual se reflejaba en la asunción mecánica de la tarea alfabetizadora. (CRUZ, 2001, p.176)

Nessa direção, a boa estrutura, o rigor crítico e especialmente o caráter de movimento popular revolucionário foi garantindo que as dificuldades fossem sendo enfrentadas e superadas, permitindo que em 22 de dezembro de 1961 já tivessem sido alfabetizados mais de setecentos mil adultos.

La alfabetización debía cumplir los objetivos: el primero, de justicia social, y el segundo, la necesidad imperiosa de crear las condiciones para que, posteriormente, los trabajadores adquirieran los conocimientos técnicos necesarios para poder impulsar el desarrollo económico del país (LAMAS, 2011, p. 12).

Para obter êxito no planejamento, todos os setores envolvidos na grande campanha tinham objetivos bem traçados e o entendimento que, para romper com o analfabetismo na ilha, era necessário ir à fonte do problema. Para tanto, as estratégias foram sendo pensadas simultaneamente em todas as áreas:

Las bases metodológicas en que se sustentó la Campaña de Alfabetización fueron concebidas a partir de una estrecha interacción entre lo mejor de las concepciones teóricas que existían en materia de alfabetización en Cuba y la propia praxis social en este campo. Así se fueron conformando las opciones básicas para abordar los aspectos esenciales de un proceso genuino: la planificación, la estructura, la elaboración de materiales, las vías e modalidades, la evaluación, la divulgación y la propaganda, el financiamiento y el asesoramiento técnico con una práctica cada vez más funcional en provincias municipios y barrios. (GUTIÉRREZ et al, 2006, p.5).

Nesse sentido, a campanha teve um caráter global e integral e buscava envolver todos os participantes, desde os membros do governo até os alfabetizados, sendo que toda a população foi atendida independente da idade, sexo ou crenças religiosas, não havendo distinção de classes sociais. Educação gratuita para todos como um direito e um dever era uma das propostas dos revolucionários e a campanha foi concebida como sendo responsabilidade de todos e de cada um dos participantes. “Que cada analfabeto tenha seu alfabetizador, que cada alfabetizador tenha seu analfabeto, resumido nessa consigna (*slogan*)

---

<sup>39</sup> Os contrarrevolucionários eram grupos Cubanos que não aceitavam a revolução e coordenados pela CIA auxiliavam os Estados Unidos nos ataques a Cuba com o intento de desqualificar as propostas e ações do governo revolucionário.



QUTATA AL CUADRADO”<sup>40</sup>. Tal consigna converteu-se em uma força material em meio às mudanças sociais que ocorriam em Cuba. Os jovens que não puderam participar diretamente na luta armada que libertou o país se sentiam agora como integrantes e partícipes da revolução.

A alfabetização colocou as pessoas em contato com a liberdade, no encontro com infinitas possibilidades de acesso a conhecimentos que historicamente os trabalhadores analfabetos não podiam ter. Toda a população, sem exceção, passou a acessar processos educativos. Entre os objetivos pedagógicos da campanha, alfabetizar a população era mais que ensinar a ler, escrever e calcular; buscava-se a formação integral do analfabeto, inserir o sujeito nos problemas do país, elevar o nível cultural do povo para que tivessem dignidade e fossem capazes de entender que a democracia faz parte da vida coletiva; que se compreendessem como participante dos problemas e da transformação social do país.

Para o autor Gutiérrez et al, os principais pontos responsáveis pelo sucesso da campanha foram:

El alto grado de participación social, la revisión crítica y dinámica de los lineamientos trazados, la capacidad de reaccionar con prontitud ante los problemas que el propio proceso de alfabetización iba generando, la presencia directa de los dirigentes en el terreno donde se estableció la relación: analfabeto-alfabetizador, la flexibilidad en la aplicación de normas metodológicas adecuadas a municipios y sectores sociales (2006, p.56).

As mais importantes reflexões e resultados extraídos da Grande Campanha, de acordo com o mesmo autor, são:

1 - La baja escolarización de los niños constituía la cantera fundamental de personas adultas analfabetas. 2 - La labor de alfabetización no estaba al ritmo de las exigencias sociales. No obstante los grandes cambios estructurales, que se venían sucediendo con el proceso revolucionario, la alfabetización no se apoyaba en ellos y a su vez no estaba en función de esos cambios. 3 - El concepto de participación había que modificarlo, para involucrar a todo el pueblo, no solo en la consecución de recursos, sino en toda la actividad política, educacional y pedagógica. 4 - Los métodos tradicionales de aprendizaje para la alfabetización debían transformarse y contemplar las motivaciones sociales así como los temas de actualidad de la vida política e social del país y del acontecer internacional. 5 - La alfabetización no podía ser considerada como un fin en sí mismo, sino que debía desarrollar la reflexión, la comunicación y el intercambio entre los participantes. 6 - Las estructuras de dirección debían favorecer la comunicación horizontal y vertical de los organismos para garantizar la

---

<sup>40</sup> Consigna utilizada pelos alfabetizadores que resume a seguinte frase: “Nenhum alfabetizador sem alfabetizando, nenhum alfabetizando sem alfabetizador”. (Diário de campo, Ciudad Libertad- Havana- Cuba dia 5 de outubro de 2017)

unidad de acción, la cooperación y la ayuda mutua entre todos. 7 - Desechar las ideas tecnocráticas en cuanto a la utilización del personal para alfabetizar y los métodos para su capacitación. 8 - Potenciar la fuerza calificada del magisterio cubano. 9 - Sobre la base de esta problemática se fue diseñando una estrategia para abordar la alfabetización. 10 - La atención educacional a la población infantil que detenga las fuentes de crecimiento de los analfabetos y la subescolarización. 11 - La alfabetización de las personas adultas. 12 - La continuidad en el estudio de los alfabetizados (2011, p.7, 8).

Nesse sentido, terminada a grande campanha<sup>41</sup> de alfabetização<sup>42</sup>, o intento resultou em um índice de 3,9% de analfabetismo, conforme documento “Informe al Pueblo de Cuba de los resultados de la Campaña Nacional de Alfabetización<sup>43</sup>” (GUTIÉRREZ, 2011), colocando Cuba entre as nações com menor número de analfabetos<sup>44</sup> e culminando na intitulação de Cuba enquanto um território livre do analfabetismo. Era necessário garantir que os recém-alfabetizados e toda a população adulta que tivesse interesse, pudesse elevar seu nível de escolaridade. Para isso, foram organizados cursos para os operários no Sistema de Educación Obrera y Campesina (EOC), e ainda, posteriormente, foi estabelecido um sistema de ensino profissional e a educação primária passou a ter um caráter politécnico.

Los alfabetizados poseían un nivel de primer grado de alfabetización, por lo que se programaron las Campañas de Seguimiento y Superación Obrera, para evitar que, por desuso, volvieran a ser analfabetos, y además existía la necesidad de continuar elevando el nivel cultural de los trabajadores. (LAMAS, 2011, p. 42)

Entre janeiro e fevereiro de 1962 foi criado o Ministério de Educación (MINED) que tinha, entre tantas tarefas, conseguir organizar o sistema educacional proposto no Programa Moncada. Para tanto, enquanto as forças revolucionárias resolviam as tarefas para consolidar

---

<sup>41</sup> Ver anexo X – Imagem do ato político por Cuba ter sido declarada como território livre do analfabetismo foi celebrada em 22 de dezembro de 1961 na Plaza de la Revolución José Martí em Havana.

<sup>42</sup> Em 21 de dezembro de 1964, no antigo quartel Colúmbia, que foi residência de oficiais do governo Fulgencio Batista, e que a Revolução transformou no complexo educacional “Ciudad Libertad” inaugurou-se o Museu da Alfabetização, único na modalidade no mundo, o propósito era conservar os materiais e objetos que tiveram relação com a epopeia e que pertenceram aos mártires da alfabetização. Por ocasião de minha estada em Havana pude conhecer o museu, tive como guia a Diretora desse espaço Luiza Campos Gallardo uma grande conhecedora da história da campanha, me explicou que o museu se localiza nesse espaço em Ciudad Libertad além de toda a simbologia que o lugar representa, mas também por ter sido ali a sede da comissão Nacional de Alfabetização e de onde saíram as primeiras Brigadas de alfabetizadores Conrado Benitez, me apresentou a foto de Fidel Castro discursando em 1960 na assembleia da ONU em setembro de 1960, quando garante ao mundo que Cuba seria livre do analfabetismo em um ano, entre os muitos objetos que pertencem ao museu chama atenção a Bandeira símbolo da campanha de cor vermelho e branca onde está escrito “territorio libre de analfabetismo”. Outro objeto emblemático é um quadro marcado de tiros, Luiza me explicou que pertencia a escola de Playa Girón e que foi destruída no histórico ataque dos EUA a Cuba em abril de 1961. Todos os objetos que fizeram parte da campanha e que puderam ser recuperados estão presentes no museu, desde os livros onde foram feitas as inscrições dos Brigadistas, roupas, uniformes, matérias didáticos, os faróis que são outro símbolo da campanha, pois na maioria das casas não havia luz elétrica. Inúmeros documentos de valor incalculável sobre a campanha. (Diário de campo, Ciudad Libertad- Havana- Cuba dia 5 de outubro de 2017).

<sup>43</sup> Ver anexo XI – Informe al Pueblo de Cuba de los resultados de la campaña Nacional de Alfabetización.

<sup>44</sup> Ver anexo XII – Bandeira utilizada em Cuba ao declarar território livre do analfabetismo

o poder revolucionário criando as premissas históricas para levar adiante as transformações políticas, sociais e econômicas, o Ministério da Educação traçou quatro direções consideradas estratégicas.

Liquidar el corrompido sistema de dirección de la educación; trabajar de forma activa y creadora para organizar el nuevo sistema de educación popular; destruir las numerosas barreras que imponían una selección clasista y racista en el acceso a la educación; construir un poderoso movimiento educacional de masas capaz de transformar la sociedad civil heredada del neocolonialismo, a través de la realización del proyecto educacional cultural revolucionario como proyecto de carácter libertador (CRUZ, 2001, p.95).

Junto com o Ministério da Educação, foi criado o Conselho Nacional De Universidades, o qual buscou resgatar a reforma universitária iniciada em meados dos anos vinte do século passado, por Julio Antonio Mella<sup>45</sup>. Objetivava-se a recuperação da Universidade comprometida com o progresso científico, técnico e a cultura nacional.

Entrando em vigor, a lei da reforma universitária possibilitou que os trabalhadores e seus filhos pudessem ingressar nos estudos superiores. Nesse contexto, também se cria a Facultad Obrero-Campesina “Julio Antonio Mella”, que consolida o acesso definitivo dos trabalhadores à universidade. A lei universitária reorganiza toda a estrutura do ensino superior, e possibilita a participação efetiva dos estudantes; cria um maior número de especialidades nos Institutos Pedagógicos; intensifica as pesquisas científicas de acordo as necessidades locais e; se aplica na educação superior o princípio estudo – trabalho, tese que foi sempre defendida por Martí (NAVARRO, LÉON, 2009). Nesse sentido, Almendros destaca:

La doctrina educativa de Martí, por ser suya y porque de seguro la pensó, y la dijo soñando el destino de su pueblo, constituiría la más clara fuente de inspiración y la base de un ideario pedagógico de que tan necesitados hemos estado, con raíz en nuestro ser nacional, de su realidad nutrido, y teñido del consejo y de los ideales de nuestros mejores hombres. Hoy, la profunda reforma educacional a que aspira y que ha abordado la Revolución, puede nutrirse radicalmente en esta fuente. (2015, p.13)

Todas as mudanças implementadas na educação foram forjando a função social da educação de jovens e adultos no país, levando em conta a necessidade da população no

---

<sup>45</sup> Julio Antonio Mella, dirigente que encabeçou o movimento revolucionário pela independência de Cuba, participante ativo do movimento estudantil universitário e da criação da Federação de Estudantes Universitários (FEU), que cumpriu importante papel nas lutas ao longo da história. Fundador da Universidade Popular José Martí, da liga anti-imperialista, liga anticlerical, de Partido Comunista de Cuba, ANERC, entre outras importantes organizações. Foi assassinado no México. “Luchar por una revolución social en la América, no es una utopía de locos, o fanatismo. Es luchar por el próximo paso de avance en la historia” Mella. Frase escrita no monumento em sua homenagem em uma praça em Frente à Universidade de Habana - Habana – Cuba. (Diário de campo, 2017).

contexto de desenvolvimento que era proposto pelos governantes. Outra questão que merece destaque, no âmbito do desenvolvimento nacional via educação, foi o processo de concessão de bolsas para que jovens cubanos fossem estudar na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e outros países socialistas. Foram formados por essa via milhares de técnicos e especialistas para a indústria, a agricultura e outros setores econômicos.

Para colaborar com os organismos cubanos em todas as tarefas necessárias para o desenvolvimento da ilha, chegaram a Cuba centenas de professores e especialistas soviéticos. O setor educacional seguiu sendo prioridade para o governo revolucionário desenvolvendo-se com grande impulso:

El número de niños y jóvenes matriculados en todos los niveles de enseñanza en 1975 es 3,6 veces mayor que el de 1958. La matrícula de primaria se ha incrementado 2,7 veces; la de nivel medio, 6,1; la universitaria, 5.5. El índice de escolarización de los niños aptos de 6 a 12 años de edad, que no excedía del 55% en 1958, llega en 1975 a 100%. Y si al triunfo de la revolución sólo recibía algún tipo de enseñanza el 17% de los adolescentes de 13 a 16 años, en 1975 los que estudian superan el 80% en esas edades. Sólo en el quinquenio 1971-1975 se graduaron unos 20.000 estudiantes de enseñanza superior, cifra que equivale al total de graduados que existían en Cuba en 1958 (NAVARRO, LÉON, 2009, p.109).

Cabe destacar o impacto internacional da educação Cubana, especialmente no período posterior à grande Campanha de Alfabetização, tendo as experiências de Cuba chegado a muitos lugares do mundo. Como exemplos, podemos citar: o assessoramento aos processos de alfabetização na Nicarágua em 1979, em Angola em 1978, em Cabo Verde em 1999, na Província “El Chaco” na Argentina em 1997. Nesses lugares foram aplicadas as estratégias metodológicas a partir da experiência da Grande Campanha de Alfabetização de Cuba. Também houve adaptação dos materiais e capacitação dos alfabetizadores levando em conta o contexto de cada região (GUTIÉRREZ, 2011). “A partir de 1997 Cuba sentó las bases para la formulación de un nuevo tipo de colaboración de solidaridad y reciprocidad internacionalista, experiencia que se completó con los programas “Yo, sí puedo” y “Yo, sí puedo” seguir” (GUTIÉRREZ, 2011, p.11).

## 2.2. Da gênese à construção do método, “Yo, sí puedo”.

Comece! É preciso saber tudo!  
 Você tem que assumir o comando!  
 Aprenda, homem no asilo!  
 Aprenda, homem na prisão!  
 Aprenda, mulher na cozinha!  
 Aprenda, ancião!  
 (BRECHT, 1986, p. 121)

O método de alfabetização “Yo, sí puedo” integra o princípio e a prática de solidariedade Cubana para com outros países, não só no campo da educação, mas em outras áreas, com destaque para a saúde. Importante ressaltar que as ações de Cuba em relação ao internacionalismo estão diretamente vinculadas à revolução educacional iniciada na década de 1960, e que permanece até nossos dias.

A ilha caribenha se destaca pelo alto índice educacional de sua população e segue sendo referência internacional para os países que buscam melhorar a educação. É necessário fazer jus ao que Cuba representa hoje, vinculando esses êxitos à grande campanha de alfabetização de 1961, movimento massivo de educação de jovens e adultos, em que a busca por transformação do país e o compromisso social dos envolvidos vinculados a um mesmo objetivo, possibilitou o sucesso da empreitada que segue sendo referência mundial para ações e estudos.

Nesse sentido, o programa de alfabetização, quando gestado, tinha a nobre premissa de contribuir com os países que ainda não conseguiram acabar com a problemática do analfabetismo e a subescolarização.

Lograr la escolarización de estas personas analfabetas o subescolarizadas depende fundamentalmente de la voluntad política de todos los países y de la aplicación de programas que puedan garantizar el acceso a una educación permanente y sin exclusiones, de grandes grupos de personas con economía de tiempo, de recursos humanos y de materiales que garanticen la calidad del aprendizaje y los resultados concretos a corto y mediano plazo, lo que constituye en la actualidad el mayor desafío que tiene ante sí la Educación de Jóvenes y Adultos en los países con altos índices de analfabetismo y una marcada subescolarización. (HERNÁNDEZ, et al, 2011, p. 14)

O Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho (IPLAC) é o responsável, na pessoa da Professora Leonela Díaz, pela metodologia do Programa. Dando sequência ao compromisso com o internacionalismo, o “Yo, sí puedo” teve início a partir de um pedido de Fidel Castro no ano de 2001, de acordo com o relato da Professora Leonela Díaz, no prólogo do livro *De América Soy Hijo* (Díaz, 2013).

Segundo a Professora, baseado na solidariedade e na experiência de José Martí, o qual para evitar que suas correspondências fossem descobertas pelos inimigos, utilizou os números codificá-las. Cada letra, seguindo a ordem do alfabeto, foi relacionada a um número. a partir do número 2. Por exemplo, para escrever MARIA, ao M correspondia o 15, ao A o número 2, ao R o 21, ao I o 10 e o A novamente o 2, compondo, 15 2 21 10 2. Esse elemento ajudou a dar valor à ideia apresentada por Fidel Castro de elaborar um material que se utilizasse da correspondência entre números e letras (DIAZ, 2005).

Com o propósito de contribuir com os países onde os índices de analfabetismo ainda são muitos altos, especialmente na América Latina e África, Fidel enfatizou a necessidade de que o modelo previsse uma cartilha de no máximo quatro a cinco páginas. O material deveria ter um baixo custo devido aos grandes problemas econômicos do mundo. Segundo Díaz.

El “Yo, sí puedo” es una muestra tangible, en lo educativo, de ese sentimiento de solidaridad para el fomento de un mundo alfabetizado, aun cuando Cuba es un país libre de analfabetismo, condición alcanzada con la realización de la gran Campaña Nacional de Alfabetización en el año de 1961. Esta acción no es más que el reflejo de que nuestra consigna ha sido la de ser solidarios con quienes lo necesitan, esas son nuestras raíces. (2013, p. 45)

Díaz, com esta observação, chama atenção para um ponto fundamental: erradicar o analfabetismo não se reduz somente à questão de qual método utilizar, mas sim, especialmente, à vontade política e compreensão da importância dos processos educativos. A alfabetização é o ponto de partida fundamental para acessar a cultura letrada, bem como a possibilidade de alcançar outros níveis educativos. Destaca ainda que a alfabetização tem que ser mais que o domínio da leitura e da escrita: “Es el peldaño básico e inicial para transitar por niveles educativos superiores” (DÍAZ, 2013, p. 36).

A autora do método entende que a alfabetização possibilita a humanização, bem como o entendimento da realidade em que vivem os sujeitos. Nesse sentido, afirma Díaz que

[...] la alfabetización constituye la base de la educación de jóvenes y adultos, dentro de una perspectiva de desarrollo posterior y como una etapa de iniciación del aprendizaje sistemático. Esto no significa que se vea la alfabetización como un fin en sí misma, sino como el ascenso a la cultura general, al conocimiento de la lecto-escritura (2005, p.13-14).

E necessário garantir que as pessoas possam ter acesso à leitura e à escrita de acordo com suas necessidades, interesse e possibilidades. Por isso, Díaz afirma que:

Nos proyectamos una alfabetización en que cada cual tenga la posibilidad de aprender hasta donde desee y necesite. Sobre todo, aquellas personas que presentan una adultez avanzada, sin dejar de tener presente el objetivo de alcanzar una educación permanente, a lo largo de toda la vida que permita ascender hacia niveles superiores en el perfeccionamiento de la lectoescritura, las matemáticas, las ciencias naturales, entre otras disciplinas (2013, p. 38, 39).

Nessa direção, o uso dos meios audiovisuais se justifica uma vez que permite otimizar recursos financeiros, recursos humanos e materiais disponíveis, com a estratégia de chegar a todos. Os programas de alfabetização audiovisual, por meio do uso de TV e videocassetes, destinam-se a influenciar a redução das taxas de analfabetismo de jovens e

adultos, considerando a comunicação como um instrumento de alfabetização. Nesse sentido, é possível trabalharmos usando as potencialidades dos meios de comunicação e das novas tecnologias, uma vez que o desenvolvimento tecnológico marcha a passos largos, diferente da eliminação do analfabetismo.

En zonas rurales hemos podido observar a personas que no saben leer ni escribir con teléfonos móviles o celulares, lo que resulta impresionante e válido, pero cuando se les pregunta cómo operan con él solo pueden referir que pertenece a determinada marca o empresa telefónica y que los números les facilitan la comunicación. También hemos comprobado el cúmulo de conocimientos de los campesinos: hablan de las libras o kilogramos que pesan los productos que recolectan, denotan conocimientos referidos a kilómetros, metros, millas; calculan con impresionante exactitud y son capaces de explicar cómo lo hacen; demuestran interés por mostrar lo que saben y por aprender lo que no saben. (DÍAZ, 2013, p. 100).

O método “Yo, sí puedo” utiliza os números para facilitar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, associa os números com as letras e parte do conhecido para alcançar o desconhecido, pois “[...] se comprendió así el gran valor pedagógico de la idea y que los números podían convertirse en punto de apoyo para el aprendizaje de la escritura y de la lectura” (Díaz, 2005, p.41). Como exemplo, Díaz (2005) ressalta que

Se comienza por el estudio de las vocales: a-1, e-2, i-3, o-4, u- 5 y, posteriormente de las consonantes, en el siguiente orden: l-6, r-7, f-8, m-9, c-10, p-11, t-12, v-13, s-14, n-15, rr-16, q-17, y-18, d-19, b-20, h-21, ñ-22, ch-23, j-24, x-25, ll-26, z-27, g-28, k-29, w-30. Concluido la enseñanza de consonantes y vocales se procede al estudio de las combinaciones trílteras u otras existentes en el idioma español (2005, p.14).

Esse aspecto do método parece apontar na direção do conceito de meio auxiliar proposto por Vygotski (1995, p. 77), tendo em vista que os números atuam como mediadores, tanto no processo de reconhecimento das letras, quanto na sua memorização. A estrutura do método inclui também um conjunto de recursos pedagógicos:

El programa se basa en la utilización de 17 videocintas previamente grabadas en Cuba, que contienen 65 lecciones. El conjunto pedagógico comprende también libros de ejercicios para cada participante y un manual para los alfabetizadores (UNESCO, 2006, p. 2).

O método inclui três etapas de aprendizagem da leitura e da escrita, descritos por Díaz como “[...] adestramiento (aprestamiento), (estimulación de la expresión oral, ejercitación de trazos, reconocimiento y escritura de vocales), todavía enseñanza de la lectura de y la escritura, afianzamiento de la lectura y la escritura” (2005, p.5).

Outra característica é a rotina de trabalho estabelecida durante cada aula, que se organiza em três momentos: “5 minutos de motivación, 30 minutos de videoclase y 30 de retroalimentación” (PUGA, 2008, p. 62). Neste sentido, Díaz coloca como destaque esse aspecto prático:

La metodología utilizada se fundamenta en una constante actividad práctica y motivación para el aprendizaje. En ella se tienen en cuenta las peculiaridades de los jóvenes y adultos que presentan disímiles dificultades, debido a una incorporación tardía o desfasada al estudio sistemático y en sistema (2005, p. 10).

A ênfase na motivação como momento inicial fundamental para o aprendizado pode ser relacionada ao enfoque Histórico-Cultural, o qual considera a atividade do aluno um elemento central, mas supõe a necessária intervenção do professor no sistema de motivos dos alunos para criar motivos novos, gerando novas formas de atividade.

O uso intensivo de recursos audiovisuais pode contribuir para a utilização dos processos de comunicação que os jovens e adultos já utilizam na sua vida cotidiana, facilitando a articulação entre a fala e a escrita, uma vez que o ponto de partida para Díaz consiste em:

Observación de una figura u objeto conocido en el que se asocia la letra a un número. Escuchar lo que lee el maestro y observar. Idea clave. Conversación sobre el tema que sugiere esa idea. Escuchar y leer (mecánica). Escuchar y escribir la palabra clave. Descomposición en sílabas. Reconocimiento de la grafía objeto de estudio. Formación de combinaciones silábicas. Elaboración de nuevas palabras e ideas, las que en sus inicios son sumamente sencilla (2005, p.12).

Ao mesmo tempo em que é possível apontar elementos que parecem estar vinculados ao enfoque Histórico-Cultural, também podem ser identificados pontos que sugerem um embasamento no pensamento de Paulo Freire. Por exemplo, a ideia de partir do universo vocabular dos alunos e da sua cultura, como demonstra Díaz.

Otro elemento de vital importancia, es el de adentrarse en las características de las culturas a las que se dirige la alfabetización en la que se utilicen los medios de comunicación masiva; conocer las palabras más utilizadas en el universo vocabular de las personas no solo iletradas, sino también de las letradas (2005, p.3).

Também se pode perceber a presença de conceitos importantes do pensamento freireano, como o diálogo e a problematização. Como exemplo, destacamos o que aponta Díaz: “Esta es una concepción con un carácter integrador, propiciadora del diálogo constante, dialógica; la reflexión oportuna ante temas y situaciones de carácter objetivo y subjetivo, reflexiva y facilitadora del debate y la discusión, problematizadora” (2005, p.6).



### 2.3. Orientações metodológicas do “Yo, sí puedo”.

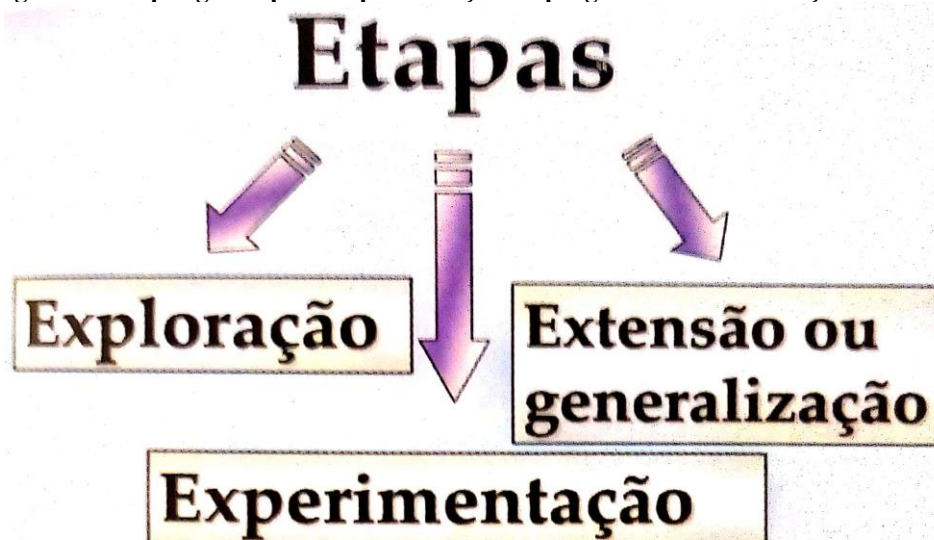
Você tem que assumir o comando!  
Frequente a escola, você que não tem casa!  
Adquira conhecimento, você que sente frio!  
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.  
Você tem que assumir o comando.  
Não se envergonhe de perguntar, camarada!  
Não se deixe convencer.  
(BRECHT, 1986, p. 121)

O programa de alfabetização Cubano “Yo, sí puedo” busca atingir a dimensão social do analfabetismo, que os envolvidos aprendam a ler e a escrever os códigos linguísticos necessários para que possam acessar a educação básica e, também, sejam capazes de compreender o contexto em que vivem e contribuir com sua transformação.

Por quê este programa e método se chama “*Yo, sí puedo*”? É um título curto que gera esperança e otimismo, ajuda a elevação da autoestima, a confiança em si mesmo e na capacidade de aprender a ler e escrever. “**Yo**”, “**Eu**”, é a identidade, reconhecer-se, os sentimentos as possibilidades, as dúvidas, a responsabilidade pessoal pelo aprendizado (DIAZ, 2005). A vírgula colocada após o Yo, eu, pronome pessoal, tem um caráter enfático e está localizada para dar uma pausa intencional, dirigida especialmente aos analfabetos participantes como uma afirmação da consciência individual (DIAZ, 2005). “**Sí**”, “**Sim**”, é afirmativo, positivo e otimista. O que se pode conseguir fazer, contribui para diminuir a culpa a frustração e o medo perante o novo. Vontade de atingir a meta, disposição em cumprir a tarefa de aprender a ler e a escrever. “**Puedo**”, “**Posso**”, é a vontade e o poder de transformar o medo de não aprender a ler e escrever em algo possível, se inserir no processo de dominar o mundo da leitura e da escrita (DIAZ, 2005).

Vejamos, a seguir, a descrição das etapas e as estratégias gerais para implementação do programa de alfabetização:

Figura 1 - Etapas gerais para implementação do programa de alfabetização



Fonte: (DÍAZ, 2013)

Etapa I: **exploração**: No processo de preparação, antes de iniciar as aulas, estão as seguintes ações: estudo das condições geográficas, econômicas, socioculturais e políticas do país. Mobilizar as pessoas que irão trabalhar no projeto, criar e capacitar às comissões que farão as intervenções, identificação da língua utilizada no local, conhecer os antecedentes da alfabetização no local, identificar as fontes de desenvolvimento social.

Nessa etapa ainda deve-se conhecer os meios de comunicação e as possibilidades para divulgação da programação do projeto, a caracterização das famílias e da comunidade. Convocar uma reunião com as autoridades locais, sociais, religiosas, políticas e outras que poderão intervir junto ao projeto para levar ao conhecimento de todos os objetivos específicos sobre a alfabetização. Precisar as metas de alcance e fazer a seleção dos lugares onde o projeto será aplicado (DÍAZ, 2005).

Na etapa II, **experimentação**, é necessário que se tenha: o diagnóstico da comunidade, elaboração dos manuais para os participantes (cartilhas) e o guia para os facilitadores, assim como, constituir as comissões de avaliação supervisão, controle, capacitação dos facilitadores, desenvolvimento do programa e avaliação dos resultados.

Na etapa III, da **generalização**, é o momento de levar em conta os resultados do projeto piloto, a população e as metas a serem trabalhadas; o atendimento às características e o contexto até onde se estenderá esse processo. Ainda, considerar as condições, para realizar esta etapa de forma objetiva, as zonas onde o projeto piloto teve resultados positivos, para dar início à alfabetização e entrar na etapa com todo o sistema já tendo sido experimentado.

A etapa IV, processo de **avaliação**: se avaliam os resultados, assim como as transformações no âmbito social mediante a aplicação de instrumentos que permitam medir o impacto de maneira geral.

Posterior a essa organização experimental, inicia-se as fases para implementação do programa: Montar os pontos de encontro, preparação das atividades docentes, instrumentação do trabalho, medição dos impactos.

Fase I: Montagem dos pontos de encontro com visita às comunidades, entrevistas com as pessoas que estarão envolvidas, religiosos, diretores de escolas, promotores e todas as pessoas e autoridades que poderão colaborar como projeto, bem como a definição de quem serão os facilitadores e levantamento das pessoas analfabetas.

Fase II: Preparação para as atividades docentes. A matrícula de quem vai estudar, capacitação dos facilitadores, realização do convênio para início do curso e a participação das instituições.

Fase III: Instrumentalização do trabalho, inauguração do curso, analisar a primeira aula pelos fatores envolvidos no projeto, desenvolvimento da aula.

Fase IV: Medição dos impactos, visitas aos pontos de encontro, atualização do diagnóstico integral dos alfabetizandos, entrevistas com os facilitadores e estudantes, controle do desenvolvimento do programa, divulgação de como o projeto se encontra nas comunidades e municípios, verificar os indicadores de eficiência, aplicação do exame final e a realização dos atos de formatura (DIAZ, 2005).

O método faz parte do programa de alfabetização e é composto por três etapas, sendo elas: I - Adestramento ou Preparação com dez videoaulas, busca-se o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, adestrar no sentido de praticar, treinar guiar, preparar para algo, expressão oral e o estudo das vogais e dos números até trinta; II - ensino da leitura e escrita, 42 videoaulas em 20 vinte roteiros áudio visuais – do 11 (onze) ao 36 (trinta e seis) - trabalham-se as consoantes, incluindo o W, o K e Y. Nos roteiros de nº 37 aos 59, portanto de 19 videoaulas, dedica-se o estudo dos dígrafos, dos encontros consonantais, cedilha e do til. III – consolidação: treze tele-aulas. Temos também os participantes, as videoaulas, a cartilha e o facilitador.

**Tabela 1- Alfabeto numerado (em ordem alfabética).**

Alfabeto numerado (em ordem alfabética). Dessa forma aparece ao final da cartilha do Alfabetizando.																						
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
1	19	10	18	2	8	16	20	3	21	6	9	15	4	11	17	7	14	12	5	13	23	22

Fonte: (FORTALEZA, 2011)














Tabela 2 - Alfabeto em ordem numérica. Ordem de sequencia do ensino das letras.

Alfabeto em ordem numérica. Ordem de sequencia do ensino das letras.																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
A	E	I	O	U	L	R	F	M	C	P	T	V	S	N	G	Q	D	B	H	J	Z	X

Fonte: (FORTALEZA, 2011)

As **videoaulas** são a base para os conhecimentos chegarem aos participantes, e ainda exercitar e consolidar esses novos saberes. A estrutura interna da videoaula: a aula tem um caráter global e transita por três momentos: a introdução da ideia ou frase cujo significado propicia o debate e a reflexão é portadora da palavra chave com a letra do objeto de estudo identificada sempre com um número. Em cada videoaula, se procede da seguinte forma: 1- A Professora convida o participante a abrir a página da cartilha correspondente a um determinado número; 2- Orienta o participante a localizar na parte superior da cartilha o número que aparece ao lado da letra que se estudará; 3- Posteriormente, a Professora que aparece no vídeo diz o nome da letra e pergunta o que representa a figura que se encontra abaixo e; 4- Os participantes alfabetizando reconhecem a figura e dizem seu nome.

Figura 2 - Exemplo de uma página da cartilha do alfabetizando

11 - p - P  campo 10 1 9 11 4	12 - t - T  tomate 12 4 9 1 12 2	13 - v - V  vaca 13 1 10 1	14 - s - S  Sol 14 4 6	15 - n - N  panela 11 1 15 2 6 1
 O camponês está no campo.	 O camponês está no campo. pa-pe-pi-po-pu	11 p - P 15 n - N 13 v - V		 A vaca está ao sol. Nina limpa a panela. O Sol sai pelo leste.
 campo camponês	 Come tomate.	 Come tomate.	 va - ve - vi vo - vu ta - te - ti	 sa - se - si so - su na - ne - no

5- Então a Professora lê o que está escrito abaixo da figura; 6- Conversa sobre o significado dessa imagem visando desenvolver a oralidade. Assim, os alfabetizando se sentem valorizados, pois seus conhecimentos são levados em consideração e isso é bastante significativo para eles. 7- Depois a Professora escreve uma ideia no quadro e um dos participantes aponta as letras que já foram estudadas.

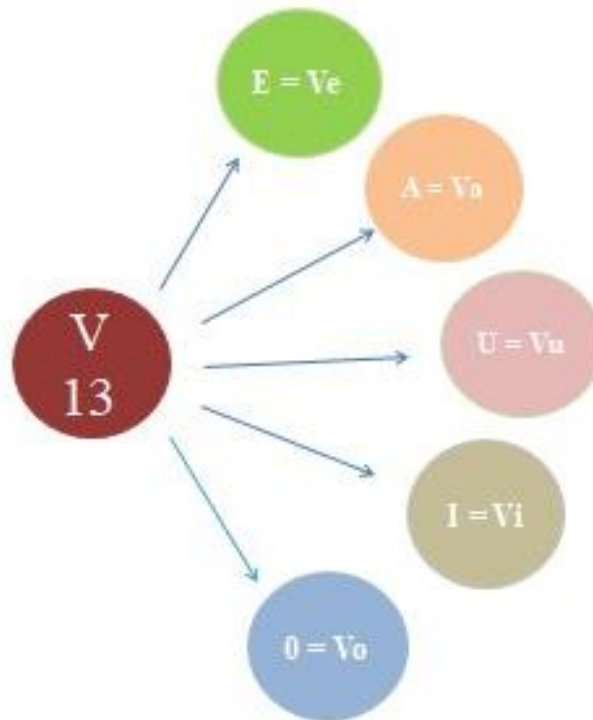
**Tabela 3 - Exemplo de exercício de estudo das letras**

A	V	A	C	A	P	A	R	I	U
1	13	1	10	1	11	1	7	3	5

8- Na realização do exercício anterior, os participantes demonstram que estão em condições de ler parte da ideia apresentada. 9- Agora a palavra chave é retirada e nessa palavra se encontra a letra que ainda não foi estudada.

V A C A  
13

10- A palavra é lida e realiza-se a divisão silábica. Em seguida, a professora do vídeo faz a leitura com todos os participantes. 11- Com as vogais conhecidas, se forma as sílabas. Conforme ilustração abaixo:

**Figura 3 - Formação de sílabas com as vogais conhecidas**

12- Os participantes vão produzindo palavras onde se encontra essas sílabas, primeiro de forma oral e depois escrita, conforme apresentamos abaixo:

**Figura 4 - Formação de palavras com as sílabas**

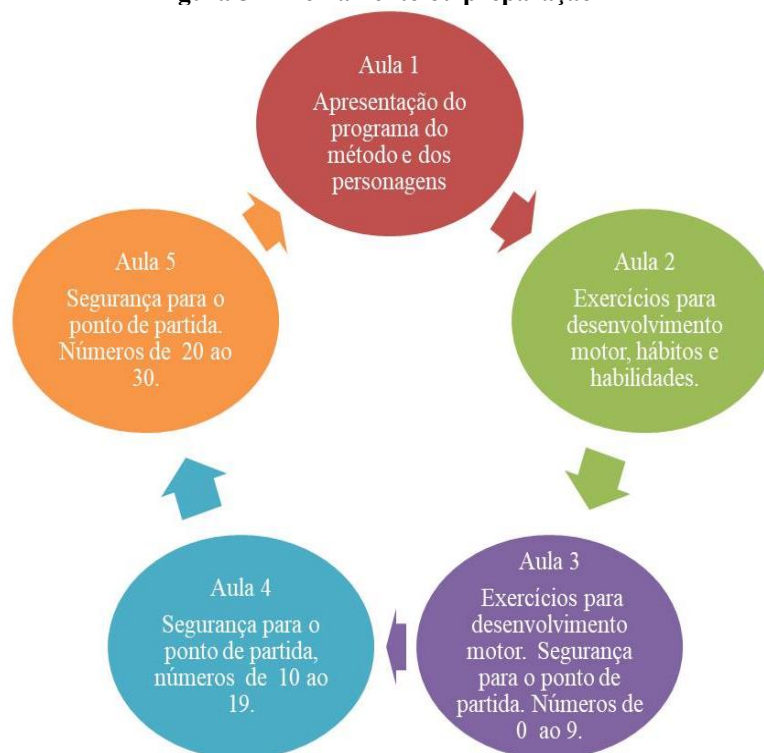
13- De imediato, são trabalhados grupos silábicos, mas inversos. Depois da leitura desses grupos, os participantes falam palavras onde aparecem essas sílabas. 14- Após cumprir os passos anteriores estaremos em condições de demonstrar como se escreve a letra objeto de estudo. Primeiro, a Professora fará exercícios no ar como uma mudança de atividade e, também, para contribuir com o desenvolvimento da motricidade. Este passo pode ser intercalado na medida em que se desenvolve o ritmo do trabalho, demonstrando como se faz. 15- No final, se escreve a letra objeto de estudo e seu número e é solicitado aos participantes que falem oralmente novas palavras. Serão escritas somente aquelas em que apareçam as letras estudadas. É importante garantir que nessas palavras só apareçam as letras já estudadas (DÍAZ, 2013). A cada videoaula os hábitos de trabalho vão se estruturando em decorrência das etapas anteriores.

A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre mediante o desenvolvimento de atividades de análise dos componentes da palavra. A sílaba, a grafia do fonema objeto de estudo, a família silábica e, depois, se reconstruem esses componentes em um processo de síntese para formar novas palavras, frases e orações. Exercitar e consolidar o que foi aprendido através de atividades de identificação, de leitura de palavras, frases e orações de escrita e ditado.

Na divisão do trabalho com as videoaulas, existem três dimensões complementares e organizativas do encaminhamento metodológico, sendo elas: 1) treinamento ou preparação; 2) Ensino da leitura e da escrita; 3) Consolidação.

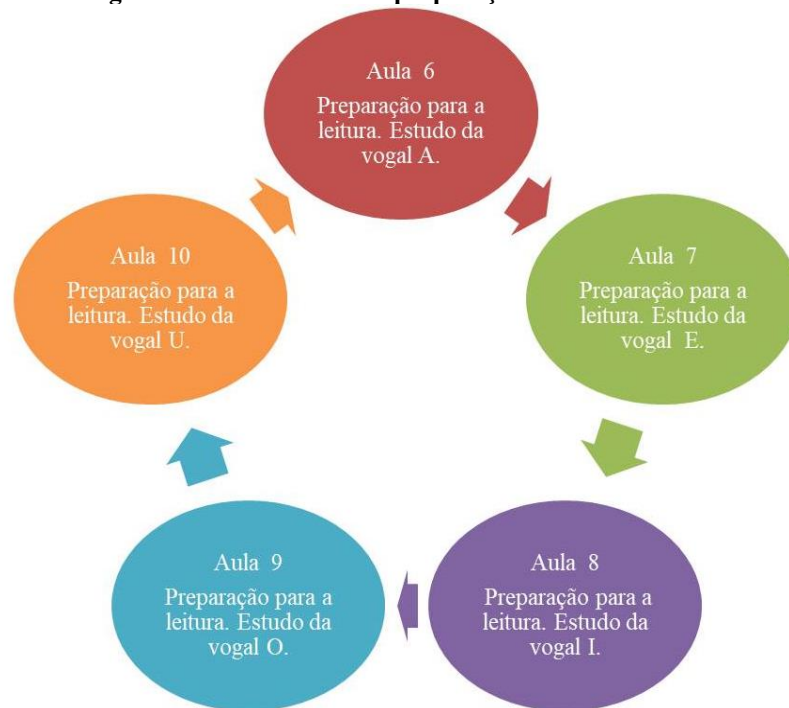
As primeiras cinco aulas da dimensão do treinamento e preparação são para familiarização e desenvolvimento das habilidades psicomotoras e a representação gráfica dos números de 0 a 30.

**Figura 5 - Treinamento ou preparação**



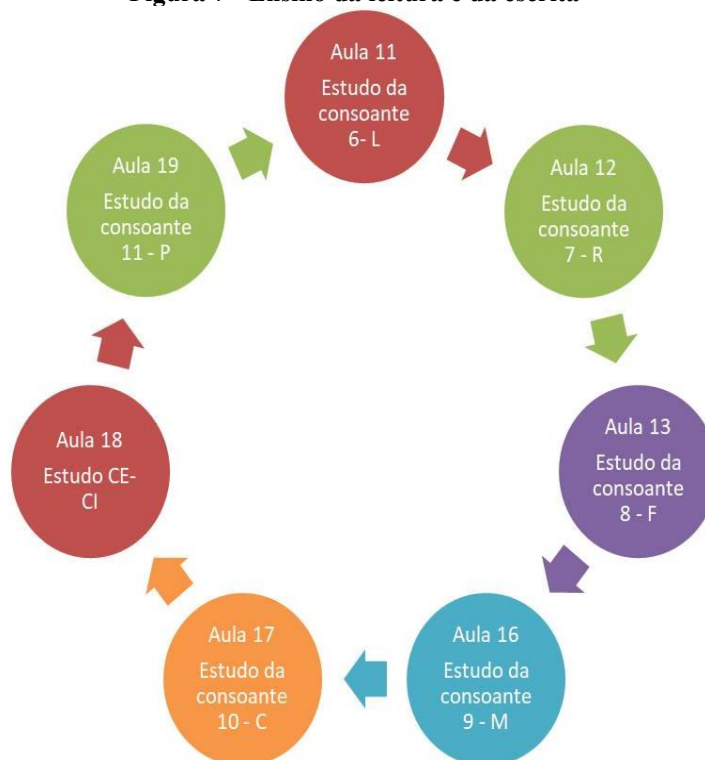
FONTE: (DÍAZ, 201, p. 127. Tradução nossa)

Estas cinco aulas são perpassadas por eixos temáticos dirigidos à apropriação de hábitos necessários para estudo, bem como reforça a ideia da prática constante e do esforço coletivo e especialmente individual. A importância de assistir as aulas e o quanto saber ler e escrever é valioso, pois a juventude passa a ser compreendida como uma etapa da vida que não se deve deixar de estudar, sentimento altamente dirigido ao valor de saber observar, escutar e agir. O conceito de família, das instituições que educam. Importância de pensar, falar e agir. Análise de refrãos para contribuir na compreensão e interpretação de textos, tudo relacionado com a leitura e escrita dos números (DÍAZ, 2013). Nas próximas cinco aulas, em continuidade à dimensão de treinamento ou preparação, se estuda cada dia uma vogal (a, e, i, o, u).

**Figura 6 - Treinamento ou preparação**

FONTE: (DÍAZ, 201, p. 131. Tradução nossa).

A dimensão do ensino da leitura e da escrita é composta por quarenta e duas aulas, sendo que em vinte e três delas se aprende cada dia uma letra ou fonema novo, conforme a imagem abaixo. E, nas dezenove videoaulas restantes, ocorre a introdução das dificuldades que se apresentam no idioma.

**Figura 7 - Ensino da leitura e da escrita**

FONTE: (DÍAZ, 2013, p. 135. Tradução nossa).

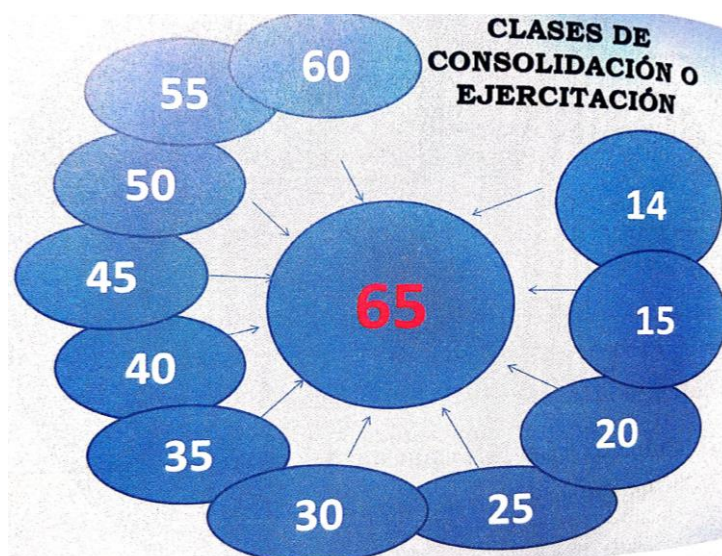


Perpassam essas aulas temáticas de caráter informativo e educativo, se aborda questões para desenvolvimento do pensamento lógico e temas mais gerais como: do por quê somos latino-americanos, angolanos, haitianos, brasileiros; em que contexto habitamos, quem somos; os rios e mares, a fauna e a flora; a literatura do país, entre outros assuntos (DÍAZ, 2013). Em todo este processo é assegurado aos participantes a aprendizagem da leitura e da escrita, a realização de exercícios para desenvolvimento de habilidades manuais e motoras, as quais são fundamentais para apropriação das letras.

Podemos observar que, no decorrer do desenvolvimento das aulas, vão se juntando aos números e às vogais as consoantes que agora já são de conhecimento dos participantes. Nesse sentido, Díaz afirma que: “Al haber estudiado más fonemas o letras, nos acercamos mejor al método, pues resulta más factible garantizar que tanto en la palabra clave como en la idea todas las letras sean reconocidas para proceder a los actos de lectura, comprensión y escritura” (DÍAZ, 2013, p. 136). As aulas da dimensão de ensino da leitura e da escrita, as quais não estão representadas no organograma, são continuidade de todo o processo descrito anteriormente.

Intercaladas às quarenta e duas videoaulas da dimensão do ensino e da leitura, ocorrem as onze aulas da dimensão da consolidação, nas quais desenvolve-se, dentre as demais atividades, os processos avaliativos. Os exercícios de consolidação ocorrem entre agrupamentos de videoaulas, que consistem na revisão do trabalho realizado no processo de aprendizagem dos dígrafos, encontros consonantais, cedilha e til, concernente a cada agrupamento de videoaula. Por exemplo, depois da aula treze, temos as aulas quatorze e quinze de consolidação, assim sucessivamente conforme a figura abaixo.

**Figura 8 - Aulas de consolidação**



Fonte: (DÍAZ, 2013, p. 142).

As duas aulas finais são para escrever uma breve redação. Estas aulas têm importância vital em todo o processo de aprendizagem, uma vez que se deve criar novos exercícios e comprovar a aprendizagem.

Ya comienza la autoevaluación, coevaluación y autorregulación del aprendizaje. Como es de comprender, estamos desarrollando habilidades para autocorrección. Estamos dirigiendo esta clase de consolidación y ejercitación a la producción consciente del vocabulario y de una actitud ortográfica hace nuestro idioma. La profesora les explica que el próximo ejercicio tendrá puntuación. A esta actividad se le otorgarán 10 puntos y cada palabra bien tendrá un valor de 2 puntos. Además, les dice que no es ella quien va a calificar, sino que cada uno de ellos evaluará el trabajo de otro participante. El dictado consiste en las palabras que ya escribieron correspondientes a las figuras anteriores. Es un fácil dictado que resulta un procedimiento de mucha utilidad en esta etapa de adquisición de la lectoescritura. Se refuerza el concepto de mayúscula y minúscula. Cada participante informa la calificación otorgada al trabajo del compañero que calificó. (DÍAZ, 2013, p. 144)

As três últimas aulas servem para exercitar a realização do exame final (a carta). Na prova final, os alfabetizados demonstrarão que aprenderam a ler e a escrever seus nomes e sobrenomes, a ler com certa fluidez, e ainda são capazes de redigir orações, mensagens simples e até cartas. Os erros ortográficos ou de pontuação não determinam que um participante se considere alfabetizado ou não. É importante destacar que, até concluir o trabalho com todas as letras do alfabeto, o indicado é utilizar o tipo de letra empregada no método. A letra cursiva será apresentada e, posteriormente, os demais tipos de letras poderão ser introduzidos na sequência.

O sistema de avaliação é um processo sistemático que começa desde o primeiro dia até o último, em distintas formas, para saber se houve uma aprendizagem efetiva. Os participantes são classificados da seguinte forma: progrediu (P) e não progrediu (N. P).

A caracterização da organização da videoaula se organiza por meio da dramaturgia do programa: cinco personagens representam as características mais gerais das pessoas que possivelmente serão os beneficiários, sendo os nomes desses personagens simbólicos, pois desde o início os participantes vão escrevê-los. Esses nomes representaram aos analfabetos, o camponês que quer ajudar seu filho com as lições de casa, as mulheres de diferentes idades e interesses. As personagens mulheres são representadas em diferentes etapas da vida: na juventude, na vida adulta, mais velhas, pois compreende-se que são as mulheres que sofrem mais que os homens as desigualdades em virtude do machismo, do abandono, do excesso de filhos (DÍAZ, 2013).

Dentre os objetivos, Díaz afirma que: “[...] lograr una interrelación entre los recursos televisivos y pedagógicos, sin que uno alcance más valor que el otro, de forma tal que exista complementariedad entre sonido, imagen y movimiento” (DÍAZ, 2013, p.102).

Ainda, busca-se contextualizar cada programa à realidade sociocultural e linguística dos países para onde se dirige. A ideia é que cada nova gravação do programa supere as anteriores em qualidade, coerência, dinamismo, ambientação e o colorido de cada país, mantendo o grande objetivo: contribuir com um mundo onde a educação seja para todos (DÍAZ, 2013).

A música busca significar cada programa gravado nos diferentes países, sendo que a orientação é para que cada país, região e época histórica tenha uma musicalização que os identifique. Nas distintas fases da videoaula a música cumpre um papel fundamental ao caracterizar as apresentações e despedidas, assim como criar a identificação dos alfabetizandos. Posteriormente, a música inicial vai sendo alternada com outras para marcar cada exercício apresentado na televisão, criando assim hábitos para condução da aprendizagem (DÍAZ, 2013).

La música, como parte de la dramaturgia del Programa, permite enfatizar los momentos cumbres de cada clase, nos va marcando los puntos de transición de las acciones que el participante debe desarrollar y las actuaciones de los participantes – actores; además de ser cada teleclase fuente de cultura y relajación, persigue el objetivo de contribuir al reforzamiento de la identidad de los pueblos. Com la música también se va dando la progresión de la clase, con sus momentos de tensión, de relajacióny los de carácter educativo mediante la intervención del animador [...]. (DÍAZ, 2013, p.103)

As imagens em cada videoaula se incorporam a outras relacionadas aos fatos históricos, a fauna, a flora paisagens que sejam conhecidas e desconhecidas das diferentes regiões do país. Apresentam também imagens de caráter social como famílias, instituições religiosas e de ordem econômica, entre outras possibilidades que podem ser incorporadas de acordo com a cultura local (DÍAZ, 2013).

É relevante destacar que as diferentes imagens utilizadas para contextualizar a aula são filmadas no país onde o programa será implementado. O uso das imagens apresenta a possibilidade de localizar no tempo e no espaço o participante, assim como apresentar lugares desconhecidos, bem como fatos históricos que não foram vivenciados pelos participantes. Também tem possibilitado a utilização de outros meios como o telescópio e o microscópio para mostrar fatos naturais que não podem ser apreciados a olho nu (DÍAZ, 2013).

El empleo de las imágenes há favorecido la visualización de espacios y lugares, en ocasiones, desconocidas para los participantes iletrados y hasta algunos facilitadores. Las imágenes también han posibilitado el

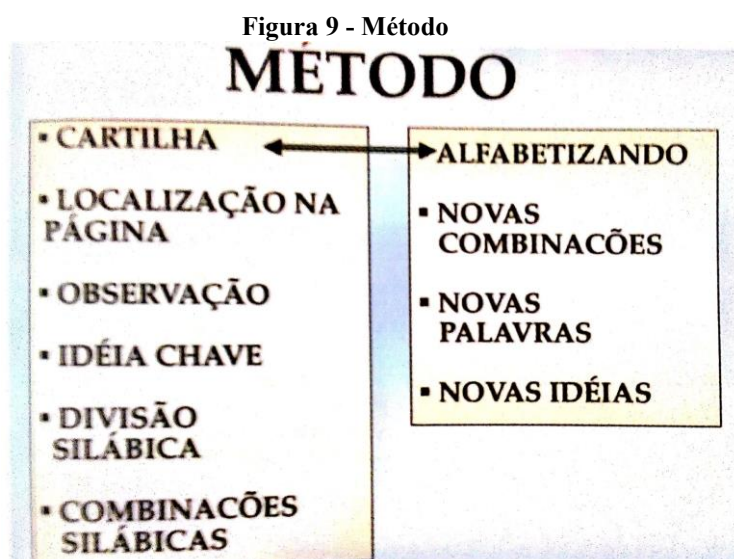
acercamiento a realidades históricas y geográficas, así como mostrar aspectos de la cultura como bailes tradicionales del propio país y de otras regiones del mundo. La televisión ha posibilitado aumentar el tamaño de las imágenes y gráficos, teniendo en cuenta los problemas visuales que presentan algunos beneficiarios de avanzadas edades. (DÍAZ, 2013, p.104)

O Cenário e a ambientação, em todos os programas contextualizados, têm levado a mensagem de que o objetivo é trabalhar tanto nas áreas rurais como nas cidades. Sendo assim, o cenário inicialmente é representado por elementos que aproximam as cidades mais humildes e, depois, mudam para o ambiente camponês. Nenhum cenário é igual, porém mantém elementos em comum, por meio dos quais os especialistas buscaram apresentar a realidade do país (DÍAZ, 2013).

O cabelo e a maquiagem dos personagens que aparecem nas videoaulas também são importantes, uma vez que é necessário para marcar as características individuais. Nesse sentido,

[...] juegan un papel fundamental especialistas que son capaces de envejecerlos, entristecerlos y hasta hacerles reflejar en sus rostros determinados estados de ánimo”. Poco a poco, con un trabajo paciente, hemos ido llevando una misma concepción, con respeto a la identidad de los pueblos, sin descartar lo que somos, tenemos en común y también lo que nos distingue. (DÍAZ, 2013, p.107, 108)

A ambientação, outro elemento que ajuda na contextualização dos lugares, utiliza o vestuário de cada cultura de acordo com as peculiaridades que as distingue. Todos os elementos que fazem parte da caracterização das videoaulas apresentam intencionalidade na relação com processo de aprendizagem, possibilitando que os participantes se envolvam com o conteúdo da alfabetização, de modo que movimenta diferentes dimensões humanas, a ética, política, cognitiva, estética.

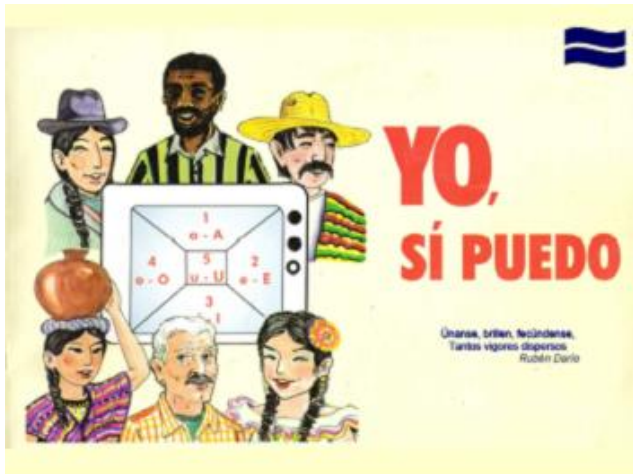


Fonte: (DÍAZ, 2013)

A cartilha, segundo elemento do sistema, apresentada em forma de folheto e organizada de uma forma simples, apresenta vínculo estreito com os conteúdos das videoaulas. Todas as páginas têm o mesmo formato e apresenta a relação entre os números e as letras para que os alfabetizandos consigam ao longo do período de estudos estabelecerem associação com esses signos ou códigos escritos.

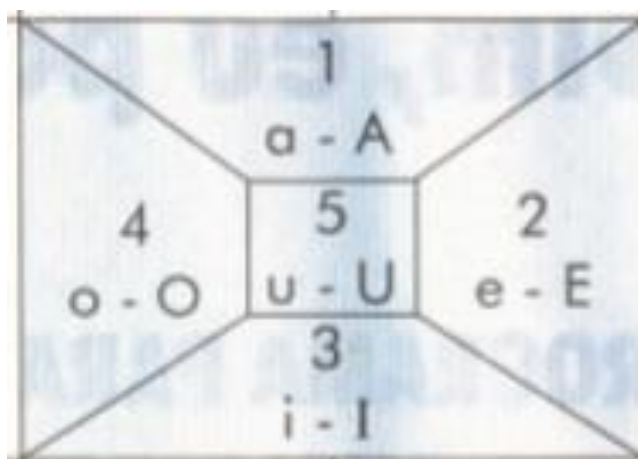
Figura 10 - Capa da cartilha em Língua Espanhola.

Figura 11- Capa da cartilha em Língua Portuguesa.



Importante destacar que nas capas das cartilhas podemos perceber o processo de caracterização, vinculando as características da população do país. A cartilha apresenta o estudo das vogais e das consoantes em blocos de cinco letras que asseguram todas as combinações silábicas.

Figura 12 - Página da cartilha do alfabetizando representando as vogais e seus respectivos números.



Fonte: Cartilha, “Sim, eu posso!”.

Figura 13 - Exemplo de uma página da cartilha do alfabetizando

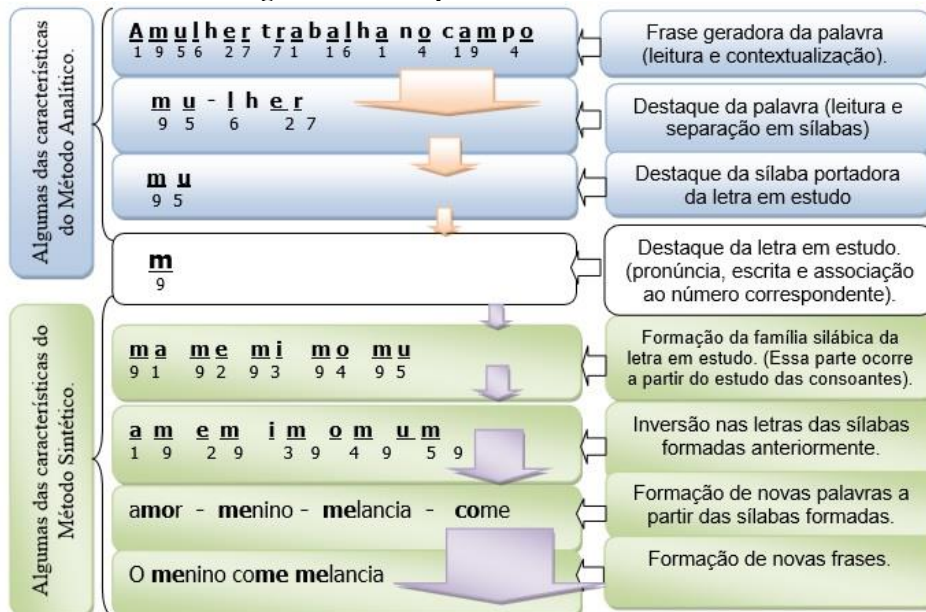
6 - l - L  Lua 6 5 1	7 - r - R  rádio 7 1 3 4	8 - f - F  futebol 8 5 2 4 4	9 - m - M  menino 9 2 3 4	10 - c - C  cama 10 1 9 1
  A Lua sai de noite.	 A Lua sai de noite.	6 l - L 9 m - M 10 c - C 7 r - R 8 f - F		 A cama é de madeira. O menino é inteligente.
 lua l - l	 Um rádio moderno	 Eu gosto de futebol.	 rádio futebol oi a	 ma - me ca - co - cu fa - fo - fu

Fonte: Cartilha, “Sim, eu posso!”.

Na parte superior de cada página são apresentados cinco quadrinhos. Em cada quadrinho há um número e, a seu lado, a letra associada a ele nas formas minúscula e maiúscula. Abaixo do número e da letra há uma figura e, abaixo dela, há uma palavra que a representa, contendo a letra que será estudada associada ao número a ela atribuído. Há frases e palavras para leitura, associação das letras aos números e representação gráfica das letras.

Aproximadamente no centro de cada página aparece um quadro destacado na cor azul, que apresenta as letras trabalhadas associadas à seus respectivos números, com o objetivo de auxiliar os alfabetizandos nos exercícios a serem realizados (FORTALEZA, 2011, p.22).

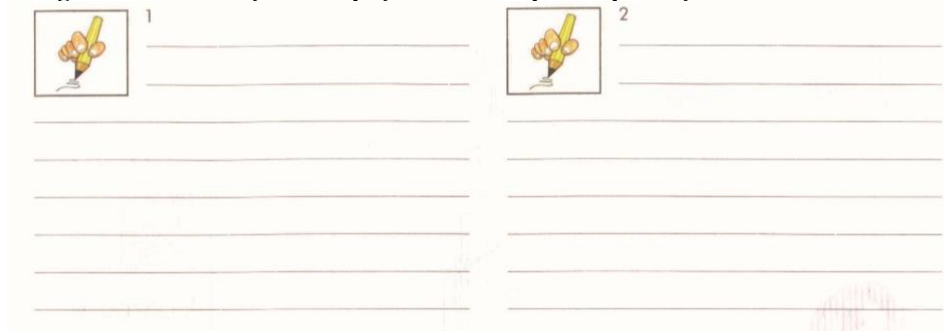
Figura 14 - Exemplo de estrutura da videoaula.



Fonte: (FORTALEZA, 2011, p.17).

A estrutura representada acima está presente na maioria das videoaulas, fogem desse esquema apenas as 05 (cinco) primeiras, as 10 de revisão – que ocorrem a cada bloco de quatro vídeo aulas (e que fazem parte da etapa de consolidação) e as 05 últimas que também são de consolidação do método, destinadas a produção de texto. Ainda fazem parte de cada vídeo aula, pelo menos três dimensões: uma introdução, o processo de construção da leitura e da escrita e a exercitação do que foi estudado. (FORTALEZA, 2011, p.18).

**Figura 15 - Ilustração do espaço reservado para a produção escrita na cartilha**



Fonte: Cartilha, “Sim, eu posso!”.

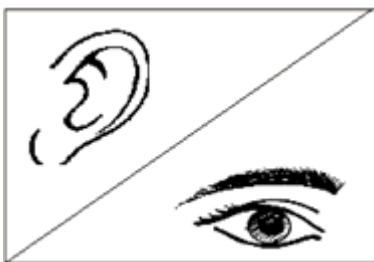
À direita de cada página da cartilha aparece uma nova figura de comando, representada por uma mão e um lápis, indicando que o espaço é reservado para a produção da escrita. Essa página da cartilha é utilizada para a realização dos exercícios que são propostos nas videoaulas, todavia, esse espaço é insuficiente para a realização dos mesmos, por isso, o educando deve utilizar também o seu caderno (FORTALEZA, 2011).

Ao finalizar cada bloco, há uma sequência de passos de acordo com a estrutura (frase-palavra-sílaba-letra e vice versa) na qual se consolida a aprendizagem destes fonemas e grafemas e, ainda, se incrementa a formação de palavras, frases e orações vinculando o aprendido durante a semana com os conteúdos ensinados anteriormente.

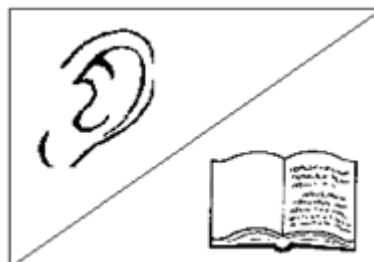
Utiliza três logotipos de caráter universal para indicar ao aluno o que deve fazer em cada momento da aula:

**Figura 16 - Logotipos de caráter universal que indicam ao aluno o que deve fazer em cada momento da aula**

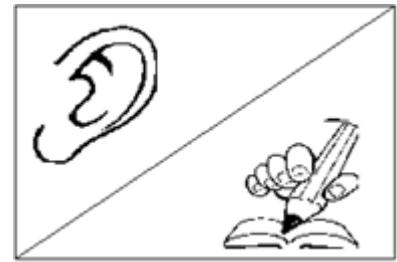
Ouvido-olho (escutar e observar)



Ouvido-livro (escutar e ler)



Ouvido-lápis (escutar e escrever)



Fonte: Cartilha, “Sim, eu posso!”.

**O facilitador** é o responsável por manter a relação entre a aula e os participantes, a organizar os meios audiovisuais, bem como oferecer apoio e afeto aos usuários do programa. Organiza, controla e avalia o programa com o assessoramento de orientadores. É um companheiro mais engajado no mesmo propósito dos participantes e deve mostrar muito otimismo e compreensão ao empregar sempre um tom amável, cordial e persuasivo, evitando dar ordens.

La relación del Facilitador con el participante es directa, por eso se convierte en el protagonista esencial para el desarrollo de la alfabetización audiovisual. En este modelo teórico se puede observar el lugar que ocupa junto al participante, también los medios didácticos y audiovisuales que se emplean. Por esse afirmamos que el Fcilitador es quien interrelaciona adecuadamente la teoría y la enriquece con la práctica cotidiana, quien determina cuándo un contenido requiere más o menos ejercitación. (DÍAZ, 2013, p.164)

Ainda em relação ao facilitador, o mesmo deve saber o que acontece a um participante quando este deixa de assistir às aulas, verificar que problemas têm e buscar uma maneira de recuperar o tempo perdido por faltar, buscando formas para que o participante não abandone o estudo.

Un aspecto imprescindible en la noble labor de todo Facilitador, es que trabaje con mucho tacto pedagógico, pues las personas que se incorporan al estudio en una etapa posterior a las edades escolares presentan ciertas dificultades para adquirir los nuevos conocimientos. Hemos comprobado en algunos ambientes o puntos de alfabetización qua hay personas que, aun cuando observan el el televisor la posición en que deben colocar la cartilla, lo hacen ao revés y no se dan cuenta. Con mucho tacto, ha de procederse al acercarse a ellas, pasar delicadamente la mano sobre su ombro ( si lacultura con la cual se trabaja lo permite), sín críticas, y colocar correctamente su cartilla. El alfabetizando agradecerá que no se haya dicho públicamente su error. (DÍAZ, 2013, p.154)

Durante o desenvolvimento das aulas, deve propiciar as condições para que os participantes sejam criativos no processo de estudo, fomentando a reflexão e a troca de experiências entre ele e os participantes e entre os participantes; continuar o processo de ensino utilizando os mesmos modelos de exercícios e atividades que foram realizadas usando as videoaulas e; atender as diferenças individuais dos participantes com ajuda individualizada para aqueles que apresentarem maiores dificuldades. Deve propiciar, paulatinamente, a disciplina e o respeito mútuo sobre tudo nos momentos em que se observa e escuta a videoaula, de modo a evitar interferências.

Os **participantes** deste programa são pessoas jovens e adultas que não aprenderam a ler e a escrever porque não tiveram a oportunidade. Não são pessoas ignorantes, pois tem



acumulado muitos conhecimentos derivados de sua vida e trabalho cotidiano. Possuem uma cultura oral que se alimenta da experiência prática, assim como da transmissão por meio das gerações. Nesse sentido, Díaz afirma que:

Estas personas que llegan tarde al estudio se desmotivan con mucha facilidad, por eso en todos los actos pedagógicos se debe ser muy agradable, afectivo y estimulante. No deben sobrecargarse de tareas, pues eso no lo es lo que hará que aprendan más rápido, sino la confianza que cada uno vaya alcanzando en sus posibilidades de aprender. (DÍAZ, 2013, p.156)

Cada participante deverá assumir individualmente sua responsabilidade por aprender a ler e escrever, cumprindo as responsabilidades com as atividades propostas durante as 65 videoaulas. Os exercícios são organizados para que as dificuldades individuais e coletivas sejam trabalhadas e a organização das aulas faz com que o participante vá concebendo o compromisso com os resultados individuais e também do grupo (DIAZ, 2005).

O fato de serem adultos oferece algumas vantagens e desvantagens que há que se levar em conta na hora da aprendizagem. Como vantagens devem ser consideradas o amadurecimento e desenvolvimento cognitivo que permite que compreendam com maior facilidade determinados assuntos. Contam com numerosos conhecimentos, pelas relações mantidas com o meio e a experiência no trabalho e apresentam interesse em aprender, sendo conscientes dos benefícios de superarem-se para poder participar ativamente da vida política, econômica e social de sua comunidade e país.

Como desvantagens, devem-se levar em conta que o caráter e a personalidade já estão formados. Isto leva à apresentação de crenças e costumes arraigados que muitas vezes não permitem integrar-se totalmente ao processo de estudo. Assim como conhecimentos do senso comum, por exemplo superstições que são aceitas como verdades indiscutíveis. Ainda, tempo limitado para o estudo por terem que dedicar-se quase que integralmente ao trabalho e às responsabilidades com a família. Por isso a proposta contempla, na organização das aulas presenciais, os primeiros cinco minutos para motivar os participantes, organizar a assistência e conhecer as dificuldades na aprendizagem e em sua vida pessoal.

Ainda em relação aos aspectos biológicos, devem ser considerados que:

En ocasiones, cuando los participantes observan la teleclase, presentan problemas en la concentración y denotan falta de atención. A veces, no realizan todos los ejercicios y expresan que les está faltando la memoria. Sin embargo, se ha comprobado que los alfabetizados de mayor edad recuerdan hechos históricos, anécdotas, fábulas, coplas, décimas, objetos conocidos, sobre todo de sus primeros años de vida. Por eso es muy importante activar constantemente esos recuerdos y emplearlos para que el aprendizaje sea duradero. (DIAZ, 2013, p.158, 159)

As atividades propostas no método visam garantir que todos os aspectos biológicos, psicológicos e sociais dos participantes sejam respeitados, uma vez que essas pessoas tiveram o direito de aprender negado ao longo da vida. Alfabetizar-se, para elas, é muito mais que aprender a ler e escrever; é participar de atividades sistemáticas, desenvolver elementos humanos que anterior a esse processo foram secundarizados. É uma nova inserção na vida, na família e na comunidade.

#### 2.4. O método “Yo, sí puedo” e as Jornadas de Alfabetização do MST no Brasil

Veja com seus olhos!  
O que não sabe por conta própria  
Não sabe.  
Verifique a conta  
É você que vai pagar.  
Ponha o dedo sobre cada item  
Pergunte: O que é isso?  
Você tem que assumir o comando.  
(BRECHT, 1986, p. 121)

A democratização do acesso à terra no Brasil alcançou sua divisa política com a criação dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. Embora o MST tenha se constituído oficialmente enquanto movimento de caráter nacional em 1984, durante seu 1º Encontro Nacional, realizado em Cascavel, no Paraná, sua constituição foi gestada nas lutas e contradições que antecederam sua criação (MORISSAWA, 2001).

Desde sua origem o MST incorpora, a partir de aprendizados com processos revolucionários no mundo, mas especialmente com Cuba, o internacionalismo como um princípio, um valor e uma estratégia necessária na luta de classes, que se efetiva no conjunto de suas ações, desde a formação política à prática política. Uma das formas de consolidar esse princípio tem sido a constituição de Brigadas Internacionalistas em diferentes partes do mundo, onde a militância do MST, além de conhecer a realidade de luta, fica à disposição das organizações para contribuir naquilo que for necessário: produção, alfabetização e formação, por exemplo, bem como contribuir na construção de instrumentos políticos com intuito de articular as lutas continentais e internacionais, como a organização da Coordenadora Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC<sup>46</sup>), a Via Campesina<sup>47</sup>, o Fórum Social Mundial<sup>48</sup> (MST, 2011).

---

<sup>46</sup> O seu surgimento resultou da experiência de convergência regional forjada ao longo da campanha continental 500 anos de Resistência Indígena, Negra e Popular (1989-1992), que fora convocada, entre outros, pelo MST do Brasil e por organizações camponesas e indígenas da Região Andina. Tal experiência resultou na realização do I

No contexto da redemocratização e da promulgação da constituição de 1988, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e o Governo Cubano estabelecem parcerias para formação de médicos na Escola Latino Americana de Medicina (ELAM) e, desde 1998, o MST constituiu uma Brigada Internacionalista em Cuba (MST, 2014a). São 20 anos trabalhando para intercambiar experiências e constituição de espaços nas diversas áreas do conhecimento, buscando a formação de militantes, além da participação na vida política do país com o intuito de fortalecimento da solidariedade (MST, 2014a).

A abertura política vivenciada no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, contribuiu para fortalecer essa relação de internacionalismo por parte do MST e Cuba, principalmente a partir de 2005, com a participação do então ministro da Educação Tarso Genro, no Congresso de Pedagogia, 1º Congresso Mundial de Alfabetização e 14ª Feira Internacional do Livro, ocasião em que assina junto ao Ministro da Educação de Cuba um protocolo de intenções com duração de cinco anos que prevê intercâmbio e cooperação entre os dois países (BRASIL, 2005).

Com base nas parcerias no campo da educação e na questão do analfabetismo entre jovens e adultos vivenciada no Brasil foi que, segundo João Pedro Stédile, dirigente nacional do MST, “Os companheiros de Cuba nos procuraram, como MST, e disseram: ‘Olha, nós temos um programa de alfabetização muito rápida, queremos saber se vocês têm interesse porque nós queremos fazer uma parceria’” (BRASIL DE FATO, 2017, s/p).

Cabe destacar, no vínculo entre Cuba e o MST, a carta enviada pelo Presidente Fidel Castro Ruiz ao V Congresso do MST, em 2007. Em seu conteúdo, entre as iniciativas de fundadas no princípio do internacionalismo, menciona a disponibilização do “Sim, eu posso!” ao MST, ao escrever que:

[...] enquanto avança entre vocês o programa de alfabetização de adultos no campo, mediante o método desenvolvido em Cuba e prazerosamente cedido ao Movimento Sem Terra, “Yo, sí puedo”, em português “Sim, eu posso!”. A solidariedade de Cuba com os projetos sociais de alto conteúdo humano como esses não faltará (CARTA MAIOR, 2007, s/p).

---

Congresso Latino-americano de Organizações do Campo, em Lima (Peru), em fevereiro de 1994 (SEOANE; ALGRANATI, 2016, s/p).

<sup>47</sup> Fundada em abril de 1992, a partir de uma reunião em Manágua, Nicarágua com vários dirigentes camponeses da América Central, da América do Norte e da Europa. Sendo que em maio de 1993, foi realizada a Primeira Conferência da Via Campesina em Mons, na Bélgica (SADER, 2016, s/p).

<sup>48</sup> Realizado em janeiro de 2001, simultaneamente ao encontro de Davos, o primeiro Fórum Social Mundial reuniu 20 mil pessoas de 117 países, de todos os continentes. Para coordená-lo, foi organizado um comitê composto de seis ONGs brasileiras e dois movimentos sociais, o MST e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) (FERNANDES, 2016, s/p).

É essencialmente por meio do princípio de solidariedade internacional e de classe que ocorre a ida de militantes e pedagogos ligados ao MST à Cuba para conhecer o método, uma vez que para a adaptação do mesmo é necessário estabelecer uma série de estudos anteriores que envolvem a apropriação técnica do método e sua contextualização para cultura brasileira. Nesse sentido, Díaz destaca que:

Todas las contextualizaciones se han efectuado en estrecha coordinación con los países implicados, talleres, valoraciones conjuntas y se ha dado la posibilidad a los interesados de contextualizar los guiones elaborados inicialmente, de acuerdo con las características de los beneficiarios. (2013, p.66)

Desta maneira, o processo de adaptação do método para língua portuguesa contou com a gravação das videoaulas em Cuba, com militantes do MST residentes na ilha e outros que se deslocaram com este objetivo, bem como atores que se voluntariam, como Chico Dias e Tuca Moraes, a qual exerce o papel da educadora (MST, 2014b).

O Brasil, até 2011, era o único país que teve a participação de militantes, neste caso do MST, na interpretação do papel de alfabetizandos nas gravações das videoaulas (BOEMER, 2010). “O que se configurou num diferencial, uma vez que esses sujeitos não apenas possuíam grande propriedade do contexto social, político, econômico, como também da realidade dos sujeitos não alfabetizados” (BOEMER, 2010, p.123).

Cabe destacar que o Brasil foi o primeiro país a traduzir o “Yo, sí puedo” para língua portuguesa, passando a chamar “Sim, eu posso!”. Para o início da implementação no Brasil, metodólogos cubanos vieram ao país para promover formação com os quadros de alfabetizadores do MST e, inicialmente, houve a priorização pela aplicação do método nos assentamentos e acampamentos do MST.

Os primeiros estados a utilizarem o método foram Piauí, Paraná, Pará, Rio de Janeiro, Ceará e Santa Catarina. Atualmente, há experiências ocorrendo na Bahia, em Minas Gerais, no Paraná, São Paulo, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Rio de Janeiro e no Maranhão, em parceria com o governo do Estado.

O conjunto dessas ações com o método cubano, ao longo de 16 anos integram os esforços do MST em contribuir com a sociedade brasileira para transformar o “Sim, eu posso!” em política de Estado com a perspectiva de uma união latino-americana, pois, de acordo com Stédile, “é impossível você construir uma sociedade mais justa, mais igualitária com analfabetos” (BRASIL DE FATO, 2017). Esta visão se coaduna com o levantamento feito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2017, ao anunciar que 66% dos Estados-membros consideram ações de alfabetização

fundamentais para contribuir na promoção e construção de uma sociedade democrática, pacífica e solidária entre as nações (BRASIL DE FATO, 2017).

Entre as ações desenvolvidas pelo MST em parceria com o Estado cabe mencionar a Jornada de Alfabetização “Sim, eu posso!”, no Maranhão, onde em novembro de 2015 o governo do Estado celebrou uma parceria com o MST. No Maranhão, segundo dados do IBGE em 2014, 20% da população com mais de 15 anos era analfabeta, o que corresponde aproximadamente a um milhão e trezentos e setenta mil pessoas, dados estes que impulsionaram o governo do Estado a buscar alternativas para superação desse índice. Uma delas foi a parceria com MST, exatamente por possuírem o instrumental pedagógico, o conhecimento e domínio metodológico do “Sim, eu posso!”. No primeiro ano da campanha, em 2016, o programa alfabetizou 70% dos inscritos, aproximadamente 9.000 educandos em 8 municípios, dos 30 com menor índice de desenvolvimento humano (MARANHÃO, 2018).

Tendo por referência a Jornada<sup>49</sup> desenvolvida no Maranhão, as aulas são realizadas durante oito meses, sendo quatro meses para o desenvolvimento prático do método cubano de alfabetização “Sim, eu posso!”, e os quatro meses seguintes dedicados à consolidação do processo de alfabetização por meio da metodologia do círculo de cultura da pedagogia de Paulo Freire, que objetiva uma abordagem para aperfeiçoamento da leitura e escrita e o desenvolvimento do pensamento crítico (MARANHÃO, 2017).

**Figura 17 - Ambiente educativo do “Sim, eu posso!” no Maranhão**



**Fonte:** Maranhão (BRASIL DE FATO, 2017).

<sup>49</sup> Para saber mais, ver vídeo de contextualização da jornada em: <https://www.youtube.com/watch?v=I6X53G-cguE>.

Como podemos identificar no quadro abaixo, precede o início das aulas um processo de divulgação e mobilização do público alvo com intuito de sensibilizar e conscientizar sobre a importância do aprendizado da escrita e leitura<sup>50</sup>, uma capacitação estadual e municipal dos alfabetizadores e coordenadores por meio do método cubano e, ao final dos quatro primeiros meses de aula, a capacitação por meio do Círculo de Cultura, junto aos seminários de avaliação.

**Tabela 4 - Cronograma Jornada "Sim, eu posso!" e "Círculo de Cultura" no Maranhão**

ATIVIDADE	MÊS DE EXECUÇÃO
Mobilização de turmas nos municípios pela equipe de mobilização	Meses 1 e 2
Seleção de coordenação de turma, educadores/as e inscrição dos educandos/as)	Final do mês 1 e mês 2
Capacitação Estadual da Brigada de Alfabetização – <i>Sim, eu posso!</i>	Início do mês 3
Capacitações Municipais – <i>Sim, eu posso!</i>	Final do mês 3
Processo de alfabetização por meio do método "Sim, eu posso"	Do mês 4 ao mês 7
Capacitação Estadual da Brigada de Alfabetização – Círculos de Cultura	Início do mês 7
Capacitações Municipais – Círculos de Cultura	Final do mês 7
Aperfeiçoamento da leitura e escrita por meio dos Círculos de Cultura	Do mês 8 ao mês 11
Seminários Municipais de Avaliação	Final do mês 11
Seminário Estadual de Avaliação	1ª quinzena mês 12

**Fonte:** Maranhão (2017, p. 16).

Podemos destacar que o MST, na construção da Jornada de Alfabetização, oferece continuidade ao método "Sim, eu posso!" com o Círculo de Cultura<sup>51</sup>, no intuito de fortalecer e qualificar a condição de apropriação da leitura e escrita e a conscientização dos trabalhadores e trabalhadoras envolvidas na jornada. De acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas e Metodológicas para Educadores e Educadoras (2017), o trabalho pedagógico nesses círculos será organizado e orientado por temas geradores, conforme delineada abaixo:

[...] temas que emergem da própria comunidade e que exigem do educador/a uma metodologia dialógica, em que através de um debate coletivo sobre o cotidiano da comunidade, se possa extrair temas que contribuam para que os educandos/as compreendam melhor a realidade. Compreender de forma mais

<sup>50</sup>Ver vídeo sobre o desenvolvimento da mobilização e divulgação da Jornada "Sim, eu posso!". em Alagoas.

Acesse <https://www.youtube.com/watch?v=xlvE62tb4P8>

<sup>51</sup> Os Círculos de Cultura integraram os movimentos de cultura popular, são referenciados na experiência de Angicos, realizada por Paulo Freire, onde em 45 dias foram alfabetizados centenas de trabalhadores (as) nordestinos. Nesse período, início dos anos 1960, o Presidente João Goulart convidou Paulo Freire para implementar uma verdadeira brigada contra o analfabetismo no Brasil, por meio da Campanha Nacional de Alfabetização, com o uso da metodologia dos Círculos de Cultura (MARANHÃO, 2017).

profunda a realidade onde se vive, relacionando-a à totalidade da sociedade, permitirá que os educandos atuem de forma mais crítica e ativa sobre ela, superando problemas do cotidiano. A escolha do tema gerador, além de uma relação dialógica, pedirá do educador uma postura crítica, problematizadora e atuante em relação a sua turma, para que possa diferenciar uma problemática individual de um educando daquilo que é comum àquela comunidade, um tema que possibilite o fazer e o pensar, o refletir e o agir, a teoria e a prática. [...] é importante reafirmar que o foco do trabalho dos Círculos de Cultura é dar continuidade ao processo de alfabetização dos educandos e isso só será possível através de rigor metodológico tanto no diálogo sobre o tema, quanto na organização e no planejamento das aulas do (MARANHÃO, 2017, 52).

Todo o trabalho pedagógico que envolve os oito meses de aula conta com um processo de avaliação subsidiado por diferentes instrumentos que contemplam três dimensões complementares da avaliação, sendo elas: o diagnóstico dos educandos, a avaliação sistemática e a avaliação final (MARANHÃO, 2017). O diagnóstico dos educandos objetiva identificar o nível de aprendizado na entrada e saída da jornada e, para tal, são aplicados testes cognitivos, conforme versa o caderno de orientações:

A aplicação do teste cognitivo de entrada e sua sistematização se constituem num material de grande valia para o educador, pois o modo como as questões estão organizadas pode oferecer pistas valiosas quanto ao nível alfabético em que cada educando se encontra. De posse dessa informação, o educador poderá elaborar o planejamento, de modo a atender às necessidades e características de cada turma. O teste cognitivo de entrada deve ser aplicado nas duas semanas iniciais do processo de alfabetização, ao passo que o de saída deve ser aplicado nas duas semanas antecedentes à finalização das aulas. O educador, juntamente com o coordenador de turma, será o responsável pela aplicação dos testes.

O resultado dos testes cognitivos é registrado através do instrumento denominado de “Desempenho dos educandos nas noções de leitura, escrita e numérica”, o qual objetiva sistematizar os “avanços da aprendizagem dos educandos no início, ao final dos três primeiros meses e ao término da jornada” (MARANHÃO, 2017, p.47).

**Tabela 5 - Instrumento de registro do desempenho dos educandos nas noções de leitura, escrita e numérica.**

JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO: <i>SIM, EU POSSO!</i> E CÍRCULOS DE CULTURA - MARANHÃO														
DESEMPENHO DOS (AS) EDUCANDOS (AS) NAS NOÇÕES DE LEITURA, ESCRITA E NUMÉRICA														
Núcleo: _____ Turma: _____ Turno: _____ Coordenador (a) do Núcleo: _____														
Educador (a): _____ Avaliação Mês 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )														
Data da Avaliação: ____/____/____ a ____/____/____														
Nº	Nome Completo do (a) Educando (a)	Aspectos Gerais		Leitura				Escrita			Números			
		Expõe as ideias com facilidade	Interage com os colegas com facilidade	Reconhece letras	Lê palavras isoladas	Lê pequenas frases	Lê textos completos	Compreende informação em textos de diferentes gêneros	Escreve letras	Escreve apenas palavras isoladas	Escreve corretamente o ditado	Produz texto	Lê	Escreve
02														
03														
04														

Para cada item avaliado aplicar um conceito: **A** – Desempenhou com facilidade, **B** – Desempenhou com algumas dificuldades, **C** – Não conseguiu desempenhar ou desempenha com muitas limitações.

**Fonte:** Maranhão (2017)

Outra dimensão da avaliação sistemática da aprendizagem diz respeito “[...] as exposições das ideias, a oralidade, a leitura e escrita, a leitura e interpretações de imagens, os exercícios realizados na cartilha e no caderno, a participação nas aulas” (MARANHÃO, 2017, p. 48). Com intuito de dar ênfase à avaliação, os educadores orientam-se pelas seguintes questões:

Foi capaz de relacionar a letra ao número que lhe foi atribuído, representando-a de forma escrita? Foi capaz de reconhecer o grafema e o fonema sem o número? Foi capaz de compreender as possibilidades fonéticas dos grafemas? Foi capaz de associar essas possibilidades formando novas palavras? Foi capaz de empregar as novas palavras em uma nova frase? (MARANHÃO, 2017, p. 48).

A sistematização dessa avaliação é subsidiada pelo instrumental concernente à avaliação individual de cada educando, denominado de “Acompanhamento semanal da aprendizagem dos educandos (as)”, conforme imagem abaixo:



**Tabela 6 - Instrumento de acompanhamento semanal da aprendizagem dos educandos (as)**

JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO <i>SIM, EU POSSO!</i> E CÍRCULOS DE CULTURA - MARANHÃO											
ACOMPANHAMENTO SEMANAL DA APRENDIZAGEM DOS (AS) EDUCANDOS (AS)											
Núcleo:			Turma:			Turno:		Coordenador (a) do Núcleo:			
Educação (a):											
Semana de / / a / / Videoaulas avaliadas:											
Eixo temático:											
Nº	Nome Completo do (a) Educando (a)	Frequência						Resultado Avaliação			Observações
		D	S	T	Q	Q	S	Apropriou-se do conteúdo	Apropriou-se parcialmente do conteúdo	Apresentou poucos avanços	
01											
02											
<b>Observação:</b> Registre com um X a opção que mais se aproxima do desenvolvimento de cada educando na apropriação do conteúdo da semana. Relate qualquer observação relevante ao processo de aprendizagem e avaliação do alfabetizando.											

Fonte: Maranhão (2017)

A terceira dimensão da avaliação ocorre ao final do período de desenvolvimento do “Sim, eu posso!”, ocasião em que cada educando produzirá uma escrita em forma de carta, por meio da qual será avaliada a aprendizagem da leitura e da escrita. Posteriormente à escrita, cada educando realiza a leitura da mesma para a turma (MARANHÃO, 2017). “Essa atividade nos permite avaliar se cada um é capaz de ler com fluidez e de redigir palavras, frases, mensagens e textos simples” (MARANHÃO, 2017, p. 49). A sistematização dos resultados de apropriação da escrita e leitura é realizada no mesmo instrumental da avaliação sistemática, mencionado anteriormente, e subsidiará a continuidade do planejamento das aulas com o Círculo de Cultura.

**Figura 18 - Alfabetizadora durante aula no Maranhão com camiseta contendo uma das expressões mobilizadoras do público alvo, refrão da música “Sempre é tempo de aprender”**



**Fonte:** (BRASIL DE FATO, 2017).

Conforme intitulada pelo Jornal Brasil de Fato em seu editorial especial, *“Sim, eu posso!” – a revolução que vem das letras* (BRASIL De FATO, 2018), por onde passou, o “Sim, eu posso!” transformou a vida de muitos trabalhadores do campo e da cidade, por meio da alfabetização, conforme podemos identificar em depoimento oferecido pela dona de casa Doralice dos Santos Oliveira, a qual foi apresentada ao mundo das letras aos 53 anos, e expressa o seguinte sentido sobre a importância de ler e escrever: “Quem não sabe ler nem escrever, vive no mundo só pra dizer que está vivendo, mas não sabe de nada. É como se estivesse no escuro, entendeu? A gente vê as coisas, mas não sabe o que é” (PCdoB, 2018, s/p). Importante considerar que, na jornada de alfabetização no Maranhão, o público alvo foi buscado nos bairros e comunidades que possuíam os maiores índices de analfabetismo, entre eles população de bairros periféricos, indígenas e camponeses.

Segundo o atual governador do Maranhão Flávio Dino de Castro e Costa, o desenvolvimento da jornada de alfabetização conta com relevante papel social do MST na mobilização do público alvo, constituição das turmas, formação dos alfabetizadores e implementação do “Sim, eu posso!”. Ressalta que este tem alcançado resultados positivos e evidencia que, na jornada, há:

[...] uma grande aderência entre adultos e idosos, que é o principal desafio desse programa de alfabetização: gerar motivação. Porque são pessoas que trabalham o dia todo, pessoas que trabalham na roça, na agricultura, que tem realmente que encontrar uma motivação. A metodologia utilizada pelo “Sim, eu posso!” tem garantido isso. E o MST participando, ajudando a mobilizar, tem sido uma experiência bastante boa (PCdoB, 2018, s/p).

É justamente por ser o analfabetismo um produto da desigualdade social, que se materializa em meio à classe trabalhadora como direito humano historicamente negado. Neste sentido, Maria Divina Lopes, coordenadora do MST no Maranhão, destaca a necessidade de erradicar o analfabetismo enquanto parte do processo de emancipação dos sujeitos. Lopes, expressa o sentido para o MST em desenvolver as jornadas de alfabetização: “[...] A luta pela educação é tão essencial quanto pela terra. A partir dessa jornada pela alfabetização, acredito que podemos ser um exemplo de uma experiência massiva de alfabetização e podemos contagiar o país inteiro para erradicar o analfabetismo” (MST, 2015, s/p).

## CAPÍTULO 3. APROXIMAÇÕES DO MÉTODO CUBANO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

JÁ FAZ TEMPO QUE ESCOLHI  
 A luz que me abriu os olhos  
 para a dor dos deserdados  
 e os feridos de injustiça,  
 não me permite fechá-los  
 nunca mais, enquanto viva.  
 Mesmo que de asco ou fadiga  
 me disponha a não ver mais,  
 ainda que o medo costure  
 os meus olhos, já não posso  
 deixar de ver: a verdade  
 me tocou, com sua lâmina  
 de amor, o centro do ser.  
 Não se trata de escolher  
 entre cegueira e traição.  
 Mas entre ver e fazer  
 de conta que nada vi  
 ou dizer da dor que vejo  
 para ajudá-la a ter fim,  
 já faz tempo que escolhi.  
 (MELLO, 1981)

Este capítulo objetiva retomar conceitos da psicologia histórico-cultural que possam auxiliar a compreender o método cubano, bem como propor encaminhamentos que possibilitem a utilização dessa importante ferramenta da alfabetização de jovens e adultos e, eventualmente, aproveitar algumas de suas contribuições também para a alfabetização de crianças.

### 3.1. Os fundamentos teórico-metodológicos do método e sua relação com a psicologia histórico-cultural.

Como já mencionado anteriormente, partimos do pressuposto de que nas sociedades de classes como a nossa, a classe dominante cria uma infinidade de artifícios e subterfúgios para evitar que as classes populares tenham acesso ao ensino da escrita, por exemplo, atacando os métodos e outros recursos de ensino sistemático a pretexto de deixar o professor “livre” para criar seus próprios meios de ensino, assim como defendendo a “liberdade” para o aluno aprender como quiser.

Nesse sentido, nega-se aos sujeitos a possibilidade de desenvolverem-se plenamente quando um grande conjunto de pessoas, no caso do Brasil mais de 11 milhões, não acessa esse instrumento cultural que é a escrita.

[...] é necessário partir do analfabeto como ser humano e não do analfabetismo, que é um conceito abstrato. Partir do fato real, concreto, existencial, que é o homem adulto analfabeto e considerar como secundário, derivado, o aspecto sociológico de tal fato, o analfabetismo. O analfabeto é uma realidade humana, enquanto o analfabetismo é uma realidade sociológica (PINTO, 2007, p.62).

Portanto, a aquisição da linguagem e seu aprimoramento por meio da escrita estão vinculados à forma como a sociedade produz sua existência por uma relação dialética, de ação recíproca vinculada diretamente ao trabalho.

Como explica Álvaro Vieira Pinto:

A leitura e a escrita são primordialmente dois dos recursos a que o indivíduo recorre para a execução de um trabalho que não pode ser feito sem esse conhecimento. Por conseguinte, o conhecimento da leitura e da escrita é uma característica do trabalho. Sua valoração só pode ser feita tomando em consideração o nível de trabalho que cada indivíduo executa na sociedade. **Pode-se dizer que é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem**, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja, de tal espécie que o dispense de conhecê-las. (2007, p.63. grifos nossos)

Com isto, a aquisição da escrita por meio da alfabetização não apenas cria a possibilidade de acesso ao saber acumulado, mas altera significativamente a estrutura do psiquismo de cada indivíduo e as funções psicológicas que se desenvolviam de forma direta por meio do pensamento concreto, prático e visual. Os adultos, uma vez alfabetizados, passam a utilizar os signos gráficos como mediadores para ampliar a capacidade do cérebro de operar sobre a realidade por meio das abstrações e generalizações dos fenômenos, conforme apontado por Luria (2006). Dessa forma, a alfabetização é parte do desenvolvimento das funções psíquicas superiores:

Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. O adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento (VIGOTSKY, 2006, p.26).

Nesse sentido, o que se potencializa no “Yo, sí puedo”, desde o primeiro encontro, é a aprendizagem motivada por um recurso consistente à associação entre números (signos mais universais e geralmente conhecidos pela maioria dos adultos) e as letras (o desconhecido),

promovendo assim uma aprendizagem que transita do conhecido, ou seja, os números (elemento motivador), ao desconhecido, as letras (GUTIÉRREZ et. al, 2006, tradução nossa).

Outro elemento que caracteriza o “Yo, sí puedo” é o reconhecimento que, para os seres humanos serem iniciados no mundo dos sistemas de signos linguísticos convencionais. é necessário o conhecimento e domínio da leitura e da escrita da língua verbal materna, uma vez que como afirma Luria:

O processo de compreensão da linguagem escrita diferencia-se muito do processo de compreensão da linguagem oral, particularmente pelo fato de que é sempre possível reler aquilo que foi escrito, quer dizer, voltar voluntariamente a todos os elementos que estão incluídos no texto, o que é completamente impossível na linguagem oral (LURIA, 1986, p.169)

Ou seja, aprender a escrever não significa reter na memória os códigos escritos, mas aumentar continuamente a própria capacidade de usar as experiências e os conhecimentos adquiridos para ser mais humanizado, por meio de um domínio maior de sua conduta perante o mundo, bem como a possibilidade de transformar a realidade objetiva de seu entorno.

Nesse sentido, o método cubano tem como fundamento a capacidade humana de aprender a qualquer momento da vida e, ainda, a capacidade de mudar as concepções de mundo, operacionalizando esse novo instrumento cultural adquirido: a escrita. Uma vez que “A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica.” (LURIA, 1986, p.169), o mesmo autor ainda destaca que:

Desta forma, a linguagem escrita, difere da oral, a qual se constitui no processo de comunicação viva, é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram com o principal objeto da atividade. As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra a outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente. Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes e ocupam um mesmo lugar que as operações correspondentes (separação dos sons, procura das articulações, etc.) possuem na linguagem oral (LURIA, 1986, p.170)

O caráter flexível do “Yo, sí puedo” permite uma rápida inserção em diferentes contextos socioculturais e linguísticos, promovendo unidade entre a diversidade cultural, linguística e étnica dos participantes, tendo como objetivo estratégico a apropriação dos códigos linguísticos necessários e a possibilidade dos participantes seguirem estudando por meio das vias regulares de cada país onde o método está sendo ou foi implementado.

Ao considerar, do ponto de vista linguístico e semiótico, a língua de uma determinada comunidade como um sistema de signos mediante os quais ocorrem processos

cognitivos e comunicativos, entende-se que alfabetizar não é simplesmente optar por uma língua ou alfabeto, mas implica questões filosóficas e éticas sobre os resultados que serão obtidos direta e indiretamente, uma vez que a linguagem oral é para as pessoas um processo de comunicação natural, diferente da linguagem escrita que é mediada e se aprende por meio de processos intencionais. Ademais, entender que os alfabetizandos são seres humanos com carências, porém, que dominam os números e possuem uma cultura geral fundamentalmente de caráter oral, mantendo estreitas relações com atividades práticas.

Em sua maioria, os jovens e adultos que serão alfabetizados pelo método “Yo, sí puedo” são pessoas que não tiveram acesso à cultura mais elaborada, aliado à carência de instrução formal. Por conseguinte, a estrutura semântica e mental dos mesmos se apoiam na vida cotidiana, nas suas ações concretas. O meio sociocultural onde a pessoa vive, na concepção adotada no método, tem influência direta na forma singular de organizar o pensamento. Nesse sentido, podemos estabelecer uma relação com a pesquisa desenvolvida por Luria (1990), onde afirma que:

Apesar de sua natureza de curta duração, os programas de alfabetização familiarizaram um grande número de adultos com elementos da tecnologia moderna. Os estudantes adultos deixaram de lado suas atividades cotidianas por algum tempo e começaram a lidar com os elementos e questões simples, porém de natureza “teórica”. Ao adquirir os rudimentos da leitura e da escrita, as pessoas tinham de desmembrar a língua falada em seus componentes e codificá-la segundo um sistema de símbolos. Elas aprendiam o conceito de número, que utilizavam nas atividades práticas e agora se tornavam uma entidade abstrata a ser compreendida por sua própria natureza. Como resultado as pessoas não só adquiriam novos campos de conhecimentos, mas também adquiriam novas motivações para a ação (LURIA, 1990, p.159).

Portanto, se faz necessário considerar que o adulto, ao incorporar-se a processos educativos, identifica como significativo para ele os conteúdos que estabelecem relações imediatas com suas vivências, uma vez que esses conteúdos podem fazer parte de momentos importantes de sua existência enquanto sujeito.

Ao adquirir a escrita, mesmo que ainda de forma rudimentar, podemos afirmar que as pessoas que são envolvidas em um processo de alfabetização sofrem mudanças substanciais em sua vida por meio da reorganização cerebral que demanda a aprendizagem.

De acordo com as considerações derivadas da Psicologia Histórico-Cultural, no que se refere à relação entre ensino e desenvolvimento psicológico, devemos organizar o processo de alfabetização apoiando-se na atividade e na comunicação, de modo a adquirir significado psicológico para os jovens e adultos envolvidos. Por isso, é essencial conhecer suas

características psicológicas e as do contexto sociocultural e econômico de sua existência. Nesse sentido, Pinto (2007) destaca que:

Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, etc. Assim, por exemplo, a aprendizagem dos elementos originais da leitura tem que partir de **palavras motivadoras que são aquelas dotadas de conteúdo semântico imediatamente percebido pelo aluno**, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com a realidade na qual vive. ( p.58, grifos nossos)

No método de alfabetização “Yo, sí puedo” o processo de significação ocorre por meio do código verbal e também de outros códigos, como icônicos, gestual, simbólicos entre outros. Por código se entende um conjunto de signos, mais as regras sintáticas para combiná-los. Ainda, se estabelece a relação com o código numérico, que assim como a linguagem verbal, é um código simbólico (DÍAZ, 2013).

As palavras-chave utilizadas no método têm relação direta com o cotidiano dos alfabetizandos, estabelecendo assim condições de operar do ponto de vista abstrativo com conhecimentos adquiridos pelos mesmos na vida prática. Portanto, identificamos elementos que podem ser entendidos, como apontam os estudos de Luria (1986), em que a palavra pode sintetizar e representar complexos significados culturais e cumprir outra função essencial, que é a transmissão de conhecimentos acumulados social e historicamente. O mesmo autor salienta que:

A palavra não só separa um traço, também generaliza as coisas, as inclui em determinadas categorias e esta sua função é uma das mais importantes. Ao generalizar objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso, ao designar com uma palavra este ou outro objeto, o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização (LURIA, 1986, p.37).

A palavra indica coisas e é um dos componentes fundamentais da linguagem. Indica, ainda, ações e semelhanças entre as coisas, ou seja, a palavra codifica nossa experiência (LURIA, 1986).

[...] a palavra não somente duplica o mundo e assegura a aparição das correspondentes representações, mas consiste num instrumento poderoso de análise desse mundo. Ao transmitir a experiência social relacionada com o objeto, a palavra nos leva além dos limites da experiência sensível, permite-nos penetrar na esfera do racional (LURIA, 1986, p.40)

A experiência social está objetivada no significado da palavra. Para compreender o significado da palavra escrita é necessário passar pela etapa do reconhecimento das letras e da

sua relação com os fonemas. Para o autor citado, ao apropriar-se da língua escrita o sujeito passa pelo domínio de signos complexos, que não pode ser desvinculada do significado desse instrumento cultural, ou seja, “deve ser incorporada a uma tarefa necessária relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p.133).

Por isso, não se pode reduzir a alfabetização à aprendizagem a partir do estímulo de habilidades motoras e comportamentos, ou tão somente como um conjunto simples de escrituras gráficas a serem dominadas, em forma de decodificação (leitura) ou codificação (escrever), uma vez que essa concepção desconsidera os significados do que queremos expressar e registrar (SOARES, 2003).

Nesse sentido, a autora afirma que:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice e versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2003, p.16, grifos no original)

Para essa perspectiva, a escrita passa a ser compreendida como instrumento cultural a ser dominado pelo homem e possibilita uma abertura no horizonte da compreensão dos modos pelos quais efetivamente esse aprendizado se dá. Por conseguinte, ao concordarmos com Soares, compreende-se que:

[...] uma teoria coerente em alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (2003, p.18, grifos no original)

Por conseguinte, há que se observar, na direção do que foi destacado anteriormente, as postulações de Saviani sobre o automatismo. O autor afirma que: “[...] é preciso entender que o **automatismo** é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diferentes” (2015, p. 290, grifos nossos).

[...] esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloqüente, o **exemplo da alfabetização**. Também aqui é necessário dominar os **mecanismos próprios da linguagem escrita**. Também aqui é



preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso próprio corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. Na medida em que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que libertar-se, aqui, não tem o sentido de livrar-se, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em conseqüência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. **Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.** (SAVIANI, 2015, p. 290, grifos nossos).

Assim sendo, a alfabetização é um processo que não ocorre de modo natural e espontâneo, mas requer meios intencionais e sistemáticos para sua realização. Somente com um trabalho sistemático é possível assegurar sua apropriação no menor tempo, acelerando a apropriação da cultura acumulada.

Essa compreensão se deve, fundamentalmente, a estudos e descobertas de diversos campos de conhecimento que vêm atualmente contribuindo para que cada vez mais entendamos as relações existentes entre o sujeito que aprende e o modo como a apreensão do conhecimento se dá. Assim, a psicologia, a psicolinguística, a sociolinguística, entre outros campos de conhecimento, têm fornecido dados e elementos que são capazes de servir de apoio e auxiliar os processos de elaboração, tanto de práticas pedagógicas, como de conhecimentos ricos em qualidade e significado para o desenvolvimento integral da pessoa humana.

Partindo dessa premissa, o método de alfabetização cubano “Yo, sí puedo” considera o social como elemento chave para o sucesso do processo de alfabetização dos participantes, posto que esses sujeitos historicamente alijados da cultura letrada e da educação formal têm na alfabetização a possibilidade de seguir estudando com o intuito de transformar sua vida enquanto indivíduo e, também, mudar a realidade dos espaços onde vivem. Por isso, em cada contexto de implementação do método, são incorporados os elementos correspondentes à cultura local, preservando os aspectos metodológicos da sequência didática.

### 3.2. A interface entre o “Yo, sí puedo” e as práticas sociais de escrita e leitura,

Em meados dos anos de 1990, o termo letramento começa a ser usado no Brasil com mais ênfase por estudiosos da área da educação e da linguística. Vários trabalhos sobre a temática são publicados: Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995), e Roxane Rojo (1998), entre outros.

Para Soares (1999), letramento é um conceito amplo e justifica a necessidade do seu uso.

[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e de escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita. (1999, p.45,46)

Soares (2004) destaca que no Brasil as discussões sobre o letramento sempre estiveram fundidas ao conceito de alfabetização, e que apesar da diferenciação oferecida pela academia, ocorre uma fusão dos dois conceitos e o entendimento equivocado deste novo paradigma é o que tem levado a uma fusão inapropriada dos dois processos, com ênfase ao letramento em detrimento da alfabetização, o que, nas palavras da autora, caracteriza um “apagamento” da alfabetização e a “desinvenção” da mesma. A criança ou o adulto analfabeto precisa ter compreensão do sistema de escrita, conhecer a fonologia da língua materna, saber estabelecer relações com o sistema alfabético. Elemento que, segundo a autora, indica uma perspectiva problemática.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. **Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.** (SOARES, 2004, p.14, grifos nossos).

Do ponto de vista metodológico, o método “Yo, sí puedo” apresenta elementos que valorizam a relação entre as práticas sociais de leitura e escrita e as relações grafemas/fonemas, as quais são base para a apropriação da língua escrita enquanto instrumento cultural, a palavra, a grafia, a família silábica, bem como a reorganização desses elementos para a formação de novas palavras e as atividades posteriores onde os sujeitos participantes, de posse dos elementos citados anteriormente, reorganizam esses conhecimentos por meio de atividades de escrita, leitura e ditado de novas frases e orações.

Em relação aos processos psicológicos relativos ao desenvolvimento da escrita, na opinião de Vigotski:

[...] até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notadamente, ela tem dado muito pouca

atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. (1987, p. 140).

A linguagem escrita é um complexo sistema de signos e fornece um novo instrumento de pensamento, permitindo acesso ao patrimônio cultural da humanidade, possibilitando novas formas de se relacionar com outras pessoas e com o conhecimento. Partindo desse entendimento, decorre a necessidade de retomar e compreender os estudos de Luria (2001), no que se refere à apropriação da escrita pela criança, bem como pelo adulto analfabeto, como sua atividade principal e como possibilidade de humanização.

A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica. Esta aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita. No início da formação desta, seu objeto não é tanto a idéia ou pensamento que deve ser expressado, quanto os meios técnicos de escritura das letras e logo das palavras, os quais nunca são objeto de uma tomada de consciência na linguagem oral. (LURIA, 1986 p.169)

O processo de apropriação dos signos como a escrita é cultural e diferencia-se de uma sociedade para outra. O método cubano, ao considerar como fundamento da estrutura psíquica a relação direta com a base material da vida, utiliza-se dos meios audiovisuais como forma de facilitar o acesso ao instrumento cultural leitura e escrita e considera essas ferramentas como meio prático, levando em conta que, hodiernamente, um grande número de pessoas acessa informações e entretenimento via rádio e televisão e que as tecnologias acabam chegando às pessoas analfabetas, independente da apropriação da leitura e da escrita, provocando mudanças inclusive cognitivas.

Portanto, com base nessas premissas, pode-se afirmar que ao resgatar os estudos de Luria, buscamos o exercício de uma análise que desvela as formas pelas quais a escrita, enquanto instrumento cultural e de mediação com o mundo, se estrutura como sistema tanto para a criança como para o adulto. O autor afirma a necessidade que a linguagem escrita seja ensinada, que tenha um processo intencional e sistemático, porque a mesma difere-se da linguagem oral. “Quando aprende a escrever, a criança opera, no início, não com idéias, mas sim com os instrumentos de sua expressão exterior, com os meios de representação dos sons, etc. Somente mais tarde, o objeto das ações conscientes da criança é a expressão da idéia” (LURIA, 1986 p.170).

A linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado operações conscientes com categorias verbais transcorre mais lentamente do que a oral permitindo por outro lado, retornar ao já escrito, garante o controle consciente sobre as operações que

realizam. Tudo isso faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento (LURIA, 1986 p.170).

Ao analisar o método Cubano, identificamos o importante papel que um programa organizado e intencional exerce para apropriação dos sujeitos da relação entre os fonemas e grafemas da língua em curto prazo, combinado à ampliação do processo de pensamento, relação que ocorre tendo como base as palavras aprendidas na prática cotidiana. Posto que os assuntos abordados para a apropriação da técnica da escrita perpassam temáticas contextualizadas gerais sobre a realidade de cada país, as imagens e o conteúdo são contextualizados de acordo as tradições culturais e históricas dos participantes. Por consequência, contêm imagens e informações educativas sobre a convivência familiar, de higiene e saúde comunitária, cuidado do meio ambiente, esporte e relações interpessoais. Temas que possibilitam o desenvolvimento cognitivo, bem como não secundarizam a importância das habilidades manuais, as quais são importantes pra conseguir desenhar as letras.

Como mostra nossa investigação, a linguagem escrita requer para se transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala o som material. (VIGOSTSKI, 2001 p.312, 313)

Vigotski (2001), através de vários estudos e experimentos concluiu que o desenvolvimento da escrita é iniciado antes mesmo do nascimento da linguagem, uma vez que a primeira forma de rudimentos da escrita é o gesto. O gesto, assim como a escrita, é usado para representar a linguagem e, de acordo com o autor, podem ser considerados parentes genéticos.

Nas videoaulas do método “Yo, sí puedo” identificamos em seus encaminhamentos metodológicos as relações estabelecidas com o gesto. Mesmo se tratando de alfabetizando adultos, a ênfase em representar as letras do ponto de vista gestual aparece como elemento fundamental para a familiarização dos participantes com a representação gráfica dos números, bem como com o desenvolvimento de habilidades motoras que muitos deles, por estarem em estágio avançado da vida, não praticaram. Assim, possibilitam-se os primeiros acessos à forma gráfica da escrita por meio dos números e, posteriormente, das letras.

Vigotski (2001) destaca que os signos falados constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente uma representação generalizada de objetos ou ações, mas que precisam evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de

sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Essa descoberta de que é possível, além de desenhar coisas, desenhar também fala precisa ser feita pela criança ou adulto mediante o ensino intencional e sistemático do sistema de escrita.

Diante disso, pode se afirmar que a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada. Vigotski conclui desse fato que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.

Neste sentido, a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. É natural que, em decorrência disto, a linguagem escrita não possa repetir as etapas da evolução da linguagem falada, não possa corresponder ao nível de desenvolvimento da linguagem falada. **Como mostram as investigações, é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita.** (VIGOTSKI, 2001 p. 313, grifos nossos)

A concepção que se expressa no método “Yo, sí puedo” é o ensino da leitura e da escrita, a partir do conhecido (os números) para ir ao desconhecido (as letras). Nele, predominam os princípios didáticos de acessibilidade e de exequibilidade, uma vez que ao utilizar os números no seu cotidiano, os adultos já estabelecem relações práticas com esse signo e apresentam interesse em ampliar esse conhecimento, ao mesmo tempo em que sentem-se valorizados por conhecer algo, mesmo que seja para estabelecer, do ponto de vista psicológico, relações externas com o instrumento convencionalmente denominado número. Nesse sentido, Luria chama atenção para as mudanças que ocorrem no desenvolvimento quando as funções psicológicas superiores começam a tomar forma.

Em um certo estágio da evolução, os atos externos, aqueles em que são manipulados objetos do mundo exterior, assim como os atos internos, isto é, a utilização das funções psicológicas em estrito senso, começam a tomar forma indiretamente. Um certo número de técnicas de organização das operações psicológicas internas é desenvolvido para tornar sua execução mais eficiente e produtiva. O uso direto, natural de tais técnicas, é substituído por um modo cultural, que conta com certos expedientes instrumentais, auxiliares. Em vez de tentar avaliar visualmente as quantidades, o homem aprende a usar um sistema auxiliar de contagem, e em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve. Em cada caso, estes atos pressupõem que algum objeto ou aparelho será usado como auxílio nesses processos de comportamento, isto é, este objeto ou aparelho desempenhará um papel funcional auxiliar. A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão das idéias, conceitos e relações. (LURIA, 2006 p.146)

Segundo o autor (2006), há duas formas de diferenciar os signos: números e formas. Sobre os números, temos que é possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade. Fora isso, a diferenciação da escrita também pode ser acelerada se uma das sentenças ditas disser respeito a um objeto evidente por causa de sua cor, forma bem delineada ou tamanho, apresentando semelhanças com a pictografia primitiva: a criança usa o desenho como meio de recordar e o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. Nas palavras do autor,

Dois fatores primários podem levar a criança de uma fase não diferenciada de atividade gráfica para um estágio de atividade gráfica diferenciada. Estes fatores são números e forma. Observamos que o número, ou a quantidade, foi talvez o primeiro fator a dissolver este caráter inexpressivo e puramente imitativo da atividade gráfica, na qual idéias e noções diferentes foram expressas por exatamente o mesmo tipo de linhas e rabiscos. Introduzindo o fator número no material, pudemos prontamente produzir uma atividade gráfica diferenciada nas crianças de quatro, cinco anos, levando-as a usar signos para refletir o número dado. É possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade. (LURIA, 2006 p.165)

Nesse sentido, no método, se considera os números como mediadores externos e ponto de apoio para o aprendizado da leitura e da escrita. Ao se apropriar da relação fonemas/grafemas, os participantes vão deixando de usar o número com recurso auxiliar para a memória. Nesse momento, ao iniciar a representação das letras em substituição aos números, podemos estabelecer uma relação com a simbolização de segunda ordem descrita por Vigotski, uma vez que a linguagem escrita é mais difícil de ser desenvolvida que a linguagem falada.

[...] a álgebra é mais difícil do que a aritmética para a criança. A linguagem escrita é a álgebra da escrita. Entretanto, da mesma forma que a apreensão da álgebra não repete o estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior de desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, que reconstrói e projeta para o nível superior o pensamento aritmético anteriormente constituído, de igual maneira a álgebra da escrita ou linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído. (VIGOTSKI, 2001 p.314)

Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração e, desse modo, uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica. Quando estamos analisando a escrita do adulto, esses sujeitos já conseguem representar graficamente conceitos concretos ou abstratos; estes adultos, invariavelmente, retrataram um atributo do todo (por exemplo, "estupidez" foi representada por orelhas de burro; "inteligência", por uma testa grande; "medo", por olhos

grandes ou cabelos em pé etc.) (VIGOTSKI, 2001). Uma vez que a aprendizagem da língua escrita é sustentada por processos ainda imaturos, as funções psíquicas não estão desenvolvidas. “Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala” (VIGOTSKI, 2001 p.318).

Nossa investigação mostra que a escrita, nos traços essenciais de seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Neste sentido deveríamos esperar que com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. (VIGOTSKI, 2001 p.312)

Conforme destacamos em várias passagens do texto, apesar de não aparecer explicitamente fontes referenciando Vigotski e os seguidores da Psicologia Histórico-cultural, identificamos por meio do detalhamento do método cubano os objetivos e as várias categorias que convergem com os pressupostos da citada corrente da psicologia. A construção da história da educação Cubana justifica essa não explicitação das fontes, como uma prática comum no meio acadêmico. Nesse sentido, para compreendermos essa afirmativa é necessário retomar parcialmente a digressão histórica sobre os fundamentos da educação cubana.

Ao resgatarmos a grande campanha de alfabetização, podemos afirmar que a mesma pode ser considerada um dos exemplos históricos que podem contribuir sobremaneira para pensarmos a história da educação na América latina, especialmente a temática da alfabetização. Esse movimento de massa, que foi a grande campanha, fundamentou-se historicamente nas ideias e proposições de Martí, que afirmava que cultura e educação se vinculam estreitamente ao progresso social e ao desenvolvimento e formação da liberdade que caracteriza esse progresso (CRUZ, 2001).

Este mesmo autor destaca que:

Este fue, precisamente, uno de los puntos de contacto más interesante del pensador latino-americano con los padres del marxismo. Há que subrayar, como Federico Engels enfatizaba, que la historia de la humanidad demuestra que cada paso en el camino de la cultura es un paso hacia libertad (CRUZ, 2001, p.27).

Os acontecimentos históricos mundiais, como a revolução mexicana de 1910 e, especialmente, o triunfo da revolução socialista de outubro de 1917, abrem pra Cuba novas possibilidades. Era preciso romper com a tradição histórica de corrupção política e social que predominava na Ilha, mas um novo modelo só seria possível mediante a fundamentação da

classe trabalhadora do país, articulando o pensamento martiano e socialista. A educação volta a ser, neste contexto, o principal meio para a libertação nacional. Nessa conjuntura de meados dos anos de 1920 concretizam-se as primeiras escolas de orientação socialista. Sob a liderança de Julio Mella, os estudantes progressistas buscavam uma reforma da educação, modernização, descentralização e, nas universidades, ainda lutavam os universitários pela erradicação do analfabetismo, uma vez que era caracterizado como um mal nacional, sendo assim, giraram todos para uma forte campanha para erradicá-lo.

Como exemplo, temos que os estudantes da Universidad Popular José Martí ficaram a cargo da coordenação e desenvolvimento da campanha de resgate do conceito mambi de alfabetização, que transcende o processo de ensino do idioma e do cálculo básico, visando à formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a causa revolucionária (CRUZ, 2001). Deste modo,

[...] este rescate de la alfabetización mambisa, en las nuevas circunstancias históricas de doble enfrentamiento a la potencia imperialista y a los capitalistas extranjeros y nativos, levanto el pensamiento emancipador y antimperialista de Martí y, por medio de ese pensamiento llegó, en una búsqueda consecuente de respuestas para la acción, a la pedagogía socialista, marxista y leninista. (CRUZ, 2001, p.43)

Na universidade Popular José Martí e na Escuela Racionalista se formou o primeiro coletivo de docentes marxistas da escola cubana. Parte desses docentes fundou o primeiro partido marxista e leninista de Cuba, no ano de 1925.

La filosofía y la ideología de los comunistas representaram no solo un punto de partida para la crítica de los fundamentos de la política cultural burguesa y su pedagogía, sino también para potenciar una nueva lectura y asunción del legado teórico y práctico de la cultura de las escuelas cubanas.[...] La precisión desde la teoría marxista y leninista sobre el papel de la escuela en la lucha de clases y, en consecuencia, la claridad política de cual debía ser la orientación estratégica de la lucha educacional en el seno del estado neocolonial, se forjó acompañada y enriquecida por el legado martiano.(CRUZ, 2001, p.43)

Para Cruz (2001), a agudização da luta de classes nesse momento histórico não permitiu aos educadores socialistas um amplo movimento educacional, porém, este período marcou sobremaneira a historicidade do marxismo e leninismo na teoria e nas práticas pedagógicas cubanas.

Pós-triunfo da revolução, o caráter socialista e a adoção do marxismo-leninismo como ideologia da revolução foi declarado ainda no ano de 1961 pelos dirigentes no poder. Fidel afirmava que a revolução cubana tinha caráter próprio humanista e articulou o pensamento martiano às bases do socialismo científico. “Fidel logro una enriquecedora



síntesis dialéctica de la tradición democrática y popular de la escuela cubana, cuya más elevada manifestación fue la articulación del legado martiano con el marxismo y el leninismo” (CRUZ, 2001, p. 232).

Podemos afirmar que, de modo geral, os fundamentos da educação cubana são ainda influenciados fortemente pelo ideário pedagógico de Martí, bem como pelos pensadores dos séculos XIX Agustín Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero, e pelas contribuições teóricas de Marx, Engels e Lenin sobre o trabalho e o coletivismo no processo de aplicação do materialismo dialético como método filosófico, em suas dimensões históricas, econômicas, políticas, sociais e técnico-científicas (LEITE, 2011).

As obras dos russos precursores da psicologia histórico-cultural chegam a Cuba após o triunfo da revolução por meio dos vários convênios que foram firmados entre os dois países, visando o intercâmbio de experiências para melhorar os diferentes setores do Estado. Muitos especialistas cubanos realizaram estudos na área da educação e da psicologia na Faculdade de psicologia e na academia de ciências pedagógicas de Moscou. Esses estudos tiveram orientação de pesquisadores pertencentes ao enfoque histórico-cultural. dentre os quais podemos citar Galperin, Leontiev e Luria. Os estudos desenvolvidos foram especialmente sobre a teoria de Vigotski e esses profissionais influenciaram as áreas de educação e da psicologia em Cuba no que tange ao seguimento de pesquisas com essa base teórica.

Durante mais de quarenta anos, pesquisadores realizam trabalhos nas áreas psicologia e na educação que culminaram na elaboração da cátedra de Vigotski vinculada à Universidade de Havana, onde são desenvolvidos diversos trabalhos que possibilitam a forte presença dessa vertente da psicologia que se fundamenta no materialismo histórico dialético como base de ações na educação do país, mesmo que em vários estudos e ações essas referências possam não estar todas citadas.

Diante disso, realizamos essa digressão para afirmar que ao que parece, em virtude da longa experiência cubana tanto com o marxismo quanto com a psicologia histórico-cultural, muitos dos estudos realizados por pesquisadores cubanos, dentre os quais destaco a elaboração do método “Yo, sí puedo”, incorporam nas relações estabelecidas com a concepção de mundo e as ações práticas massivas, elementos dessas teorias. Sobre o método Cubano, encontramos alguns elementos que apontam sua relação com o materialismo histórico dialético e a psicologia histórico-cultural. Em relação ao materialismo, Hernandez (et al., 2011, p.24) afirmam que:

[...] es el sustento filosófico de los programas de alfabetización y posalfabetización en los que se defiende la educabilidad del hombre, entendida como la potencialidad que tiene para ser educado, educarse y

contribuir a la educación de los demás. Se respeta el pluralismo ideológico, la diversidad de creencias e intereses, aunque se plantea un análisis crítico de los problemas más acuciantes que afectan a las comunidades donde se desarrollan los programas, para abordar soluciones promoviendo los principios de la solidaridad, la colaboración, la integración real de los pueblos y de la población sobre bases justas. (p.24)

Sobre a psicología Histórico–Cultural, os mesmos autores destacam que:

Los fundamentos psicologicos se basan en el reconocimiento de la teoría histórico-cultural de desarrollo humano, basada en las ideas de Vigotski y seguidores. El enfoque histórico-cultural de la psicología explica la educabilidad del hombre, el desarrollo de su personalidad, constituyéndose así en una teoría del desarrollo psíquico, íntimamente relacionada con la actividad educativa. Destaca las potencialidades de los participantes y facilitadores para incidir en el proceso docente-educativo, acorde a las exigencias de la sociedad en la cual viven y a la que contribuyen. Se reconoce el hombre como un ser bio-psico-social, para el cual es determinante la acción educativo en el medio histórico-concreto en que vive. Se propicia que participantes y facilitadores como objeto y sujeto de su propio aprendizaje actúen en estrecha interacción con el medio sociocultural donde viven y desarrollan su actividad pedagógica (HERNANDEZ et al, 2011, p.24).

Nesse sentido, reafirmamos que o método Cubano apresenta em sua metodologia e orientação, elementos que estão presentes na vertente histórico-cultural da psicologia elaborada por Vigotski e seus seguidores, ainda que esses pressupostos nem sempre sejam explicitados e apareçam também mesclados com concepções de outros autores como José Martí e com elementos das experiências práticas da educação cubana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, mesmo com a redemocratização formal a partir de 1985, a adoção do método Paulo Freire não se constituiu como referência das políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos. A influência de outras abordagens teóricas, como o construtivismo proposto por Emília Ferreiro e os estudos sobre as práticas de letramento, produziram um conjunto difuso de orientações metodológicas e práticas pedagógicas, o que somado à ausência de políticas públicas estruturantes, pode ter contribuído para o relativo fracasso das iniciativas adotadas nos últimos 30 anos no que tange a alfabetização de adultos e também de crianças.

Dessa forma, surgem tentativas de buscar outras abordagens metodológicas, seja pelo retorno a métodos e práticas “tradicionais”, como o chamado “método fônico” e as antigas cartilhas, seja pela busca de experiências bem sucedidas em outros países para utilizar como referência.

Nesse contexto, procurando suprir essa lacuna, o método cubano de alfabetização “Yo, sí puedo” começa a ser difundido no Brasil sendo adotado especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, principalmente para a fase inicial de apropriação da leitura e da escrita, sendo sua utilização nas Jornadas de Alfabetização combinada com a continuidade ao método “Sim, eu posso!”. Por meio do Círculo de Cultura (método Paulo Freire), vem se objetivando fortalecer e qualificar a condição de apropriação da leitura e escrita e a conscientização dos trabalhadores e trabalhadoras envolvidas na jornada.

Tendo em vista a importante atuação do MST no combate ao analfabetismo em seus acampamentos e assentamentos, utilizando desde o método Paulo Freire e, mais especificamente na atualidade o método cubano “Yo, sí puedo”, consideramos importante a investigação objetivada no presente trabalho acerca os fundamentos históricos e psicológicos desse método, para que ele possa ser compreendido com maior profundidade.

Não buscamos avaliar a eficácia do método ou a forma como vem sendo aplicado, mas explicitar suas bases teóricas. Nesse sentido, analisar os fundamentos desse método a partir do enfoque Histórico-Cultural foi desafiador, já que essa influência passa por várias mediações decorrentes do processo histórico da educação e da alfabetização de adultos em Cuba.

O pleno desenvolvimento dos seres humanos, defendido e proclamado nas diretrizes da educação brasileira, exige o acesso à linguagem escrita para todos. Com o intuito de

garantir a premissa das legislações e busca efetiva da apropriação desse bem cultural, diversos atores sociais têm se preocupado com o enfrentamento ao analfabetismo, especialmente junto aos sujeitos da classe trabalhadora, que por suas condições de vida e trabalho são excluídos do acesso à cultura letrada.

No caso da alfabetização de adultos, o MST tem desenvolvido iniciativas e debates sobre essa temática e, desde sua gênese, apresenta a preocupação com a formação e a educação dos seus integrantes. Esse movimento acredita que o processo de libertação dos trabalhadores não se baseia apenas na aglutinação e mobilização das massas, mas, acima de tudo, exige a formação e a educação para a compreensão do papel de cada indivíduo na história da humanidade (MST, 2006).

O método “Yo, sí puedo” é fruto de um momento histórico, implica uma dimensão política e não pode ser desvinculado dela. Em Cuba, historicamente, a busca por erradicar o analfabetismo foi levada por seus governantes e pela população como uma missão humanista, efetivamente uma “guerra” contra esse fenômeno que restringe o acesso do ser humano aos bens produzidos pela humanidade. O analfabetismo não é considerado como incapacidade individual ou problemas de encaminhamento didático-metodológico, mas sim como um problema de classe, onde se nega à população o acesso ao conhecimento. Para que haja desenvolvimento cultural é necessário que as pessoas tenham acesso à educação e à escola, aprendendo inicialmente a ler e escrever.

Cuba, cumprindo o princípio do internacionalismo que é base de suas políticas desde o triunfo da revolução em 1959, oferece ao mundo um programa que visa “poner fin al analfabetismo” (DÍAZ, 2005), uma vez que a ilha, desde a década de 60, é livre dessa mazela social. O Programa de alfabetização que contém o método “Yo, sí puedo” considera os determinantes econômicos, sociais e políticos que refletem a dificuldade de acesso à educação e o abandono da escolarização por parte de crianças e jovens que, entre outras causas, precisam entrar no mercado de trabalho, na maioria das vezes informal, precocemente e, ainda mais, os adultos que nunca tiveram acesso à escola.

Deve-se considerar que a educação cubana apresenta em seu bojo a ideia de educação permanente. Sendo assim, quando apresenta o “Yo, sí puedo” como ferramenta para acabar com o analfabetismo, está intrínseco o fundamento de que o programa deve proporcionar aos participantes o desenvolvimento de condições para inserção ativa nas questões culturais, econômicas e políticas do lugar onde vivem. Nesse sentido, o método visa garantir por meio da apropriação da leitura e da escrita mais do que aprender os códigos.

Ademais, evidenciamos na dinâmica organizativa do método o uso dos números enquanto signos já conhecidos na prática cotidiana dos alfabetizandos, o que possibilita a valorização da bagagem cultural e das vivências de cada sujeito, uma vez que, sendo adultos, essas relações estabelecidas anteriormente auxiliam na apropriação das letras.

O objetivo, pois, é que por meio do uso da metodologia de conciliar os números e as letras progressivamente, ao apropriar-se da relação grafema/fonema, o alfabetizando irá substituir os números pelas letras. Demonstra ser essa a essência e contribuição metodológica mais significativa do “Yo, sí puedo” para o processo de alfabetização, visto que todo o desenvolvimento do método segue essa premissa.

Como já indicamos no decorrer do desenvolvimento desse trabalho, a linguagem escrita demanda ação voluntária e intencional para ser aprendida. Sendo assim, o método apresenta organização sistemática e intencional das suas atividades por meio do uso das 65 videoaulas e da cartilha, potencializando o domínio da técnica da escrita, a qual não é possível sem automatização dos processos de codificação/decodificação.

Nesse sentido, como já pontuou Saviani (2015), a língua escrita possui mecanismos e automatismos próprios que demandam ser dominados. Ao dominar a leitura e a escrita, o alfabetizando consegue aos poucos se libertar dos aspectos mecânicos e, assim, consegue voltar mais a atenção para o significado e o conteúdo da leitura e da escrita. A libertação desses aspectos não se dá por abandono dos mesmos, mas sim por serem internalizados. Assim, ocorrendo o processo dialético da superação por incorporação, se adquire um *habitus*, uma segunda natureza, uma habilidade adquirida, “não de modo espontâneo” mas de modo “deliberado e sistemático”. Consequentemente, ao tomarem para si o instrumento cultural da linguagem escrita, as funções superiores dos adultos também são modificadas, possibilitando aos sujeitos condições para transformação da sua realidade.

Mediante o exposto, podemos afirmar que o desenvolvimento da linguagem escrita é um processo psíquico extremamente complexo assim como toda atividade cultural e não se restringe ao reconhecimento das letras e seu traçado, tampouco a somente um hábito sensório-motor. Conforme explica Vygotski, “[...] o fator muscular, a motricidade da escrita, desempenha, sem dúvida, um papel importante, mas é um fator subordinado” (idem, p. 202).

O método “Yo, sí puedo” busca incidir sobre a dimensão social do analfabetismo, assim como destacar as potencialidades dos participantes, apresentando a concepção de que a alfabetização tem que ser muito mais que o domínio das letras, que não é um fim em si mesmo. Busca-se o desenvolvimento de processos educativos que sejam permanentes e que os sujeitos ao longo da vida possam alcançar níveis superiores de educação (DÍAZ, 2005).

Como conteúdos basilares dos processos de alfabetização identificamos no método relações que se aproximam dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, como o uso do número como mediador para reconhecimento e apropriação das letras, bem como o uso dos gestos nas videoaulas, de modo que o alfabetizando incorpore o formato das letras, ou ainda a ênfase na relação fonema/grafema, uma vez que possibilita entender que a escrita representa os sons da fala, compreensão crucial à aprendizagem. Além disso, por meio de constantes atividades práticas de escrita e leitura, busca desenvolver a consciência de que a palavra é constituída de sons e que, ao alterar o som, muda-se o sentido e significado da palavra.

Merece destaque também, os cinco minutos iniciais da aula utilizados para a motivação, elemento considerado fundamental para o processo de aprendizagem. O papel do monitor nesse momento é imprescindível, pois pressupõe a atividade do alfabetizando como central e a intervenção do adulto mais desenvolvido (monitor) - na criação de outros motivos para a aprendizagem - como pressuposto para criação de novas formas de atividade dos sujeitos. Nessa direção, a constituição dos indivíduos enquanto gênero humano, por meio do domínio dos sistemas simbólicos, é condição *sine qua non* para que consigam atuar e intervir socialmente.

As conclusões às quais chegamos nessa tese não esgotam a temática deste trabalho, uma vez que persistem outros aspectos a serem explicitados para a compreensão dos fundamentos e proposituras do método cubano. Mesmo apontando seus avanços, não podemos deixar de reiterar alguns limites do próprio método, que já foram apontados. Destacamos, nessa direção, a pouca ênfase no papel fundamental do Professor, que no método figura como monitor, alguém da própria comunidade que saiba ler e escrever. O método, assim como muitas outras propostas de alfabetização de adultos semelhantes, apoia-se no trabalho de pessoas leigas de formação científica e pedagógica, que tenham condições para compreender o processo de alfabetização para além da aplicação dos procedimentos e materiais didáticos.

Contraditoriamente, a organização metodológica do “Yo, sí puedo” possibilita que alguém que domine minimamente os rudimentos da leitura e escrita desenvolva o trabalho e garanta os processos iniciais aos alfabetizandos. O método, ao ser pensado para chegar à dimensão social do analfabetismo, em contextos não formais de educação, visou alcançar espaços onde a escola em uma sociedade dividida em classes não chega. Consequentemente, na proposta não seria possível ter disponíveis professores formados. Aqui se apresenta a figura do monitor, que mesmo sendo alguém da comunidade, muitas vezes sem uma formação

científica, é o adulto mais desenvolvido. Ademais, os materiais didáticos do método são elaborados no intuito de orientar todo o processo.

Porém, com base nas leituras e ao acessar as experiências do MST, concluímos que o monitor não se apresenta somente como um agente mecânico nesse processo, ele realiza mediações que são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Acreditamos que, por compreender esse como um limite, o MST passou a agregar os círculos de cultura que comprem papel fundamental de elevação cultural e conscientização.

Para compreender, mesmo que de modo inicial os determinantes do método, realizamos um resgate histórico da educação cubana, onde ganha destaque a grande campanha de alfabetização pós-triunfo da revolução. Em busca de erradicar o analfabetismo na ilha, os governantes cubanos empreenderam um esforço coletivo de garantia da educação para todos, pois entendiam que para manter as mudanças que estavam ocorrendo por meio da revolução, a educação seria o fundamento.

Nesse sentido, para além da apropriação inicial da leitura e da escrita garantida pela grande campanha que zerou o analfabetismo na ilha, ganha destaque a estratégia política e a necessidade de construir um novo projeto de sociedade, projeto este que colocou Cuba no contexto de país com os melhores índices de educação da América Latina. Assim, ao analisarmos o método, encontramos fundamentos das lições históricas datadas da década de 60 e passamos a compreender que, para além de qualquer método, conseguir escolarizar as pessoas analfabetas depende essencialmente da vontade e das estratégias políticas vinculadas a um projeto de sociedade que tem no horizonte a emancipação humana. Deixar de lado este contexto pode levar à fragilização na compreensão do método “Yo, sí puedo” como uma ferramenta que vem há mais de 20 anos levando o acesso à leitura e à escrita para aqueles que historicamente ficaram alijados dos processos educacionais.

Nessa perspectiva, podemos destacar a negação dos componentes do Fórum de Educação de Jovens e adultos em 2006, por meio de moção anexa, onde exigiram que houvesse um estudo mais aprofundado dos resultados do método para que pudessem ter um posicionamento político final sobre seu uso no Brasil, porém, os detentores do poder naquele momento não levaram adiante o pedido do Fórum e o projeto governamental de implantação do “Yo, sí puedo” no Brasil enquanto uma política de Estado acabou não tendo continuidade.

A partir do exposto, o ponto a que se chegou com esta tese configura-se como uma oportunidade de registro e apontamentos, que objetiva abrir novas possibilidades para outras pesquisas; um ponto de partida para outros caminhos investigativos. Buscamos exercitar alguns dos ensinamentos de Vigotski, ao afirmar que: [...] não pensamos de modo algum, que

o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção compreendemos seu significado (2004, p.404).

Diante do exposto, concluímos a tese intitulada “História e Fundamentos do Método de Alfabetização Cubano, “Yo, sí puedo”, porém, não o debate. Desse modo, indicamos a possibilidade e necessidade de novos estudos que possam ampliar nossos resultados, considerando que o método possa ser utilizado para além da educação de jovens e adultos e aproveitado em outros espaços e com outros públicos, para que o “Yo, sí puedo” tenha suas máximas possibilidades exploradas e empregadas a serviço da elevação cultural da classe trabalhadora, mantendo assim o preceito cubano do humanismo e da solidariedade entre os povos, com luzes à superação da sociedade capitalista.



## REFERÊNCIAS

- ALMENDROS, Herminio. **José Martí**. Centro de Estudos Martianos, La Habana, 2015.
- ARAÚJO, Maria. Nalva. **Educação de Jovens e Adultos**. In: Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BECERRIL, Gabriela Santamaría. **La campaña de Alfabetización en Cuba, cuatro décadas después**. 2007. Trabalho de conclusão de curso para obter o título de licenciada em Pedagogia. Universidad Pedagogia Nacional. México
- BOEMER, Pires Abdala Leyli. **O letramento no Método “Sim, eu posso!” no contexto do MST em Santa Catarina: Um Estudo no Assentamento São José Município de Campos Novos SC**. 2010. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- BRAGA, Ana. Carolina; MAZZEU, Francisco. José. Carvalho. **O Analfabetismo no Brasil: lições da história. – Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n.1, p. 24-46, 2017**. Acesso em 25 de julho de 2018. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986>
- BERTOLT Brecht, **Elogio do Aprendizado, in Poemas 1913 – 1956**, São Paulo, Brasiliense, 1986.
- BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2007/2014**. Brasília: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 22 sep. 2016.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 26. Jul.2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20/12/1996. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil e Cuba assinam acordo de cooperação**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/221-noticias/2107596713/1658-sp-746334208> Acesso de 27 de julho de 2019.

BRASIL DE FATO. “**Sim, eu posso!**” – a revolução que vem das letras. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/02/07/sim-eu-posso-a-revolucao-que-vem-das-letras/> Acesso de 27 de julho de 2019.

BRASIL DE FATO. **Método Cubano já alfabetizou 3,5 milhões de pessoas na América Latina e na África.** Acesso em 07 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/02/07/metodo-cubano-ja-alfabetizou-35-milhoes-de-pessoas-na-america-latina-e-na-africa/> Acesso de 10 de julho de 2018.

BRECHT, Bertolt. Elogio do Aprendizado. In: **Poemas 1913 – 1956**, São Paulo, Brasiliense, 1986.

CARTA MAIOR. **MST tem sido alento a Cuba diz Fidel Castro.** 2007. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/MST-tem-sido-alento-a-Cuba-diz-Fidel-Castro/2/13424> Acesso de 13 de julho de 2019

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ClAVATTA. M. **O conhecimento Histórico e o problema teórico-metodológico das mediações.** In: Teoria e Educação no Labirinto do Capital. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CRUZ, Felipe de J. Pérez. **La alfabetización en Cuba: Lectura histórica para pensar el presente.** La Habana –Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del libro, 2001.

DAVIDOV, V. **Conceptos fundamentales de la psicología contemporánea.** In: \_\_\_\_\_. La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DÍAZ, L. I. R. “Yo, sí puedo”: **un programa para poner fin al analfabetismo.** Cuba/La Habana: Ediciones Abril. 2005.

DÍAZ, L. I. R. **La alfabetización por radio y televisión** disponível em: <http://www.yosipuedo.com.ar/art-leonela.htm>  
Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u696814.shtml>.

\_\_\_\_\_. De América Soy Hijo: “Yo, sí puedo”: Crónica de una década de alfabetización audiovisual. Girona-Catalunya - España: La Guerrilla Comunicacional. 2013.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Campinas: Cadernos Cedes, n. 44, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Construtivismo.** Campinas, Autores Associados, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e o aprender a aprender:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas, SP. Autores associados – 2016.

ECURED. Enciclopedia Cubana em la Red. **Programa cubano de Alfabetización “Yo, sí puedo”.** Disponível em [http://www.ecured.cu/Programa\\_cubano\\_de\\_Alfabetizaci%C3%B3n\\_Yo\\_S%C3%AD\\_Puedo#Bibliograf.C3.ADa](http://www.ecured.cu/Programa_cubano_de_Alfabetizaci%C3%B3n_Yo_S%C3%AD_Puedo#Bibliograf.C3.ADa) Acesso em 22 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Ciudad Escolar Libertad. Disponível em [https://www.ecured.cu/Ciudad\\_Escolar\\_Libertad#El\\_cuartel\\_se\\_convierte\\_en\\_escuela](https://www.ecured.cu/Ciudad_Escolar_Libertad#El_cuartel_se_convierte_en_escuela) Acesso em 18 de janeiro de 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Via Campesina.** In: **Enciclopédia Latinoamericana** - versão eletrônica, 2016. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/v/via-campesina> Acesso de 25 de julho de 2019.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILHO, Ageu Quintino Mazilão. **O uso do Método de Alfabetização “Sim, eu posso!” pelo MST no Ceará: O papel do monitor da turma.** UFSJ – Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del-Rei, abril de 2011. (Dissertação de mestrado).

<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html> acesso em 10/03/2015

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Ministério da Educação. (2011). **Guia Metodológico do Método de Alfabetização “Sim, Eu Posso”.** Programa Fortaleza Alfabetizada / Programa Brasil Alfabetizado. Fortaleza, Ceará.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 26º Ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 31º ed. RJ: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GARCÍA, Laura Domínguez; MAZZEU, Francisco José Carvalho; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **Contribución al análisis del método cubano de alfabetización de jóvenes y adultos “Yo, sí puedo” bajo em enfoque histórico-cultural.** Revista Iberoamericana de Estudos em Educação, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2517-2537, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9207>

GÓES, Moacir de. Luiz Antonio. **Voz Ativa.** In: CUNHA, Luiz Antonio (org), GÓES, Moacir de (org) 11º ed. **O Golpe na Educação.** Ed. Jorge Zahar, 2002

GORKI, Máximo. **A Mãe**. São Paulo. Ed. Expressão Popular, 2000.

GUTIÉRREZ, Jaime canfux y coautores. **La alfabetización: história y autenticidad en Cuba**. Havana-Cuba, Editorial Pueblo y Educación. 2006.

GUTIÉRREZ, Jaime canfux y coautores. **La alfabetización Cubana: Raíces e continuidad 1961-2011**. Havana-Cuba, Editorial Pueblo y Educación. 2011.

HERNÁNDEZ, José R. R. **Fundamentos teóricos y metodológicos de los programas cubanos de alfabetización y educación básica elemental de jóvenes y adultos**. In: GUTIÉRREZ, Jaime canfux y coautores. **La alfabetización Cubana: Raíces e continuidad 1961-2011**. Havana-Cuba, Editorial Pueblo y Educación. 2011.

IPLAC, Instituto Pedagógico e Caribeño. **Análisis del informe 175 EX9 de La UNESCO sobre La eficacia y viabilidad del método “Yo, sí puedo”**. Cuba, 02 de septiembre de 2006.

KATO, M. **No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística**. 2ª ed. São. Paulo, Ática, 1986.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**, 2ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KLEIMAN, Ângela. (1995). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de  
LAMAS, O.M. **CUBA: Território livre de analfabetismo**. Instituto Cubano del Libro. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana – Cuba, 2011.

LANGER, Shirley. **Anita La Brigadista**. La Habana, editorial Gente Nueva, 2015.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. **Relações Entre O Estudo E O Trabalho Em Cuba: Um Modelo Permeado Por Manifestações Do Marxismo-Leninismo E Do Ideário De Martí**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 283-294, abr. 2011  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art20\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art20_41e.pdf) acesso em junho 2017.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do Campo e Ensaio da Escola do Trabalho: A materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aléxis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. **Las necesidades y los motivos de la actividad**. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. N., et al, (orgs.). **Psicologia**: Grijalbo, 1969.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 119-142.

LOPEZ, Margarita Quintero. **A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios**. Estud. av. [online]. 2011, vol.25, n.72 [citado 2019-03-05], pp.55-72. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142011000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142011000200006&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142011000200006>. Acesso em 05.03.2019

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**. 1. ed. São Paulo: Ícone Editora, 1990.

LURIA, Alexander Romanovich. **A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil**. In: VIGOTSKII, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. **Diferenças culturais do pensamento**. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988b. (p. 39-58)

LURIA, A. R. **Desarrollo histórico de los procesos cognitivos**. Madrid, Espanha: Ediciones Akal, 2003.

MARTINS, L. M. MARSIGLIA, A.C.G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica de desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARANHÃO. **Mais de 100 mil pessoas deixaram o analfabetismo no Maranhão desde 2015**. Agência de notícias. 2018. Disponível em <http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/educacao/mais-de-100-mil-pessoas-deixaram-o-analfabetismo-no-maranhao-desde-2015> Acesso de 27 de maio de 2019.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Caderno de Orientações Pedagógicas e Metodológicas para Educadores e Educadoras**. Jornada de alfabetização do Maranhão: “Sim, eu posso!” - “Círculo de Cultura”. Maranhão, 2017 (mimeo).

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, K. **Capítulo VI** (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed.

Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Trad. José Carlos Bruni et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Thiago de. **Vento geral, 1951/1981: doze livros de poemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MST. **Sobre o internacionalismo e o MST**. 2014a. Disponível em: <http://cosal.es/sobre-o-internacionalismo-e-o-mst/> Acesso de 27 de julho de 2019.

MST. **“Sim, eu posso!” Assentados/as aprendem a ler com método cubano em Macaé**. Boletim do MST Rio de Janeiro. 2014b. Disponível em: <http://boletimmstrj.mst.org.br/sim-eu-posso-assentados-as-aprendem-a-ler-com-metodo-cubano-em-macaee/> Acesso de 28 de julho de 2019.

MST. **Vinte e cinco militantes do MST se formam em medicina em Cuba**. 2014. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2014/08/14/vinte-e-cinco-militantes-do-mst-se-formam-em-medicina-em-cuba.html> Acesso de 27 de julho de 2019.

MST. **MST assina convênio com governo do Maranhão para enfrentar alto índice de analfabetismo**. <http://www.mst.org.br/2015/11/10/mst-assina-convenio-com-governo-do-maranhao-para-enfrentar-alto-indice-de-analfabetismo.html> Acesso de 27 de julho de 2019.

MST. Caderno de Educação n.11. **Educação de jovens e adultos é tempo de aprender**. Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação: Uma bandeira histórica do MST**. Disponível em <http://antigo.mst.org.br/node/1050> Acesso em 12 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Revista Sem Terra. **Da educação infantil a universidade: A luta protagonizada pelos Sem Terra busca ressignificar a função social da educação**. (Edição especial em educação no formato PDF para o Coletivo de Educação, coordenação, escolas do MST) 2014, s/ nº, p. 4-5.

\_\_\_\_\_. **Programa Agrário do MST**. São Paulo – SP: 3ª edição – setembro de 2013.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MURPHY, Catherine; CAIRO, Carlos Torres. **Un año sin domingos**. Valencia – España: Aurelia Ediciones, 2014.

NAVARRO, J, C. C; A. S. LEÓN. **Liberación nacional y socialismo**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo e Educación, 2009.

NETTO, J. Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Betty. **A dialética do singular-particular-universal**. In: ABRANTES, Angelo A.; SILVA, Nilma R.; MARTINS, Sueli T. Ferreira. **Método histórico-social na Psicologia Social**. São Paulo: Vozes, 2005. p. 25-51.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 15 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

PCDOB. Partido Comunista do Brasil. **Projeto inspirado em Cuba quer alfabetizar mais de 20 mil no Maranhão. 2018.** Disponível em: <https://pcdob.org.br/noticias/projeto-de-alfabetizacao-quer-alfabetizar-mais-de-20-mil-pessoas-no-ma/> Acesso de 26 de julho de 2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** Interface (Botucatu), Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, agosto de 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 06 out.2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>.

POROLONICZAK, Juliana A. **O Ensino Fundamental De Nove Anos, Criança e Linguagem Escrita: Uma Reflexão Sob a Perspectiva Histórico-Cultural.** Florianópolis, 2010. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.

PUGA, A. M. M. **Acción alfabetizadora en Michoacán y Oaxaca (México). Enseñanzas desde el método “Yo sí puedo”.** Revista Decisio, [S.l.], p.59-65, sep./dic. 2008. Disponible en: <[http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_21/decisio21\\_saber10.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber10.pdf)>. Acceso en: 22 jul. 2016.

RODRÍGUEZ, Pedro Pablo. **Martí e as duas Américas.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado de Letras 1998.

RUZ, Fidel Castro. **La educación en Revolución.** Instituto Cubano del libro, La Habana, 1974.

RUZ, Fidel Castro. **La Historia me Absolverá,** editado por la Comisión de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1973.

RUZ, Fidel Castro. **La história me Absolverá:** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SEOANE, José; ALGRANATI, Clara. **Coordenadoria Latino-americana de Organizações do Campo - CLOC.** In: Enciclopédia Latinoamericana - versão eletrônica, 2016. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/cloc> Acesso 27 de julho de 2019.

SADER, Emir. **Fórum Social Mundial.** In: Enciclopédia Latinoamericana - versão eletrônica, 2016. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/f/fsm> Acesso de 27 de julho de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.).

Marxismo e Educação: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo, educação e pedagogia**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59- 85.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval.. **O Conceito Dialético De Mediação Na Pedagogia Histórico-Crítica Em Intermediação Com A Psicologia Histórico-Cultural**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SECAD/MEC, **Relatório-síntese do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – VIII ENEJA**. Recife, 2006. in [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br).

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. ver. Ed. Ampl. – São Paulo: Cortez, 2000.

SMIRNOV, A. A, LEONTIEV, A. N, RUBINSTEIN, S. L, TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Tradución directa del ruso. Por Florencio Villa Landa. Imprensa Nacional de Cuba, 1961.

STÉDILE, J. P. **Entrevista concedida à Revista Piauí**, em 15 de junho de 2007. Piauí, São Paulo, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistapiaui.com.br/upload/MSTStedile.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.25, pp.5-17. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em 16.07.2019.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica 1999.

TFOUNI, Leda Verdiani, (1988). **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes.

TULESKY, S. C. **Vygotski a construção de uma psicologia marxista**. Maringá, PR: Eduem, 2002.

UNESCO. **Educación para todos, el imperativo de la calidad: informe da la EPT en el mundo**. Paris: ONU - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.



VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança.** Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância.** Tradução João Pedro Fróis; revisão técnica e da tradução Solange Affeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Textos de Psicologia).

VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10<sup>o</sup> ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **El problema del entorno.** In: VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de la Podología. Cuarta Conferencia publicada. Leningrado: Izdanie Instituto, 1935. (Material digitalizado).

VYGOTSKI, L. S.. **Obras escogidas, tomo III.** Madri: Visor e MEC, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **A Transformação socialista do homem 1930.** Trad. Nilson Dória. Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>. Acesso em: outubro de 2018.

WEISZ, T. In. FERREIRO, E. et al. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

## ANEXOS

Anexo I - Moção de advertência do VIII ENEJA moção de advertência às autoridades quanto aos resultados do programa Yo, sí, puedo.

Os 598 delegados dos 26 fóruns estaduais, do fórum distrital e dos 51 fóruns regionais de educação de jovens e adultos brasileiros, reunidos no Recife, de 30 de agosto a 2 de setembro de 2006, durante o VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos aprovaram a presente moção, nos seguintes termos:

a) compreendemos que o povo cubano, no contexto do seu processo revolucionário, foi capaz de realizar uma “campanha” de alfabetização de jovens e adultos cujos resultados permitiram elevar a escolarização em todo país, que até hoje resiste heroicamente ao bloqueio econômico e às ameaças de intervenção dos Estados Unidos da América – EUA.

b) Esta experiência foi ampliada na Venezuela e Bolívia, que vivem, também, um contexto revolucionário.

c) Sob este aspecto, o Brasil vive um outro contexto, no qual superamos a proposta de “campanha” para a de um Programa Brasil Alfabetizado que, respeitando a autonomia das unidades federadas, tem como perspectiva o caráter de política pública, por meio da continuidade da escolarização organizada em sistema público de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

d) O legado da educação libertadora de Paulo Freire e de outros educadores tem marcado as experiências educativas em instâncias governamentais e dos movimentos sociais na alfabetização de jovens e adultos.

e) O contexto brasileiro atual e este legado apontam para o fortalecimento e a consolidação de metodologias criativas e adequadas à realidade dos(as) educandos(as), neste momento, e instigam problematizar e questionar a aplicação do método cubano ““Sim, eu posso!””! Como método único na forma de “campanha”, uma vez que seus princípios político-pedagógicos se contrapõem ao legado brasileiro.

Diante disto, nós, delegados do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, reivindicamos uma avaliação criteriosa, por parte da SECAD/MEC, da experiência piloto realizada nos municípios de Buriti Lopes, Caxingó e Murici dos Portelas, no estado do Piauí, de outubro de 2005 a julho de 2006, a ser socializada na reunião técnica da SECAD/MEC com os representantes dos Fóruns estaduais de EJA do Brasil, ainda neste ano de 2006, para um posicionamento político final.

Delegados do VIII Encontro Nacional de EJA. Recife, Pernambuco, 2 de setembro de 2006.

## Anexo II – Estrutura do Sistema Nacional de Educação de Cuba

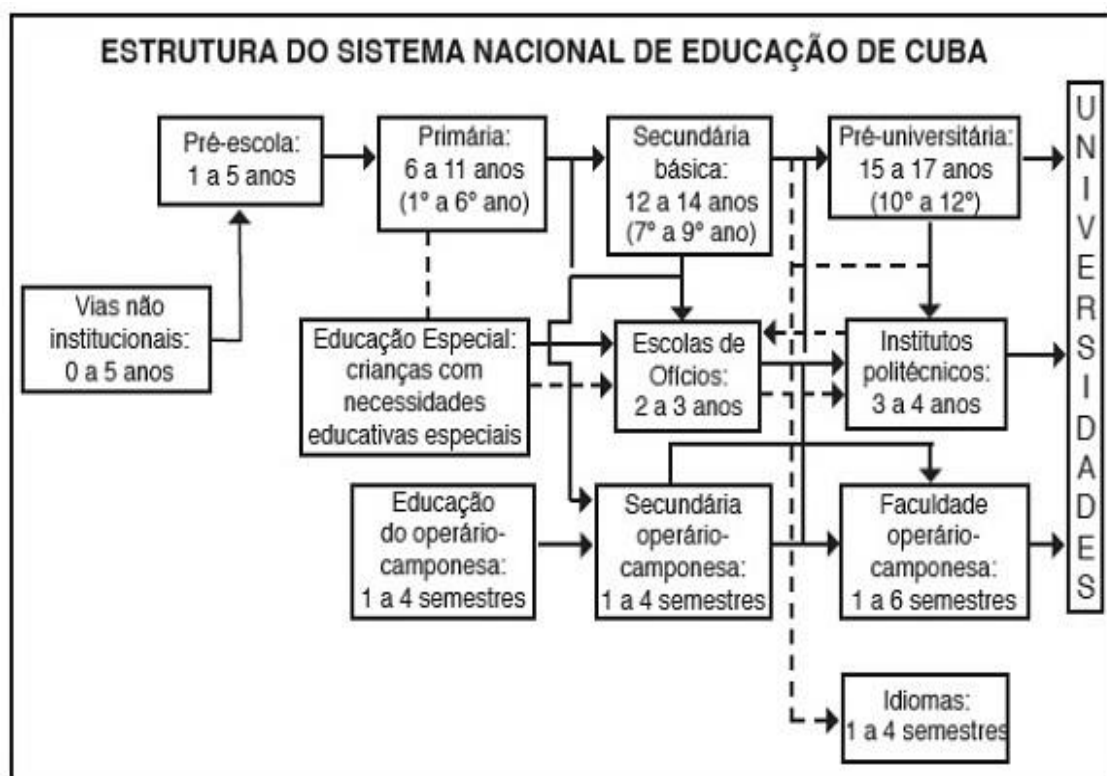


Figura 1 – Estrutura do Sistema Nacional de Educação de Cuba.

## Anexo III – Informe diário do desenvolvimento da campanha de alfabetização

**EJERCITO DE ALFABETIZADORES**

Solo nos quedan  
124 dias  
PARA ERRADICAR EL  
Analfabetismo

**AÑO DE LA EDUCACION  
COMISION NACIONAL DE ALFABETIZACION  
EJERCITO DE ALFABETIZADORES  
BRIGADAS "CONRADO BENITEZ"**

**INFORME DIARIO DE BRIGADISTAS RECIBIDOS**

FECHA	HEMBRAS	VARONES	TOTAL
AGOSTO 28 1961	243	146	389

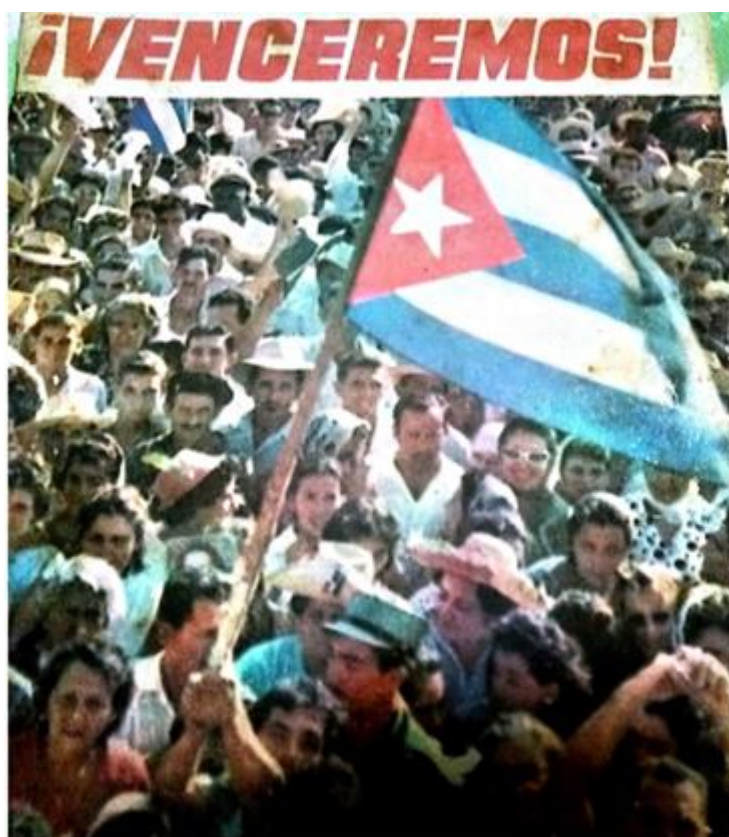
**INFORME DIARIO ACUMULADO**

FECHA	HEMBRAS	VARONES	TOTAL
11 28 1961	54,753	50,711	105,664

**V E N C E R E M O S**

Scanned with CamScanner  
Pizarras con informes diarios de la campaña / Blackboards with daily campaign reports. "We only have 124 days left to eradicate illiteracy"

## Anexo IV – Capa Cartilha Venceremos



**NUESTRA  
PORTADA:**

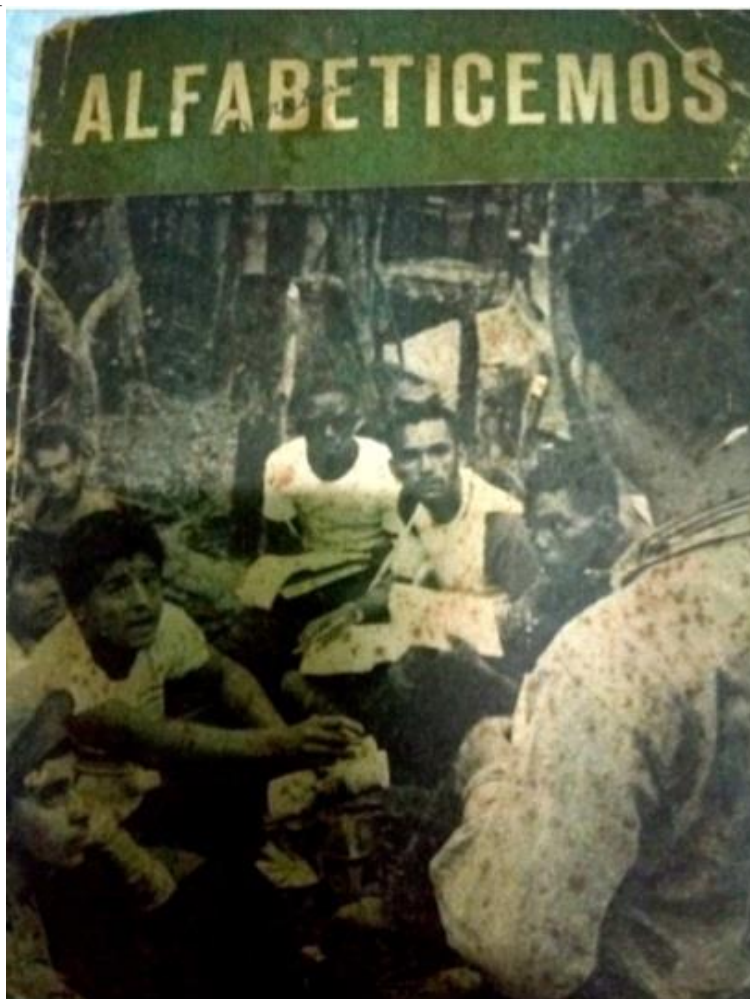
Representa al pueblo en lucha  
por vencer el analfabetismo,  
diciendo presente: ejército rebelde,  
milicias, campesinos, obreros,  
profesionales, estudiantes,  
mujeres, niños, blancos y negros.

La bandera enarbolada  
como símbolo de libertad  
y de unión nacional.

¡Venceremos!

El título responde a la firme  
determinación en que estamos  
comprometidos. ¡Vencer! No sólo  
en la defensa de nuestra Patria,  
sino también en  
la Campaña de Alfabetización.

## Anexo V – Capa da Cartilha Alfabetizamos



La portada es un mensaje.  
Significa que,  
en el Año de la Educación,  
alfabetizaremos. ¿Dónde?  
"Lo importante es establecer  
el sitio y crear la escuela.  
La escuela no es, por supuesto,  
el edificio. La escuela es  
esa comunión entre el maestro  
y los alumnos de cualquier lugar.  
Las clases se pueden dar  
a veces debajo de un árbol".  
Estas palabras de nuestro líder  
describen nuestra portada.  
No importa el lugar,  
con patriotismo y fuerza de voluntad  
se puede contribuir a  
elevar el nivel cultural  
de nuestro pueblo,  
enseñando a leer al que no sabe.

## Anexo VI – Carta de um alfabetizando à Fidel Castro.


amigo Fidel.  
 Te escrevo para  
 decerte que ya no soy analfabeta  
 y que cada dia me siento  
 mas profero y mas feliz con  
 esta Revolucion que  
 nada ni nadie podra  
 arrebatar  
 Te deseo salud y suerte  
 juntos Vencemos

Anexo VII – Solicitação de ingresso de Manuel Ascunce à Brigada de Alfabetização Conrado Benitez.

No. 72792

COMISION NACIONAL DE ALFABETIZACION  
EJERCITO DE ALFABETIZADORES  
BRIGADAS "CONRADO BENITEZ"

SOLICITUD DE INGRESO



24 de marzo de 1961

I.— Ascunce Domenech Pablo Manuel  
Primer apellido Segundo apellido Nombre

Padres: Manuel Ascunce y Evelia Domenech

Fecha de nacimiento: 25 de Enero de 1945 edad: 16 años.

Estado civil soltero natural de Sagua la Grande

Provincia Las Villas Municipio Sagua la Grande

Vecino de Justicia N° 574 entre  
 Santa Felicia y Santa Ana Teléfono

Municipio La Habana Provincia La Habana

Persona a quien se puede avisar en caso necesario:

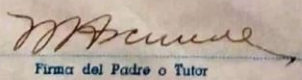
NOMBRE: Manuel Ascunce

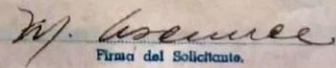
DIRECCION: Justicia #574 Teléfono:

II.—Estudios que cursa:

Centro: Escuela Secundaria Básica "America"

Año o Curso: Segundo Año

  
Firma del Padre o Tutor

  
Firma del Solicitante.



Anexo VIII – Distintivos utilizados pelas Brigadas de Alfabetização

*Distintivos utilizados*

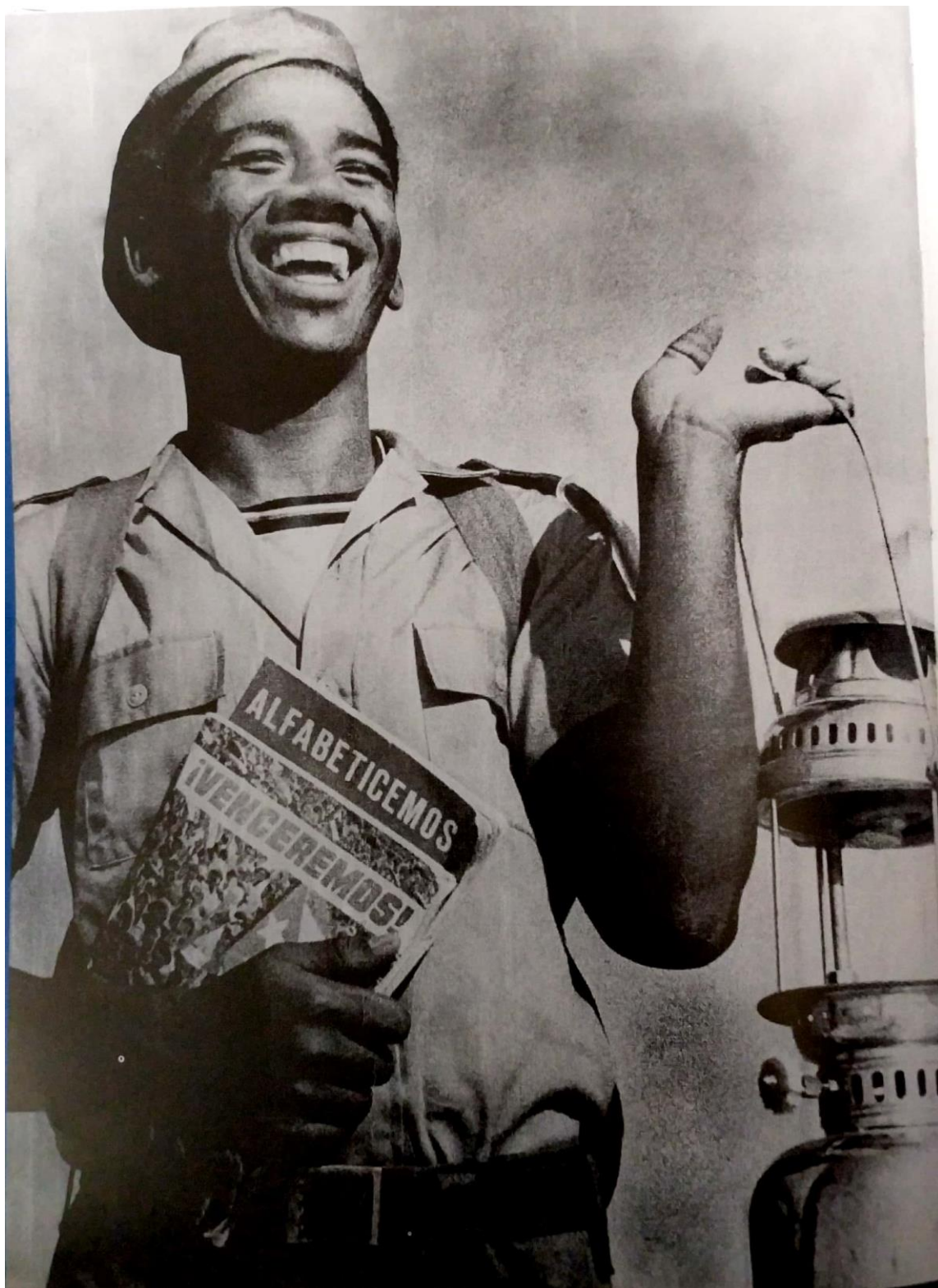
BADGES USED



CS Scanned with CamScanner

Fonte: (MURPHY & CAIRO, 2014).

Anexo IX - Foto de um Brigadista com uniforme, o farol e as cartilhas para alfabetização.



Fonte: (MURPHY & CAIRO, 2014).

Anexo X – Imagem Brigada de Alfabetização: Plaza de La Revolución no dia que comemoravam Cuba como território livre de analfabetismo.



Fonte: (MURPHY & CAIRO, 2014).

## Anexo XI – Informe al Pueblo de Cuba de los resultados de la campaña Nacional de Alfabetización.

### **Informe al pueblo de Cuba de los resultados de la Campaña Nacional de Alfabetización**

Cuba, Territorio Libre de América  
Año de la Educación

La Comisión Nacional de Alfabetización, en la que están representadas todas las organizaciones revolucionarias y de masas, las seis comisiones Provinciales de Alfabetización y el Ministerio de Educación del Gobierno Revolucionario, reunida el 21 de diciembre en su Décimo Encuentro Nacional para evaluar el estado final de la Gran Campaña de Alfabetización, expresa jubilosamente lo siguiente:

**PRIMERO:** En la información del resultado final de la Campaña de Alfabetización, es justo consignar, antes que nada, las labores alfabetizadoras realizadas por el glorioso Ejército Rebelde durante la lucha insurreccional, así como otras promovidas en plena etapa revolucionaria en los años de 1959 y 1960. En dichos desempeños previos resultaron alfabetizados alrededor de 100 000 adultos.

**SEGUNDO:** Los datos del censo de analfabetos realizado en el presente año, como efecto de la movilización de las fuerzas populares en todas las zonas urbanas y rurales del territorio nacional arrojaron la cifra de 979 207 analfabetos.

**TERCERO:** Han sido alfabetizados en el "Año de la Educación" 707 212 adultos.

**CUARTO:** Considerando, de acuerdo con los informes de la Junta Central de Planificación, que la población de Cuba es en 1961 de 6 933 253 habitantes y teniendo en cuenta que no alcanzaron los beneficios de la alfabetización, por diversas razones, 271 995 personas, el índice de analfabetismo en Cuba queda

reducido a 3,9 por ciento de su población total, lo que sitúa al país entre el grupo de naciones de más bajo índice de analfabetismo, tales como la Unión Soviética, Checoslovaquia, Suiza, Francia, Inglaterra, Japón, etcétera.

QUINTO: Dentro de ese 3,9 por ciento de la población analfabeta, hay que descontar 25 000 haitianos residentes en las zonas agrícolas de las provincias de Oriente y Camagüey que, por no dominar el idioma español, son inalfabetizables, así como a los impedidos físicos y mentales y a las personas de edad proyecta o deficiente salud, por lo que la Campaña ha resultado un éxito rotundo.

SEXTO: Puede aseverarse que este índice, en vez de aumentar en el futuro, tiende a desaparecer, ya que el Gobierno Revolucionario ha tomado todas las medidas necesarias para secar las fuentes productoras de analfabetismo; desde las que tienen su origen en causas económicas, hasta aquellas que se cancelan con satisfacer de manera total las necesidades de la enseñanza primaria, asegurando además todo el proceso con la Campaña de Seguimiento, ya en marcha, con los Cursos de Superación Obrera y con el impulso del Plan de Educación de Adultos que las fuerzas populares están desarrollando.

SÉPTIMO: Ha sido factor decisivo de este logro revolucionario la poderosa fuerza alfabetizadora constituida por 121 000 alfabetizadores populares, 100 000 brigadistas "Conrado Benítez", 15 000 brigadistas "Patria o Muerte" y 35 000 maestros, que se dedicaron con fervor revolucionario a cumplir la promesa de nuestro líder Fidel Castro en la ONU, de liquidar el analfabetismo en un año.

OCTAVO: La Campaña de Alfabetización ha tenido éxito, porque el impulso de la Revolución la ha desarrollado y orientado. La estrecha coordinación y unidad de las organizaciones revolucionarias y de masas ha sido factor determinante para este triunfo. El ambiente popular y el estímulo de todos los sectores trabajadores han permitido alcanzar estos resultados. La Revolución despertó el poderoso movimiento de masas que la alfabetización desencadenó.

NOVENO: Este informe es producto de un estricto control técnico y de censos rigurosos con los que se responsabilizan ante el pueblo de Cuba la Comisión Nacional de Alfabetización y

el Ministerio de Educación del Gobierno Revolucionario, como rectores de la Campaña. Los datos que le sirven de base a esta información, los métodos de trabajo desenvueltos para obtenerlos y los organismos de base municipales, provinciales y nacional que los han suministrado, quedan a disposición del Gobierno Revolucionario, de la Dirección de las Organizaciones Revolucionarias Integradas y de cualquier organismo educacional, científico o de trabajadores de la enseñanza, de carácter internacional que los necesiten para el desarrollo de trabajos similares, como valiosísima experiencia de lo que puede hacer un pueblo cuando asume el poder revolucionario y se decide a aplicar todas sus energías a la consecución de un gran objetivo.

Comisión Nacional de Alfabetización compuesta por:

Ministerio de Educación

Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza

Central de Trabajadores de Cuba Revolucionaria

Federación de Mujeres Cubanas

Asociación de Jóvenes Rebeldes

Comités de Defensa de la Revolución

Anexo XII - Bandeira utilizada em Cuba ao declarar território livre do analfabetismo



## Anexo XIII – Avaliação doutorado sanduíche em Cuba



**UNIVERSIDAD DE LA HABANA**  
**Facultad de Psicología**



San Rafael No. 1168 e/ Mazón y Basarrate.

Plaza. La Habana, Cuba. CP. 10 400.

Teléf. (53 7) 870 4617, (53 7) 870 5842.

<http://www.psico.uh.cu>

---

**Evaluación de la estancia de doctorante**

**Nombre del doctorante: Juliana Aparecida Poroloniczak.**

**Nombre de la co-orientadora: Dra. Laura Domínguez García.**

**Fecha de le estancia: Septiembre 2017 a Febrero 2018.**

**Lugar: Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.**

**Fecha de la evaluación: Febrero 2018.**

La doctorante Juliana Aparecida Poroloniczak cumplió satisfactoriamente las tareas contenidas y previstas en su PLANO DE PESQUISA NO EXTERIOR, que fueron las siguientes:

1. Reunión inicial con la co-orientadora para trazar acciones concretas en función de dar cumplimiento a su plano de pesquisa.
2. Reuniones semanales con la co-orientadora para la discusión de aspectos teóricos y metodológicos vinculados a su trabajo investigativo, así como para la lectura y evaluación de los diferentes contenidos de la tesis, que elaboró en el transcurso de su estancia. (4 horas semanales para un total de 96 horas).
3. Estudio de la bibliografía indicada por la co-orientadora.
4. Visitas a bibliotecas y centros de información especializados para obtener materiales bibliográficos acorde al tema de su pesquisa de doctorado, cuyo estudio tributó a enriquecer la memoria escrita de su tesis.
5. Visita al Museo de Alfabetización de Cuba, actividad orientada por las Dras. Luisa Campos Gallardo (Directora del Museo) y Lesbia Cánovas de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC).
6. Participación en grupos de pesquisa afines a su tema de doctorado con investigadores y profesores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), del Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC), de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona” y de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC).
7. Entrevistas con expertos en el tema de su pesquisa: Dra. Lesbia Cánovas, Asociación de



Pedagogos de Cuba (APC); Dr. Jorge Tamayo Collado, Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC); Dra. Juana Nora Isaac Díaz, Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC) y Dr. Egidio Rodríguez Alfonso, Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”.

8. Producción de artículo titulado: La universidad y el desafío de la alfabetización de jóvenes y adultos: un estudio sobre el Método cubano “Yo, sí puedo”, en coautoría con el Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu (tutor de a tesis) y la Dra. Laura Domínguez García (co-orientadora).

9. Participación en el 11º Congreso Internacional de Educación Superior: Universidad 2018, con el trabajo: La universidad y el desafío de la alfabetización de jóvenes y adultos: un estudio sobre el Método cubano “Yo, sí puedo”, en el VII Taller Internacional sobre “La Formación Universitaria de los Profesionales de la Educación”.

10. Participación en Programa de Intercambio del Movimiento Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil, auspiciado por el Centro Memorial “Martín Luther King” y celebrado en La Habana del 30 de enero al 14 de febrero de 2018, el cual se orientó esencialmente al tema de la educación en Cuba. La participación en esta actividad permitió a la aspirante realizar visitas a diferentes centros educacionales de la capital (Círculo infantil, Escuela Primaria, Escuela Especial, Escuela Rural, Preuniversitario, Instituto Politécnico Agropecuario, Universidad de La Habana y Universidad Agraria de la Habana).

10. Asistió a dos cursos, uno de pregrado “Psicología del Desarrollo de la Adolescencia y la Juventud (48 horas) y otro de posgrado “Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías (40 horas).

Es de destacar su excelente preparación profesional para optar por el grado científico de Doctor en Educación, su dedicación, persistencia y entrega al trabajo en el tiempo de su estancia en nuestra Facultad de Psicología, lo que le ha permitido arribar a un resultado satisfactorio.

**MsC. Vivian Vera Vergara  
García.**  
**Vicedecana de Investigaciones,  
Postgrado y Relaciones Internacionales**

**Dra. Laura Domínguez**  
**Profesora Titular  
Co-orientadora**

Anexo – XIV- Foto na Biblioteca do Museu de Alfabetização durante visita orientada, acompanhada da Dra. Luisa Campos Gallardo (Directora del Museo) e Dra. Lesbia Cánovas da Asociación de Pedagogos de Cuba (APC)

