



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JAMILLE PEREIRA DOS SANTOS

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UMA
ABORDAGEM SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DO COLÉGIO DR. JULIVAL
REBOUÇAS EM MUTUÍPE-BAHIA**

AMARGOSA - BA

2019

JAMILLE PEREIRA DOS SANTOS

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UMA
ABORDAGEM SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DO COLÉGIO DR. JULIVAL
REBOUÇAS EM MUTUÍPE-BAHIA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial da integralização do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Eurácia Barreto de Andrade

AMARGOSA - BA

2019

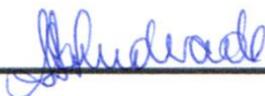
JAMILLE PEREIRA DOS SANTOS

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UMA ABORDAGEM SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DO COLÉGIO DR. JULIVAL REBOUÇAS EM MUTUÍPE-BAHIA

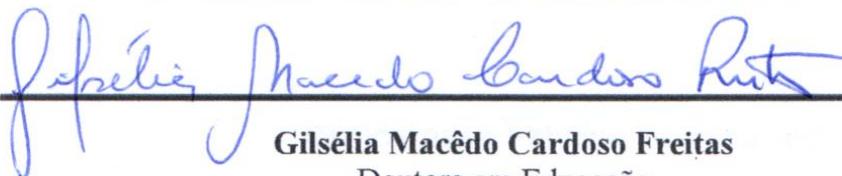
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 27/02/2019

BANCA EXAMINADORA



Maria Eurácia Barreto de Andrade (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Gilsélia Macêdo Cardoso Freitas
Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Georgia Nellie Clark
Mestre em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dedico esse trabalho ao meu avô José Calixto (*in memoriam*), o meu grande exemplo de vida, sinônimo de amor e alegria. Que durante o seu tempo de convivência ao meu lado, me deu todo o amor necessário para ser o que sou hoje. Te amo eternamente, vô!

AGRADECIMENTOS

Só Deus sabe o que passei para chegar até aqui. Início os meus agradecimentos com essa frase, pois unicamente Ele sabe de tudo o que passei durante esses anos. Agora encerro mais um ciclo da minha vida, e começo um outro. Não foi fácil o processo até chegar aqui. Sou grata a todos que contribuíram para a realização desse sonho: a minha graduação.

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me concedido saúde e força para prosseguir em busca de mais um sonho. Agradeço ao meu avô José Calixto (*in memoriam*) por todo amor, por ter me ensinado valores que carrego comigo em todos os momentos e por ser o meu maior exemplo de vida. Que não pode estar fisicamente presente neste momento, mas sei que de onde está vibra com a minha vitória. A minha avó Josene, por todo zelo, carinho e dedicação. Eu amo vocês incondicionalmente.

Agradeço aos meus pais, José Eduardo e Josenilda, por todo amor e cuidado que sempre tiveram comigo. A minha afilhada Julia, por ser alegria constante na minha vida, você é o melhor presente que a vida poderia ter me dado. Ao meu noivo Adonai, por toda força e incentivo e por todo o amor recebido diariamente. A minha irmã, Gabriela, por todo o carinho.

A equipe da escola Centro Educacional Alternativo, em especial a pró Vera e a tia Jojó, por todos os momentos e aprendizagens compartilhadas. Foi com essa experiência que me tornei uma profissional melhor e conheci minha área de formação.

As amigas que conquistei durante esses anos na Universidade, Cris, Zane e Juliana. Obrigada meninas, vocês fizeram com que esses anos e as viagens de ida e vinda fossem mais felizes. A todos os meus familiares. Não citarei nomes, para não me esquecer de ninguém. A um ser de luz, que tenho a honra de chamar de orientadora, Maria Euracia, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

A toda equipe do Colégio Dr. Julival Rebouças, que sempre estiveram dispostos a me auxiliar no que foi preciso, desde o período do meu primeiro estágio na EJAI, em especial aos professores pesquisados, por aceitarem fazer parte e compartilhar um pouco dos seus conhecimentos para a realização dessa pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, deixo a minha gratidão a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização dessa conquista.

“Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.”

Paulo Freire

SANTOS, Jamille Pereira dos. **Desafios e possibilidades do processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos:** uma abordagem sob o olhar dos professores do colégio Dr. Julival Rebouças em Mutuípe-Bahia. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2019.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso consiste em uma reflexão sobre os desafios e possibilidades do processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Tem como objetivo compreender de que forma acontecem os processos de alfabetização e letramento no segmento I da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). A pesquisa teve como referência empírica uma Escola Municipal de Mutuípe – Bahia, situada na sede do município. Os sujeitos da pesquisa foram constituídos por dois professores da Educação de Jovens e Adultos. Assim, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de campo e utilizando como técnicas de recolha de dados, a observação e a entrevista semiestruturada, realizada com os professores. Em toda a pesquisa a abordagem teórica e conceitual foi fundamentada, principalmente, nos estudos de Freire (1989), Deslandes (1994), Tfouni (2006), Soares (2001), Gatti (2012), Haddad (2000), Di Pierro (2000), entre outros que contribuíram com estudos e reflexões sobre a temática. Pelos dados e análises realizadas foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa compreendem que os processos de alfabetização e letramento apresentam conceitos distintos, porém se complementam, reafirmando as concepções dos teóricos estudados. A pesquisa evidencia que a prática pedagógica dos professores pesquisados tem contribuído substancialmente para alfabetizar e letrar os estudantes e que essas práticas estão voltadas para a valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos, suas singularidades e vivências. Porém, a pesquisa ainda aponta, para a necessidade de propostas e políticas públicas que valorizem os estudantes da EJAI em suas diversidades.

Palavras-Chaves: Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Processos de Alfabetização e Letramento; Práticas Pedagógicas; Desafios e Possibilidades.

SANTOS, Jamille Pereira dos. Literacy Challenges and possibilities in literacy processes within Young, Adult and the Elderly Education: an approach on the opinions of school Dr. Julival Rebouças teachers in Mutuípe-Bahia. Undergraduate Research Paper in *Pedagogia*. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2019.

ABSTRACT

This *Pedagogia* Course Conclusion Research Paper is a reflection on the challenges and possibilities of the processes of literacy (*alfabetização* and *letramento*) in the Education of Young, Adult and the Elderly. It aimed at understanding how both literacy processes occur in segment I of Youth, Adult and the Elderly Education (EJAI). The research had as empirical reference a Municipal School of Mutuípe - Bahia, located in the city's district. The subjects of the research were constituted by two teachers of the Education of Youths and Adults. Thus, a research with a qualitative approach, of the field study type and using as data collection techniques, the observation and the semistructured interview, carried out with the teachers. In all the research the theoretical and conceptual approach was based mainly on the studies of Freire (1989), Deslandes (1994), Tfouni (2006), Soares (2001), Gatti (2012), Haddad (2000), among others that contributed with studies and reflections on the theme. From the data and analyzes carried out, it was possible to perceive that the subjects of the research understand that the literacy and literacy processes present different concepts, but complement each other, reaffirming the conceptions of the studied theorists. The research shows that the pedagogical practice of the researched teachers has contributed consubstantially to the literacy and literacy of the students and that these practices are focused on valuing the previous knowledge of the individuals involved, their singularities and their experiences. However, the research still points to the need for proposals and public policies that value EJAI students in their diversity.

Keywords: Youth, Adult and Elderly Education; Literacy Processes (*alfabetização* and *letramento*); Pedagogical practices; Challenges and Possibilities.

LISTA DE SIGLAS

CEAA: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos;

EJA: Educação de Jovens e Adultos;

EJAI: Educação de Jovens, Adultos e Idosos;

FUNDEF: Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério;

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária;

INEP: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização;

PAS: Programa Alfabetização Solidária;

PEA: População Economicamente Ativa;

PEI: Programa de Educação Integrada;

PLANFOR: Plano Nacional de Formação do Trabalhador;

PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária;

SEA: Serviço de Educação de Adultos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE É? COMO ACONTECE?	13
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	13
2.2 SUJEITOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	23
2.3 COMPREENDENDO O CONCEITO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	26
2.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	30
3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: QUAIS OS CAMINHOS ESCOLHIDOS?	32
3.1 – CARATERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	32
3.2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	34
3.3 – PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS	36
4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: CONCEPÇÕES, PROCESSOS E DESAFIOS	39
4.1 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES PESQUISADOS	39
4.2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: O QUE OS DADOS REVELAM?..	44
4.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
APÊNDICE A -Roteiro de entrevista com professores da EJA!	67
APÊNDICE B -Termo de consentimento livre e esclarecido	70
APÊNDICE C- Termo de consentimento institucional.....	71

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico é resultado de um estudo que se debruçou sobre os desafios e as possibilidades para a consolidação do processo de alfabetização e letramento no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos¹ (EJAI) e apresenta uma ampla reflexão sobre a relevância da modalidade de ensino para a vida dos estudantes no que se refere ao acesso aos bens culturais, à conquista da autonomia e maior poder de participação social.

Refletir sobre o processo de alfabetização e letramento na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos vai muito além da ideia de ensinar a ler e escrever, mas atuar como forma de reforçar a consciência crítica desses cidadãos e como meio de conscientização, para que essas pessoas se tornem sujeitos emancipados, dotados do conhecimento de seus direitos.

A escolha por esta temática, se deu por eu acreditar que a alfabetização não deve restringir-se apenas a decifrar o sistema de escrita, e sim a interpretá-lo de acordo com a demanda social e individual. É importante que o professor seja mediador desse processo em sala de aula para que os estudantes se tornem alfabetizados numa perspectiva de letramento, fazendo o uso da escrita de acordo a demanda da sociedade.

Soares (2001) esclarece que uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever, que se apropriou da tecnologia da leitura e da escrita; já a pessoa letrada consegue atender as demandas sociais da leitura e da escrita, aquela que faz uso da leitura e da escrita nas diversas situações comunicativas, ou seja, muda seu lugar na sociedade, até mesmo modo de falar com os outros. Soares (2001) ainda esclarece que não é só a Leitura e a Escrita, mas a fala também é extremamente importante nesse processo, pois aquele que convive com a escrita tem sua linguagem oral alterada, muda-se o jeito de falar e o vocabulário.

Falar de alfabetização me remete a muitas lembranças da infância. Desde que comecei a descobrir o mundo da leitura e da escrita fui me fascinando pelas letras,

¹ Mesmo reconhecendo que os instrumentos legais que respaldam a modalidade não contemplam os idosos, por uma posição política, decidimos adotar, neste trabalho, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) pois reconhecemos que estes sujeitos, independentemente da idade tem direito de estarem inseridos e de terem este tempo humano presente na modalidade.

pelas histórias, ilustrações, enfim. E compreendi que é também através da leitura que as portas de alguns conhecimentos se abrem, tornando o sujeito capaz de refletir mais e questionar sobre a realidade em que vive.

Quando ingressei na Universidade, surgiu um interesse maior em conhecer práticas de ensino que levassem o sujeito a uma aprendizagem significativa, em que o aluno pudesse, de fato, associar aquilo que ele já sabe com um novo conhecimento, e que seu conhecimento prévio não fosse ignorado. Conheci um pouco do universo da EJA em um trabalho proposto na disciplina de Ensino e Aprendizagem de Geografia, no qual eu e duas colegas realizamos uma atividade em uma turma da EJA. Fiquei encantada com a turma ao mesmo tempo em que surgiu uma inquietação da minha parte, como era que aquelas pessoas aprendiam a ler e a escrever?

Chamou-me atenção também o fato dos estudantes no momento da proposta da atividade se sentirem incapazes, uns diziam que não sabiam escrever, que não sabiam desenhar e outros se negaram a fazer a atividade com vergonha. Cursei também o componente Ensino e Aprendizagem de Educação de Jovens e Adultos, o que me impulsionou a pesquisar ainda mais sobre esse tema.

Os debates em sala de aula, os textos discutidos, os seminários tornaram-se muitos importantes e motivadores para a iniciação de minha pesquisa e por pensar também que a EJA merece uma atenção especial pelos profissionais responsáveis, pois ela é capaz de elevar a autoestima, possibilitar a inserção dos sujeitos aos bens culturais, maior autonomia nas práticas e eventos sociais, entre outros benefícios.

Diante do exposto, elencou-se como problema de pesquisa: Como acontece o processo de alfabetização e letramento com estudantes do segmento I da Educação de Jovens, Adultos e Idosos? Para alcançar os resultados esperados, foi estabelecido como objetivo geral: Compreender de que forma acontecem os processos de alfabetização e letramento no segmento I da EJA. E tendo como objetivos específicos: I. Identificar a concepção de alfabetização e letramento dos professores, sujeitos da pesquisa; II. Conhecer práticas pedagógicas do segmento I da EJA, no que se refere à alfabetização e letramento; III. Investigar limites e possibilidades do trabalho com alfabetização e letramento nas classes de jovens, adultos e idosos.

Para fundamentar este trabalho monográfico foram utilizados os seguintes autores: Paulo Freire (1989), Suely Ferreira Deslandes (1994), Bernardete Gatti

(2012), Magda Soares (2001) e Leda Verdiani Tfouni (2006) dentre outras referências que contribuem para melhor reflexão do estudo em pauta.

A metodologia utilizada foi, inicialmente uma pesquisa exploratória em artigos, livros, textos e teses a fim de pesquisar as literaturas que fazem parte deste contexto da EJA. Depois foi realizada uma pesquisa de campo para observar e compreender o problema em pauta. Segundo Gatti (2012) os estudos do cotidiano escolar, sob variadas inspirações, têm tido um papel interessante na pesquisa em educação, em concepção interacionista complexa. Tenta-se evidenciar o que marca presença nesse cotidiano, mostrando não só o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído. Para a realização dessa pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada com dois professores do primeiro segmento da EJA da rede pública do município de Mutuípe, estado da Bahia. Além de observação de uma sala de aula da referida modalidade de ensino.

Esta monografia está estruturada em quatro capítulos, sendo o primeiro esta Introdução, envolvendo, de forma um pouco resumida, as motivações que me levaram ao objeto de investigação, objetivos geral e específicos, as teorias estudadas e a metodologia utilizada na realização deste estudo. O segundo capítulo se debruça sobre o histórico da EJA no Brasil, levando em conta os seus sujeitos e contextos. Além disso, contemplam também discussões sobre o conceito da alfabetização e do letramento e sobre o processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. O terceiro capítulo é dedicado a metodologia deste trabalho, evidenciando a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa, a abordagem metodológica e os procedimentos de recolha e análise de dados. O quarto capítulo refere-se à investigação dos limites e possibilidades do trabalho com alfabetização e letramento nas classes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, através da pesquisa de campo realizada com alguns professores, entrelaçando as teorias e conceitos estudados no transcorrer da pesquisa.

Por meio desta pesquisa espero contribuir com a temática da Alfabetização e Letramento na EJA, fazendo uma ampla discussão sobre o tema e evidenciando através das práticas de alguns professores, os entraves e possibilidades para contextualizar e consolidar a alfabetização e o letramento no cotidiano da modalidade

em pauta. Espero, ainda, que essa pesquisa sirva como incentivo a outras pesquisas sobre as práticas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE É? COMO ACONTECE?

Neste capítulo, dedicado ao aporte teórico da pesquisa, são contempladas inicialmente reflexões acerca da trajetória histórica da EJA no Brasil, a fim de ampliarmos a compreensão dos caminhos trilhados historicamente, os avanços e retrocessos ao longo dos anos para melhor entendermos a EJA que se apresenta nos momentos atuais. Em seguida problematizam-se sobre os sujeitos e contextos da EJA, evidenciando os seus perfis. Logo após nos dedicamos em abordar sobre os conceitos de alfabetização e letramento, a fim de melhor compreender como se dão os seus processos no âmbito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Estas reflexões são problematizadas no último tópico do referido capítulo.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS² NO BRASIL

A fim de maior compreensão acerca da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), faz-se necessária uma abordagem histórica desde o período colonial até os dias atuais no intuito de compreender as suas políticas públicas, seus avanços e retrocessos ao longo da trajetória no âmbito do nosso país. Diante deste cenário, pode-se destacar que a educação de jovens e adultos passou por muitos processos até conseguir se consolidar como um direito de todos os cidadãos. Muitos desses processos aconteceram fora do âmbito escolar.

No Brasil, inicialmente, no período colonial, os jesuítas exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com os adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), eles tinham como objetivo catequizar os indígenas, e, além disso, transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da

² Nesta abordagem histórica preferiu-se utilizar a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fim de manter fidelidade aos instrumentos legais que a respaldam e a toda trajetória apresentada pelos pesquisadores. Porém, nos demais momentos do texto será mantida a opção política de contemplar os idosos.

economia colonial. Os jesuítas, viam na educação uma ferramenta de domínio religioso e como uma maneira de difundir a cultura europeia nas terras indígenas. Novas iniciativas sobre ações educativas dirigidas a educação de adultos somente ocorreram na época do Império. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.109).

Os referidos autores destacam que apesar da Constituição brasileira de 1824 ter reservado a todos os cidadãos a instrução primária gratuita, esse direito de cidadania era restrito às pessoas livres, pertencentes das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas a política e o trabalho imperial. Excluindo dessa forma negros, indígenas e a maioria das mulheres.

A Revolução de 1930 foi considerada um marco referencial na reformulação do papel do Estado no Brasil. Neste período a sociedade passava por grandes transformações, onde o sistema de ensino de educação começa a se firmar. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000):

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.110).

O governo federal, projetava diretrizes educacionais para todo o país. Observa-se que o governo estava sempre contribuindo para melhoria da educação, dando todo apoio e estabelecendo medidas capazes de reafirmar o direito de todos os cidadãos a usufruírem de uma educação de qualidade.

Conforme revelam Haddad e Di Pierro (2000), somente no final da década de 1940 que a educação de adultos se firmou como um problema de política nacional. Houve algumas mudanças e iniciativas significativas para a educação de adultos, tais como a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, e a partir de suas pesquisas e estudos, foi fundando em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fosse empregado na educação de adolescentes e adultos. Outra importante iniciativa foi a instalação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1947. Esse Serviço tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Para melhor ilustrar, Haddad e Di Pierro (2000) destacam:

Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.111).

Posterior a essa iniciativa, houve o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), responsável por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, e a realização de dois eventos fundamentais para a área, uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural –, e outra, em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo .

Em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, percebia-se uma grande preocupação dos educadores na discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.112) Reconhecia-se que a atuação dos educadores de

adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas, pois essas pessoas eram vistas como imaturas e ignorantes.

Já no Seminário Regional (preparatório ao congresso), realizado em Recife, Freire chamava a atenção para uma renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão, onde o desenvolvimento educativo aconteça de modo contextualizado com a realidade dos educandos.

No período que vai de 1959 até 1964 houve uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Podemos citar vários movimentos sociais criados nesse período, tais como: “Movimento de Educação de Base”, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Esses movimentos, procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, além de fazer com que a educação de adultos fosse reconhecida como um instrumento de ação política.

No ano de 1964, com o Golpe Militar, aconteceram diversas rupturas em relação aos movimentos educacionais e populares. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido. Houve apreensão de materiais e a detenção e exílio de seus dirigentes. Todas essas interrupções aconteceram, pois, esses movimentos, através de práticas educativas auxiliavam na explicitação dos interesses populares e isso para um Estado totalmente autoritário, acabava contrariando os interesses impostos pelo golpe militar. Haddad e Di Pierro (2000), nos ajudam a compreender melhor ao destacarem:

Na verdade, este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de

dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.114).

O governo militar, então, fundou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, com o objetivo de alfabetizar e promover uma educação continuada. Inicialmente, as ações do Mobral dividiram-se em dois programas, o Programa de Alfabetização, e o Programa de Educação Integrada (PEI), que correspondia a uma condensação do antigo primário, correspondente a 1ª a 4ª série do curso. Além dos convênios com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação, o Mobral firmou também convênios com outras instituições privadas. Houve muitas críticas em relação ao programa Mobral, uma delas foi em relação aos critérios utilizados na verificação da aprendizagem.

No ano de 1971 destaca-se no país o ensino supletivo, criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. O ensino supletivo foi regulamentado em dois documentos: O Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo” que tiveram como relator Valnir Chagas, esses documentos continham um capítulo específico na legislação oficial explicitando as características desta Modalidade de Ensino:

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.116).

Considerando ainda, o Ensino Supletivo, Haddad e Di Pierro (2000, p.117) salientam que este “[...] se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

Para executar esses objetivos, o Ensino Supletivo, segundo Haddad e Di Pierro (2000), foi organizado em quatro funcionalidades: Suplência (“suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na

idade própria”, por meio de cursos e exames); Suprimento (tinha o objetivo de proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte); Aprendizagem (correspondente a formação metódica no trabalho) e a Qualificação (responsável pela profissionalização que atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.) De acordo com Haddad e Di Pierro (2000):

O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções: atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim que o Ensino Supletivo resultasse um “simulacro” do Ensino Regular (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.117).

Os professores do ensino supletivo, por meio da legislação e dos documentos de apoio foram orientados a receberem formação específica. A escola do ensino supletivo não diferenciava por sua clientela, pois a todos deviam atender em uma dinâmica de permanente atualização, sendo, dessa forma, uma escolarização neutra. Além de ter sido flexível, o Ensino Supletivo conceberia uma nova oportunidade para aqueles que não foram escolarizados em outras épocas, e serviria como uma chance de atualização para os que desejaria acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade.

O primeiro governo civil pós-1964 marcou de forma simbólica a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar com o término do MOBRAL, cuja possuía uma imagem política de ideologias e práticas do regime autoritarista, sendo, então, substituído no ano de 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar). Haddad e Di Pierro (2000) apontam que:

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.120).

Todo esse processo de redemocratização política do país, juntamente com a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais amplificou o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos.

Em 1990, no início do governo Fernando Collor de Mello, a Fundação Educar foi extinta, isso gerou uma “surpresa” para os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, pois devido a extinção da Fundação, tiveram que encarregar-se de toda a responsabilidade pelas atividades de caráter educativa, ou seja, o governo federal se ausentou dos projetos de alfabetização, tornando os municípios responsáveis por assumirem a função da educação de jovens e adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

No ano de 1993, o então governo federal iniciou uma consulta participativa, tendo como objetivo um outro plano de política educacional para o Brasil, que estava no ranking do nono país que mais contribuía para o elevado número de pessoas não alfabetizadas do planeta. Esse novo plano visava o acesso prioritário do Brasil a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000):

Concluído em 1994, às vésperas do final daquele governo, o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.121).

No entanto, em 1994, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, deixou de lado o Plano Decenal, passando a priorizar a elaboração de uma reforma político-institucional da educação pública que abrangeu diversas medidas, como a aprovação de uma emenda constitucional e à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A recente LDB 9.394, foi aprovada pelo congresso no final do ano de 1996 e relatada pelo senador Darcy Ribeiro. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

[...] não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta

e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.121).

Nota-se que não houve muitas mudanças em relação a essa nova LDB, muitas das seções continuaram as mesmas, houve somente uma novidade em relação ao rebaixamento das idades mínimas, sendo 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, considerando ao ensino supletivo. O que realmente foi rompido pela a introdução dessa nova LDB, foi a anulação da diferenciação entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, englobando a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. Dessa forma a possibilidade de acelerar os estudos e a flexibilidade de organização do ensino, não era somente particularidades da EJA, mas também se amplificava ao ensino básico.

Em 1995, iniciou-se uma reforma educacional, tendo como propósito a descentralização dos encargos financeiros com a educação, organizar e redistribuir o gasto público a favor do ensino fundamental obrigatório. Atrás dessas diretrizes, o MEC, manteve a EJA no posicionamento marginal do qual ela já ocupava no âmbito nacional das políticas públicas.

Essa reforma teve como recurso essencial o assentimento da Emenda Constitucional 14/96, que extinguiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o artigo que citava que a sociedade e os governos deveriam acabar com o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até o ano de 1998. Dessa maneira, o governo federal não tinha mais a obrigação de aplicar a metade dos recursos vinculados à educação, contribuindo dessa forma com o aumento do gasto educacional global. Com a nova redação do Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição, foi criado em cada estado do país, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), através dele os recursos públicos vinculados a educação são repassados aos estados e municípios tendo como base os cálculos dos números de matrículas no ensino fundamental regular das respectivas redes de ensino.

Por meio dessa lei, os Estados e Municípios foram obrigados a implementar algumas ações, como citam Haddad e Di Pierro (2000):

[...] planos de carreira para o magistério. Além de fazer uma aplicação de pelo menos 60% dos recursos do Fundo na remuneração dos docentes em efetivo exercício e na habilitação de professores leigos, e instituir conselhos de controle e acompanhamento nos quais têm assento autoridades educacionais, representantes das famílias e dos professores leigos, e instituir conselhos de controle e acompanhamento nos quais têm assento autoridades educacionais, representantes das famílias e dos professores (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.123).

Além de todas essas ações de âmbito educacional, essa lei influenciou o contexto fiscal e tributário brasileiro, que passou a instigou à municipalização do ensino fundamental. Toda essa redistribuição dos encargos educacionais entre as instâncias de governo, tornou-se uma dúvida em relação as possibilidades de seguir ampliando o sistema público de ensino, de forma que pudesse satisfazer ao novo perfil populacional e a atender os altos déficits de vagas, diminuindo os índices de evasão e repetência. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000):

A operacionalização do dispositivo constitucional que criou o FUNDEF exigiu regulamentação adicional. Embora tenha sido aprovada por unanimidade do Congresso, a Lei 9.424/96 recebeu vetos do presidente, um dos quais impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.123).

O padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental para crianças e adolescentes, após ser constituído tornou vulnerável o financiamento de três segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos.

Por decorrência da aprovação da Lei 9.424, o ensino de jovens e adultos, passou a competir com a educação infantil, no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual, pelos recursos públicos não obtidos pelo FUNDEF. Devido a um “apoio” escolar escasso nestes dois níveis de ensino e a uma demanda social muito maior, à amplificação do financiamento da EJA, sofreu ainda mais dificuldades. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Ao decorrer da segunda metade dos anos 1990 foram criados três programas de âmbito federal, relacionados à formação de jovens e adultos com baixa renda e

escolaridade. Esses programas tinham como características comuns o fato de nenhum deles serem coordenados pelo Ministério da Educação e de todos serem desenvolvidos em um sistema que envolveu diferentes instâncias governamentais. Sendo eles, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), designado ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas com os índices mais elevados de analfabetismo do país. Com duração de cinco meses, o PAS tinha como finalidade desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as discrepâncias regionais e os índices de analfabetismo até o final do século.

Em 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o principal objetivo do programa era de promover uma alfabetização inicial as populações que se encontravam nas áreas de assentamento. O programa esteve associado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), universidades brasileiras e a movimentos sociais. Além, disso o programa possibilitou através das universidades a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica.

O Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), teve como objetivo geral ofertar uma educação profissional, afim de qualificar ou requalificar pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA).

No período entre 2003 e 2006 no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve algumas iniciativas mais eficazes do que a dos governos anteriores em relação as políticas públicas de EJA. Entre elas, a criação do Programa Brasil Alfabetizado, tendo como objetivo a erradicação do analfabetismo no Brasil. Segundo Friedrich (2010):

A criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu concomitantemente a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA. Primeiro, o Projeto Escola de Fábrica que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos. Segundo o PROJOVEM que está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho. Este tem como enfoque central a qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006). Terceiro, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio (FRIEDRICH, 2010, p.13).

Apesar de terem sido iniciativas que contribuíram muito para a modalidade de ensino EJA, esses programas continuaram tendo como foco maior a profissionalização, de forma fragmentada, mas com a mesma ideia, gerar mão de obra, agora com certificação, para o mercado cada vez mais capitalista.

Em suma, continuamos com os mesmos desafios de sempre. Ainda é muito alto o índice de analfabetismo. Muitas das pessoas que passaram por algum desses projetos e programas, conseguiram apenas iniciar a aprendizagem no que diz respeito a leitura e a escrita. Que para muitos é o suficiente, porém fica uma defasagem muito grande para outros que não conseguem correlacionar essa aprendizagem com o seu cotidiano. Por isso que a prática do letramento aliado a alfabetização é tão importante, pois possibilita a essas pessoas uma aprendizagem para além da sala de aula, uma aprendizagem que seja para toda a vida, e não apenas por um período. A EJAI precisa deixar de ser vista como uma ideia de compensação para os jovens, adultos e idosos, precisa ser reconhecida como um direito de todos os cidadãos, que por muito tempo lhe foi negado.

Toda essa trajetória contribui para ampliar a compreensão acerca da modalidade e provocam para algumas reflexões acerca da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na atualidade. Para tanto, considera-se de fundamental relevância apresentar uma breve abordagem sobre os sujeitos da EJAI e seus diferentes contextos, a fim de fortalecer e ampliar a concepção, bem como ajudar a refletir acerca das questões da pesquisa em pauta. É sobre os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e seus contextos que problematizaremos no tópico a seguir.

2.2 SUJEITOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Cada ser humano possui características únicas. Os traços físicos, a personalidade, o modo de vestir, de agir, de pensar, essas são algumas maneiras que caracterizam uma determinada pessoa ou um determinado grupo. Com a educação não é diferente, em cada modalidade de ensino existem pessoas com características comuns e diferenciadas.

Discutir sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, requer pensar sobre o perfil dos estudantes dessa modalidade de ensino. A partir dessa discussão podemos refletir sobre essas questões. Em geral, os estudantes da EJAI, são jovens, adultos e

idosos, oriundos da zona rural ou de cidades pequenas e das classes populares, que por algum motivo não frequentaram a escola na considerada “idade regular”. O público feminino em sua grande maioria é composto por donas de casas, trabalhadoras rurais, entre outras.

Este perfil apresentado nas literaturas converge com as observações e depoimentos de alguns estudantes da EJA, sujeitos da pesquisa, os quais revelaram que não frequentaram a escola na dita “idade regular” devido as suas condições econômicas, pois por suas famílias não terem muitas condições financeiras; tinham que, mesmo sendo crianças trabalharem para ajudarem no sustento da família. Alguns revelaram que casaram e tiveram filhos cedo e precisaram parar de estudar para assumirem a responsabilidade de casa. Para muitos, o maior desejo é aprender a ler e a escrever.

Nos últimos anos, a oferta de ensino se expandiu bastante, no entanto o acesso e a permanência ainda se tornam limitados para boa parte dos estudantes. Existem alguns fatores que não contribuem para a permanência dos estudantes no cotidiano escolar, como por exemplo, algumas práticas escolares, que muitas das vezes se configuram como uma simples transmissão de conteúdos não tendo relevância para os educandos, condições socioeconômicas desfavoráveis, a necessidade de se inserir no mercado de trabalho, inadequações no sistema educacional, dentre tantos outros fatores.

Pode-se destacar, também, o currículo como um fator, que necessita urgentemente de uma reavaliação ou até mesmo de uma nova construção da sua organização, pois é muito comum encontrar nas escolas um currículo que atende tanto o ensino dito ‘regular’ quanto a modalidade da EJA. Isso acarreta em um ensino infantilizado e distante dos interesses e necessidades dos sujeitos inseridos. É preciso entender que os estudantes da EJA têm uma ampla vivência sociocultural e apresentam perfis diferentes daqueles que frequentam o ‘ensino regular’, principalmente no que diz respeito à faixa etária, interesses e expectativas. Conforme destaca Oliveira (2007):

Superar esse entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos locais de tessitura curricular, requer o estudo e o interesse no fazer aparecer as alternativas curriculares efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas, e já em curso em muitas escolas/classes do Brasil inteiro. Uma prática curricular

consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam (OLIVEIRA, 2007, p.93).

Portanto, é preciso considerar a construção de um novo currículo para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com a participação efetiva e direta de todos os envolvidos no processo. É preciso que se pense em uma educação voltada principalmente para/com o sujeito. Em que o aluno se sinta parte do processo, e que veja o professor como um mediador do saber e não um detentor de todo o saber, que aconteça uma troca de vivências, de aprendizagens, e que os saberes aconteçam de forma interdisciplinar.

Para que isso aconteça de fato, o professor deve respeitar a singularidade de cada educando, porém, vale ressaltar que não cabe somente ao professor, mas também a todo o sistema educacional. É preciso repensar nos diversos espaços de formação, compreender que a educação não acontece somente em uma sala de aula, que existem muitos outros espaços de aprendizagens, repensar também, os métodos de ensino e os procedimentos avaliativos, e que haja uma abordagem voltada a vida cotidiana desses educandos.

Todavia, vemos que mesmo diante de tais dificuldades, muitos estudantes voltam a frequentar a escola. É notório que esses estudantes não buscam somente noções básicas, como também desejam utilizar os conhecimentos adquiridos na escola em seu cotidiano.

Para melhor ilustrar tal reflexão, destaca-se que durante a realização do estágio na EJAI, uma das atividades propostas foi a construção de um minimercado em sala de aula, para que os estudantes pudessem ter algumas noções básicas do sistema monetário e das quatro operações matemáticas. E ao retornar, agora a mesma escola para a realização dessa pesquisa, um dos estudantes recordou daquela atividade e falou sobre a enorme importância que ela teve na sua vida. Segundo as palavras do estudante, agora ele já sabe ir ao supermercado fazer suas compras, e sabe realizar a soma dos alimentos, assim como sabe se vai receber troco ou não. Ouvir e ver nos olhos daquele educando o quanto aquela atividade influenciou de

forma significativa na sua vida, foi muito gratificante, pois pude perceber a relação teoria-prática e sentir mais uma vez o poder de transformação que a EJA causa na vida das pessoas.

Diante do contexto atual, compreende-se e percebe-se que é necessário e urgente construir uma escola na qual professores e estudantes possam provocar e construir novos conhecimentos, principalmente que contribuam para a vivência dos educandos. É necessário ter um olhar mais atencioso para a educação, principalmente para EJA, compreender que estamos em outros tempos, e que a escola de hoje é diferente da de décadas atrás. É de grande importância, que os conhecimentos prévios desses sujeitos sejam levados em consideração e que sejam valorizados, pois suas experiências e vivências oportunizam saberes essenciais a todos. A educação em geral deve considerar o fato de que muitos desses educandos não são alfabetizados, oferecendo uma proposta de ensino onde a alfabetização e o letramento sejam simultâneos.

No tópico a seguir nos debruçamos em discutir, refletir para melhor compreender o conceito de alfabetização e letramento e entender como esses dois processos apesar de terem conceitos distintos se aproximam e se complementam.

2.3 COMPREENDENDO O CONCEITO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Apresentar uma abordagem conceitual da alfabetização e do letramento considera-se fundamental para melhor compreensão das suas diferenças e semelhanças para, em seguida, tentar compreender como estes podem se aproximar e se materializar nos processos pedagógicos.

Alfabetização e letramento são vistos por muitos pesquisadores como processos de ensino semelhantes, no entanto diferem-se em muitos aspectos. Enquanto a alfabetização evidencia, em primeira instância, codificação e decodificação do sistema de escrita, o letramento vai além, visa que o sujeito letrado seja capaz de fazer o uso da leitura e da escrita de maneira social, que possa relacionar com o seu cotidiano, nos mais distintos contextos. É possível perceber que Paulo Freire em seus textos deixa bem explícito a proposta de ler para o mundo, e não apenas uma repetição de palavras e frases, o que também se caracteriza como uma prática de letramento.

Tffouni (2006), conceitua a alfabetização como à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. Diante do contexto apresentado, é possível compreender que a alfabetização é a aquisição do sistema da leitura e da escrita, a codificação através da escrita. Em seu livro “Alfabetização e letramento” Leda Verdiani Tfouni, apresenta a concepção de alfabetização de forma bastante interessante que dialoga com a nossa compreensão. De acordo com Tfouni (2006):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 2006, p.9).

Dessa forma, segundo a autora, a alfabetização pertence, ao âmbito individual, em virtude de a sociedade estar constantemente mudando, por isso, as pessoas devem estar sempre acompanhando essas mudanças.

Segundo Freire (1989) o ato de ler tem que ser acompanhado de uma percepção crítica. A leitura do mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescreve-lo, e transformá-lo através de uma prática consciente. Aprender a ler e a escrever, vai muito além de transcrever, o conhecimento é construído através da relação do indivíduo com o meio em que vive. Diferente da alfabetização, o letramento é entendido como âmbito social e não apenas individual, ele focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita, conforme Tfouni (2006):

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita, entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2006, p.9).

Em outros termos o letramento é a capacidade de o estudante usar a leitura e a escrita para facilitar suas práticas sociais. Não basta somente ler um texto, é preciso

que seja orientado sobre o que está sendo lido e que possa fazer uma comparação com a sua realidade, para que, dessa forma, conheça outros conhecimentos específicos do processo de alfabetização, fazendo com que haja maior compreensão acerca da importância do texto lido.

Albuquerque *et al* (2010) apresenta as concepções de alfabetização e letramento de forma bastante didática, destacando que:

Concebemos alfabetização como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. O primeiro estaria relacionado, portanto, à aprendizagem da notação alfabética, enquanto o segundo envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais. (ALBUQUERQUE *et al*, 2010, p.18).

Apesar de serem processos distintos, alfabetização e letramento são indissociáveis. É importante que o aluno tenha o seu direito garantido de tornar-se alfabetizado, no entanto, esse conhecimento não pode ser o único, e não deve ser apenas uma decodificação de palavras, mas sim ter funcionalidade em diferentes contextos sociais, para que, dessa forma, o aluno sinta-se sujeito de sua própria história, capaz não somente de ler palavras, frases, textos, mas também de atribuir sentidos a elas.

De acordo com Soares (2004):

[...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.97).

De modo mais sucinto, esses dois processos se complementam quando o sujeito não somente decodifica as palavras, mas quando entende o que lê. Além de acontecer a codificação e decodificação das palavras, o educando precisa compreender os usos sociais da escrita. A relação entre alfabetização e letramento acontece especialmente quando compreendemos que a pessoa alfabetizada é aquela que aprende a escrita alfabética com habilidades para ler e escrever, consideravelmente; letramento se dá na continuação desse saber ler e escrever, associando-se a vivência nas práticas sociais. Conforme anuncia Tfouni (2006):

A questão do conteúdo, central em todo processo de alfabetização, não pode ser ignorada: enquanto discutem coisas consideradas "essenciais", tais como "prontidão", correspondência som-grafema etc., os agentes educacionais muitas vezes se esquecem de que a alfabetização deve levar ao domínio da cidadania plena, possibilitando aos sujeitos que se apropriem do discurso da escrita de maneira pessoal e singular, e não que se tornem meros repetidores de estruturas congeladas pelo discurso pedagógico (TFOUNI, 2006, p.18).

Dessa forma, faz-se necessário e importante o diálogo entre professor e estudante. O professor precisa ter a compreensão que a alfabetização é um processo complexo, e que não se restringe apenas ao âmbito escolar, enfatizando os seus usos e contextos sociais, pois a educação deve ser libertadora e transformadora para que o sujeito possa se constituir como pessoa emancipada e com autonomia para participar das práticas e eventos de letramento nas mais diversas situações comunicativas. Os conhecimentos prévios dos alunos, tais como as suas vivências devem ser consideradas, a fim de possibilitar que o aluno se torne sujeito de sua própria aprendizagem.

Diante de toda essa abordagem conceitual dos dois termos em pauta, discutiremos, no próximo tópico, como acontecem os processos de alfabetização e letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, tais como suas implicações para a vida dos educandos. É sobre tais aspectos que melhor problematizaremos a seguir.

2.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Conforme discutido no tópico anterior, alfabetização e letramento, apesar de serem processos diferentes, são complementares, inseparáveis e indispensáveis. Os estudantes da EJA, em sua grande maioria tem pouco domínio na prática da leitura e da escrita, porém experimentam diversas situações onde a leitura e a escrita estão presentes, como por exemplo irem ao supermercado, ao banco, a uma loja, entre outros espaços.

Para os docentes da modalidade da EJA, aliar esses dois processos, se constitui como um grande desafio. A escrita e a leitura são processos um tanto quanto complexos, que engloba tanto o sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso da língua escrita em diversas práticas sociais.

O ensino da leitura e da escrita não pode ser visto como uma reprodução de conteúdo, ou uma decifração de códigos, onde o aluno memoriza letras e sons sem compreender o sentido do texto que está lendo. É necessário entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos. É o que diz Carvalho (2006):

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. [...]Essa condição, embora frequente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado. Por isso é que se tem afirmado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis (CARVALHO, 2006, p.19).

Alfabetizar letrando na EJA, significa orientar os educandos a aprenderem a ler e a escrever vivenciando práticas reais de leitura e de escrita. Para isso existem muitas metodologias que o professor da EJA pode utilizar para oportunizar o sujeito utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos. Como por exemplo, utilizar atividades que se relacionem com o cotidiano dos estudantes, criando situações que tornem necessárias e significativas para as produções de textos.

É exatamente por isso que se torna de fundamental importância que haja uma diversidade textual, principalmente no que se refere aos textos que se relacionam com os anseios dos educandos, pois o ensino da leitura e da escrita, não pode ser compreendido como algo mecânico, em que o educando memorize as letras sem compreender o sentido do que está lendo. O ensino deve ser entendido como um processo prazeroso, cultural, levando o educando a compreender a real utilização e função social da leitura e da escrita na sociedade.

Além, da importância de o professor apresentar na sala de aula diferentes gêneros textuais, é importante também que seja priorizada uma prática interdisciplinar entre os conteúdos, e que o espaço escolar ofereça a esses estudantes maior valorização da oralidade, possibilitando ampliar e compartilhar os conhecimentos e opiniões. Portanto, é imprescindível que a alfabetização ocorra de maneira que os conhecimentos culturais dos sujeitos da EJA sejam considerados e valorizados no processo de aprendizagem, para que compreendam a escrita como uma representação cultural. Diante dessa perspectiva, podemos compreender que a alfabetização e a sua prática não podem ser dissociadas do letramento.

O capítulo a seguir, é destinado a detalhar todo o percurso metodológico dessa pesquisa, desde os caminhos escolhidos para a realização da investigação, passando pelo *lócus*, sujeitos inseridos, instrumentos de recolha de dados, contexto do processo investigativo, até a opção metodológica de análise dos dados obtidos no transcorrer da imersão no campo empírico.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: QUAIS OS CAMINHOS ESCOLHIDOS?

Neste capítulo, dedicado ao percurso metodológico da pesquisa, são contempladas, inicialmente, uma caracterização acerca do campo escolhido para a pesquisa e seus respectivos sujeitos, a fim de compreendermos o motivo pelo qual foram escolhidos. Em seguida, apresentam-se os procedimentos de recolha e análise de dados, evidenciando todos os percursos utilizados para o encandeamento dessa pesquisa.

3.1 – CARATERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa que resultou neste trabalho monográfico foi realizada no Colégio Dr. Julival Rebouças, situado na rua José Tomas do Nascimento s/n, Centro, na cidade de Mutuípe. O colégio Dr. Julival Rebouças é uma instituição pública municipal, sobre responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e funciona nos três turnos. O turno matutino e vespertino é destinado ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). No período noturno acontece o ensino de Educação de Jovens e Adultos, sendo ofertado de segunda-feira à sexta-feira. A referida escola foi escolhida por ser a única escola do município a oferecer o segmento I, da Educação de Jovens e Adultos.

No histórico da instituição escolar, *locus* da pesquisa, inserido no seu Projeto Político Pedagógico (ano) consta que o surgimento do Colégio se deu a partir do ano de 1959, cuja criação tinha como finalidade a instalação de estabelecimentos de ensino normal e técnico-profissional no município, tendo como nome primário Ginásio de Mutuípe. O Ginásio de Mutuípe, se constituiu como uma unidade de ensino responsável pela formação de muitos jovens da cidade de Mutuípe, além de jovens oriundos de municípios vizinhos que, devido a qualidade do ensino, alcançou credibilidade e respeito em toda região.

A partir de observações dos documentos da instituição escolar, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, verifica-se que a referida instituição não possuía sede própria por isso passou por quatro lugares, até que em 1971, iniciaram-se as obras de construção da sede do estabelecimento, situada na Rua Floriano Peixoto s/n, (atual Travessa Tomás do Nascimento) prédio onde funciona até os dias atuais. A construção do prédio foi terminada no ano de 1978

quando a instituição passou a se chamar Colégio de Mutuípe. Mas em 1996 o Colégio passou a se chamar Colégio Dr. Julival Rebouças, que permanece assim até os dias atuais.

A referida escola é composta por 15 salas de aula bem arejadas. Nas paredes ficam expostos diversos cartazes que foram desenvolvidos pelos estudantes, os quais são de classes econômicas diferenciadas. A instituição atende tanto a comunidade do seu entorno quanto aqueles que moram em bairros mais distantes, inclusive na zona rural do município. O perfil socioeconômico do seu público é de classe média e da classe popular. O referido colégio funciona em prédio próprio do município contendo uma boa estrutura física³.

Vinte e nove servidores compõe o quadro de profissionais da instituição, sendo que todos os professores da unidade escolar possuem cursos de licenciatura, pós-graduação e especialização em diversas áreas da educação.

A escola conta com uma ampla área externa destinada ao lazer. Um espaço amplo, com árvores, bancos de cimento, onde os estudantes se reúnem para conversar. De acordo, com o último Censo Escolar (2017) o número de estudantes por nível e modalidade de ensino se divide da seguinte forma: 946 dos anos finais do Ensino Fundamental e 418 da Educação de Jovens e Adultos, totalizando 1346 estudantes.

É importante ressaltar que a referida escola é a única do município a oferecer o Segmento I da Educação de Jovens e Adultos. Contando com apenas duas turmas.

Foram escolhidos dois professores para a realização desta pesquisa, ambos pertencentes ao segmento I da EJA do Colégio Dr. Julival Rebouças, por acreditar que os conhecimentos desses professores sejam de fundamental importância na realização dessa pesquisa. Assim, os sujeitos da pesquisa podem ser assim caracterizados: o Professor 1, é um profissional do sexo masculino, sua idade é de 44 anos, não tem muita experiência na EJA pois atua na modalidade há apenas 1 ano.

³ A referida escola conta com 01 biblioteca, 02 cozinhas, 01 cantina alugada, 01 secretaria contendo: 02 salas (direção e vice - direção), 01 sala de docentes, 01 sala de documentação, 01 sala de coordenação, 01 sanitário para docentes, 01 sanitário para funcionários, 01 sala para mecanografia, 01 quadra de esportes coberta, 02 sanitários já adaptados para pessoas com deficiência, 01 sala de vídeo, 08 sanitários para estudantes, 03 salas destinadas ao Programa Mais Educação, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 sala de ciência, 01 sala de informática.

O Professor 2, é do sexo feminino, sua idade é de 56 anos, possui 35 anos de experiência na alfabetização e há 10 anos atua na EJA. É uma profissional experiente na área de educação, visto que ela já atuou também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal. Se caracteriza como uma professora muito calma, doce e que demonstra muita apropriação ao ensinar, passando muita confiança aos estudantes.

A presente pesquisa se constitui como um rico momento para responder as questões apresentadas no cotidiano, propiciando ao pesquisador um contato direto com os sujeitos da pesquisa, oportunizando uma troca de vivências e conhecimentos. Pois, segundo Deslandes (1994):

O lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (DESLANDES, 1994, p.54).

Desta forma, para compreender como acontece o processo de alfabetização e letramento com estudantes do segmento I da EJA pontuando se estes estão, de fato, vivenciando experiências de alfabetização que os oriente para as práticas de letramento, dois professores se constituem como sujeitos empíricos desta estudo uma vez que estes são fundamentais para melhor compreendermos os desafios e as possibilidades do processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. No tópico a seguir nos ocupamos em esclarecer as abordagens metodológicas adotadas nessa pesquisa.

3.2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, tendo como base a revisão literária de alguns autores para exploração da temática em pauta e uma pesquisa de campo, tendo como sujeitos da pesquisa dois professores do segmento I do Colégio Dr. Julival Rebouças, no município de Mutuípe- BA.

A pesquisa, segundo Gil (2002) caracteriza-se como um procedimento racional e sistemático que propõe a descoberta de respostas aos problemas levantados. Para tanto, a partir dos conhecimentos disponíveis e o uso rigoroso de métodos científicos, é possível um processo cuidadoso e envolvendo diversas fases no intuito de responder aos problemas/questões levantadas. Nas suas palavras, Gil (2002) destaca que a pesquisa científica pode ser desenvolvida:

[...] mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p.17).

Como evidencia Gil (2002), na citação acima, a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema. Pois não basta somente o desejo do pesquisador em realizar determinada pesquisa, é de fundamental importância que se tenha conhecimento acerca do assunto a ser pesquisado. Partindo desse pressuposto, essa pesquisa se constitui como uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, pois busca estudar e compreender aspectos da realidade que não podem ser quantificados, com intuito de produzir fontes sobre o objeto investigado e dialogar com elas, proporcionando ao pesquisador uma experiência direta com a situação de estudo.

Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Esse método de pesquisa busca explicar, compreender o porquê das coisas; proporciona uma aprendizagem muito significativa, pois possibilita ao pesquisador vivenciar a sua pesquisa através dos objetos de estudo.

É muito importante que o pesquisador tenha um contato direto com o seu objeto de estudo. Nessa perspectiva, essa pesquisa tem como característica uma pesquisa de campo realizada no Colégio Dr. Julival Rebouças, no município de Mutuípe, Estado da Bahia. Gonsalves (2001), denomina pesquisa de campo como:

[...] o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que

exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre - ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (GONSALVES, 2001, p.67).

A pesquisa de campo corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de dados. Além de possibilitar um maior contato com o público alvo, a pesquisa de campo dispõe de uma maior investigação com o ambiente e a situação que está sendo pesquisada. Como meio de compreender os diferentes aspectos da realidade dessa pesquisa que tem como sujeitos dois professores da EJAII que esse método de pesquisa foi escolhido. O tópico a seguir faz um detalhamento dos procedimentos de recolha e de análise de dados utilizadas nessa pesquisa.

3.3 – PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Na realização da referida pesquisa foram priorizadas as técnicas de observação, e entrevistas semiestruturadas para recolha dos dados. Dentro desse contexto, foi necessária uma ampla reflexão teórica anterior, dando significado aos conceitos de alfabetização e letramento na perspectiva dos sujeitos da EJAII, seguindo de uma observação da prática docente da EJAII para, em seguida, realizar a entrevista.

O uso das entrevistas, é importante pois possibilita um contato direto entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, provocando contribuições para ambos. Segundo Minayo (1994):

A entrevista é um procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 1994, p.57).

Antes de serem realizadas as entrevistas, foi feita uma apresentação do pesquisador a direção escolar, para que assim pudesse ser feito o agendamento das entrevistas com os professores. As entrevistas foram realizadas no próprio Colégio, durante o turno noturno em função da falta de tempo em outro horário. A partir da relação estabelecida durante as entrevistas, foi possível estabelecer um momento

prazeroso e espontâneo. Este é um instrumento de recolha de dados de extrema importância, pois, segundo Gil (2008, p.109) “[...] é uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

A realização das entrevistas contou com a aplicação de um roteiro semiestruturado⁴, com perguntas abertas e objetivas. Com objetivo de obter o máximo de informações relacionadas a pesquisa.

Para as entrevistas com os sujeitos da pesquisa as perguntas abordaram tópicos que nortearam os seguintes pontos: perfil dos sujeitos (sexo, idade, tempo de atuação na EJA e tempo de atuação profissional na alfabetização), aspectos que contribuem para uma prática docente que consolide alfabetização e letramento para os estudantes do segmento I da EJA e das dificuldades em exercer a docência e sugestões que possa melhorar a qualidade do ensino. Após a participação dos professores pesquisados, foi realizada a análise qualitativa dos dados.

Além das entrevistas, foi utilizada a técnica de observação, realizada de forma simples e direta, possibilitando complementar as informações. Segundo Gil (2008):

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação. A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano (GIL, 2008, p.100).

A observação favorece um contato maior com o objeto de estudo e os fatos são percebidos diretamente. Nos momentos de observações, especialmente durante uma aula de português, foi possível perceber que são utilizados diversos tipos de textos. Contudo, esses textos não são suficientemente explorados. O trabalho consiste em leitura e explicação superficial, seguida de atividades copiadas do quadro para o

⁴ O roteiro de entrevista pode ser encontrado no apêndice A.

caderno e, logo após o tempo é destinado à resolução das questões. Um outro aspecto observado foi a necessidade de explicação dos objetivos das atividades propostas por parte dos professores.

Durante a análise de dados, os sujeitos da pesquisa foram identificados por nomes fictícios de pessoas: José e Ana, a fim de preservar suas identidades. Os relatos registrados nas análises serão sempre acompanhados pela identificação do sujeito.

A partir da coleta de dados, buscou-se analisar e interpretar as informações. Durante o processo de análise de dados, nota-se que as respostas de José são bastantes breves, e que o mesmo não tem um aprofundamento a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento na EJAI. É sobre as concepções, processos e desafios da alfabetização e letramento na EJAI, sobre o olhar dos professores que problematizaremos no tópico a seguir.

4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: CONCEPÇÕES, PROCESSOS E DESAFIOS

Neste capítulo, busca-se evidenciar as concepções, processos e desafios da alfabetização e letramento na EJAI, numa perspectiva do olhar dos professores pesquisados. Desta forma, busca-se problematizar as práticas pedagógicas utilizadas, tais como os limites e as possibilidades encontradas no processo de alfabetização e letramento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

4.1 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Nesse tópico, apresentaremos a análise acerca da concepção dos professores pesquisados sobre alfabetização e letramento. No que se refere a compreensão sobre alfabetização, José (2018) destaca que:

“Eu compreendo alfabetização na EJAI, como resgatando essas pessoas que não tiveram a oportunidade de ler nem escrever, trazendo-as a se comunicarem com seu meio, usando a leitura e a escrita.” (JOSÉ, 2018)

Percebe-se que José, compreende a alfabetização na EJAI como uma forma de resgatar os educandos para um convívio social, através das práticas da leitura e escrita. José (2018), evidencia uma prática de alfabetização para além de uma técnica de decodificação de palavras, mas também como uma forma de inclusão social desses sujeitos na sociedade em que vivem. Como afirma Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.11-12).

Nessa acepção, se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, uma pessoa pode ser letrada, mas não significa que ela é alfabetizada. Por exemplo, um indivíduo que mesmo não sabendo ler e escrever, pode pedir a alguém que leia para ele uma bula de remédio ou uma correspondência que recebeu. Apesar de não saber escrever e não saber ler esse indivíduo conhece as funções da leitura e da escrita. Diante do

exposto, percebe-se que o processo de leitura se inicia antes do acesso a escola, considerando-se que os educandos trazem diversos conhecimentos acumulados nas interações com os diversos grupos sociais dos quais fazem parte. Esses conhecimentos que os educandos já trazem consigo devem ser considerados como referencial norteador do processo de alfabetização. Conforme nos diz Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Portanto, o interesse do estudante da EJA pela leitura só será despertado se os textos apresentados tiverem relação com a sua realidade.

De acordo com Freire (2011):

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (FREIRE, 2011, p.15).

Nesse mesmo sentido, Ana (2018) caracteriza a alfabetização, da seguinte forma: *“Alfabetizar vai além da decodificação de letras, palavras ou enunciados, pois é uma atividade de produção de sentido que promove a participação do sujeito como autor de sua existência e mentor de seu destino.”*

Analisando as respostas dos professores é notório que ambos apresentam concepções amplas sobre alfabetização, evidenciando a necessidade da inserção das práticas de letramento, ao destacarem a importância de usar a leitura e a escrita no âmbito social.

A educação, sendo uma prática social, não pode limitar-se apenas a teoria, ela deve estar pautada na realidade dos sujeitos. Educar é também um ato político. De acordo com Freire (1989, p. 58) “(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem”. Dessa maneira, os alunos tornam-se sujeitos da própria aprendizagem, tornando-se consciente de que sabem e que podem transformar o que está imposto na sociedade, constituindo-se como seres políticos.

Convergindo com as concepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, Paulo Freire (1989) traz a sua proposta de alfabetização voltada para uma Pedagogia Libertadora, objetivando formar para alfabetizar cidadãos a partir de suas vivências, dos seus conhecimentos prévios e de práticas relacionadas ao seu contexto, onde a medida que o educando vai conhecendo melhor a sua realidade, ele busca transformá-la. Nesse sentido o alfabetizando é o sujeito e não o objeto da alfabetização. Freire (1979) comenta que:

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador (FREIRE, 1972, p.72).

A alfabetização deve ser compreendida como emancipadora, o alfabetizando não deve fazer somente uso social da leitura e da escrita, como também se apropriar do ato de ler e escrever de forma crítica e consciente, tornando-se sujeito da sua própria aprendizagem. Paulo Freire (1989) em seu pensamento pedagógico político, também defende que o ensino é uma forma do aluno buscar ampliar a sua consciência social, despertando a sua criticidade, e fazendo com que o estudante seja um sujeito autônomo. Nesse sentido a educação deve ser para além da sala de aula, uma educação para a prática da liberdade, onde o educando possa ter sua consciência crítica⁵ despertada.

Quando perguntado o que entende por letramento, José (2018) responde: “As pessoas que possuem conhecimentos gerais e interagem com seu meio usando a leitura e a escrita ou não.” É importante ressaltar que mesmo as pessoas não alfabetizadas possuem algum nível de letramento, participa de práticas sociais de leitura e escrita, essas pessoas mesmo não sabendo ler a palavra, tem um vasto conhecimento de mundo e faz leituras do contexto que o cerca das mais diversas

⁵Uma consciência crítica presume acerca de uma conscientização sobre a realidade em que nos encontramos, levando-nos a mudanças. “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 1979, p. 15). Por meio de uma consciência crítica podemos refletir sobre a realidade a nossa volta. Analisando de forma consciente e reflexiva os diversos fatos e contextos da sociedade.

formas. Mesmo não sabendo escrever (codificar), compreende a função social da escrita e utiliza de alguns sinais para identificar as situações e objetos da sua vida cotidiana. Como por exemplo, o sujeito que mesmo não compreendendo os grafemas consegue reconhecer e interpretar o nome da rua onde mora, escolher produtos no supermercado. Dessa forma mesmo não sendo alfabetizado, esse sujeito está relacionando-se com o mundo letrado. Todas as pessoas inseridas numa sociedade grafocêntrica não podem ser 'iletradas'⁶, estas utilizam a leitura de alguma forma, mesmo que não seja da palavra.

De acordo com Ana (2018), letramento é “[...] a ação que leva o indivíduo a ler, escrever e compreender a linguagem como prática social. Desse modo o sujeito se torna crítico, criativo, reflexivo e autor do próprio conhecimento.”

Compreende-se, que para Ana (2018), a concepção de letramento está diretamente relacionada às reflexões de Tfouni(2006), Soares (2004), dentre outros teóricos amplamente refletidos neste estudo, ou seja, o uso das práticas sociais da leitura e escrita na sociedade em que vivem mesmo não sabendo ler e escrever, pois a prática do letramento perpassa pelo âmbito social, cultural, levando as pessoas a compreenderem, interpretar e questionarem o seu meio social.

A leitura nos dar subsídios para o nosso crescimento sociocultural, através da leitura os educandos têm a possibilidade de se tornarem críticos diante de diferentes contextos, ampliando os conhecimentos e capacitando-os para a inserção social, contribuindo para uma melhor formação consciente, reflexiva e crítica. Conseqüentemente a compreensão de alfabetização e letramento são apresentados por Freire (2001) ao entendermos que em sua obra o educador defende a ideia da não separação entre o processo de leitura do mundo à leitura da palavra, compreendendo o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita associadas a um caráter sociopolítico e dinâmico, na qual o sujeito torna-se consciente sobre a sua realidade e prática social para posteriormente transformá-la:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da

⁶Termo não dicionarizado por considerar que não existe sujeito inserido em uma sociedade grafocêntrica que não tenha nenhum nível de letramento. Mesmo as pessoas não alfabetizadas possuem algum nível, mesmo que seja rudimentar de letramento

leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (FREIRE, 2001, p.29).

Não basta que o sujeito aprenda a ler e a escrever, ele precisa não só ser capaz de decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos e situações. Dessa forma, constata-se que alfabetização e letramento mesmo sendo conceitos diferentes, são indissociáveis e simultâneos. De acordo com Soares (2004):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas 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 desenvolvesse 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).

Diante do exposto, compreende-se que pode ser considerado alfabetizado o sujeito que aprendeu o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. Já o letrado é aquele que utiliza a leitura e a escrita em diversos contextos sociais. Portanto, é muito importante que o professor da EJA, não desvincule esses dois conceitos, não basta somente dar aos educandos acesso ao sistema linguístico, de maneira que ocorra somente uma decodificação de palavras, é necessário considerar a diversidade textual que circula na sociedade, de modo a adequar as vivências dos estudantes, por exemplo, não é somente ler uma reportagem, é compreender em sua dimensão social, em seus variados contextos, isso vai fazer com que haja um sentido maior para o educando.

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita não pode restringir-se apenas ao ambiente escolar, ele precisa estar fundamentado para instruir o sujeito para a realidade da qual está inserido. Nessa perspectiva, cabe a escola e ao professor da EJA a não separação dos processos de alfabetização e

letramento, pois a inserção do aluno no contexto da leitura e da escrita, se dão simultaneamente por meio desses dois processos.

4.2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: O QUE OS DADOS REVELAM?

A proposta desse tópico é conhecer, com base nos processos formativos dos professores, revelados em suas narrativas, quais as bases metodológicas que norteiam a prática pedagógica dos mesmos. De acordo com Ribeiro *et. al* (2001):

Algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Coerentemente com essa postura, é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la (RIBEIRO *et al*, 2001, p.46).

O professor da EJA precisa ter um olhar sensível perante a diversidade da sua sala de aula. Conhecer as particularidades de cada educando, é de fundamental importância, pois norteia a sua prática pedagógica, visando estratégias que auxiliem o aluno em todo o seu processo de aprendizagem. Promover a oralidade durante as aulas também é de fundamental importância na prática pedagógica dos professores da EJA.

As ideias de Ribeiro *et al* (2001) reafirmam as reflexões de Freire (1989), ao destacar que o educador deve partir do sujeito, das suas vivências, da sua cultura, do seu contexto. É imprescindível que o educador valorize os conhecimentos prévios dos estudantes, e que seja uma relação pautada sempre no diálogo, como processo constante de troca e construção de conhecimentos. Conforme Ribeiro *et al* (2001):

É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo (RIBEIRO *et al*, 2001, p.41).

Os estudantes da EJAI possuem de alguma forma conhecimentos sobre o mundo letrado, seja em decorrência das breves passagens pela escola ou através das atividades do cotidiano. Ao retornarem para a escola, cabe ao professor valorizar esses conhecimentos, ampliando os interesses dos educandos. Por isso, é fundamental que o professor conheça seus educandos, as suas particularidades, suas expectativas, e suas necessidades de aprendizagem. Ribeiro *et al* (2001) destaca que:

É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza. Compreendendo seu próprio processo de aprendizagem, os jovens e adultos estão mais aptos a ajudar outras pessoas a aprender, e isso é essencial para pessoas que, como muitos deles, já desempenham o papel de educadores na família, no trabalho e na comunidade (RIBEIRO *et al*, 2001, p.46).

Vale salientar que a inserção desses sujeitos na escola vai muito além da mera aquisição das conquistas intelectuais. Ribeiro *et al* (2001, p.45) diz que: “Ao avaliarem sua passagem por programas de educação fundamental, muitos jovens e adultos tematizam conquistas que dizem respeito à sua auto-imagem e à sua sociabilidade”

Ribeiro *et al* (2001) enfatiza algumas estratégias de ensino que estimulam e favorecem a oralidade:

- [...] • abrir espaço de conversa, onde os alunos narrem fatos que aconteceram no dia-a-dia;
 - formular perguntas cujas respostas exijam do aluno manifestação de opiniões ou compreensão do conteúdo abordado;
 - convidar constantemente os alunos a expressarem suas dúvidas oralmente;
 - convidar os alunos a fazerem intervenções na fala dos outros, complementando ou contrapondo posições;
 - organizar debates sobre temas escolhidos;
 - organizar recitais de poesias, repentes e canções.
- Em sala de aula, pode-se ainda lançar mão de estratégias de simulação e desempenho de papéis:

- debates sobre temas polêmicos, em que os participantes devem defender pontos de vista predeterminados;
- dramatização de situações do cotidiano, como conversas telefônicas, solicitações em órgãos públicos, prestação de informações diversas etc.;
- dramatização de textos ou histórias conhecidas (RIBEIRO *et al*, 2001, p.63).

Infelizmente, através das entrevistas não foi possível saber muito a respeito de como acontecem às práticas pedagógicas de alfabetização e letramento na EJAI, pois os professores se limitaram muito ao falarem sobre esse aspecto tão importante.

José (2018) destacou essas práticas como: “[...] *temos planejamento pedagógico e inicialmente fazemos o diagnóstico da turma, para trabalhar de acordo com a sua realidade*”. Já Ana (2018), respondeu que: “*Criar oportunidade que leve o aluno a compreender o valor social do conhecimento científico.*”

Assim como em qualquer outra atividade da vida humana, o planejamento é essencial. Como o próprio nome já diz, é uma maneira de organizar os conteúdos e atividades que serão desenvolvidas. Através do planejamento pedagógico é possível que o professor estabeleça quais metodologias e procedimentos são mais adequadas para determinada turma. Haydt (2001) afirma que:

Planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados. Portanto, o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão. Nesse sentido, planejar é uma atividade tipicamente humana, e está presente na vida de todos os indivíduos, nos mais variados momentos (HAYDT, 2001, p.70).

Sendo assim, o planejamento é indispensável para o trabalho pedagógico, pois serve como um guia para subsidiar a metodologia do professor em comum acordo com os objetivos determinados pela a escola. Haydt (2001) elenca algumas funções do planejamento didático, tais como:

- a) Prever as dificuldades que podem surgir durante a ação docente, para poder superá-las com economia de tempo.
- b) Evitar a repetição rotineira e mecânica de cursos e aulas.
- c) Adequar o trabalho didático aos recursos disponíveis e às reais condições dos alunos.
- d) Adequar os conteúdos, as atividades e os procedimentos de avaliação aos objetivos propostos.

e) Garantir a distribuição adequada do trabalho em relação ao tempo disponível (HAYDT, 2001, p.76).

Portanto, para que ele seja eficaz, é imprescindível que inclua objetividade, flexibilidade, ordem sequencial, coesão e que permita ao professor autonomia para adapta-lo quando necessário. Além de todos esses aspectos o planejamento pedagógico do professor da EJAI deve estar sempre voltado para a análise das diversas realidades dos alunos. É imprescindível que o professor considere as especificidades dos alunos, para realizar um planejamento realmente significativo a realidade dos alunos.

Em relação a sua prática pedagógica, José (2018) destaca que além do planejamento ele realiza um diagnóstico inicial da turma. É válido salientar que o diagnóstico de aprendizagem favorece um bom planejamento, contribuindo de maneira significativa para a preparação dos planos de aula. Por meio, dele é possível conhecer o aluno, investigando quais as suas limitações e possibilidades, planejando aulas de acordo com as reais necessidades da turma. Além desse diagnóstico inicial o professor não pode deixar de fazer uma observação cotidiana, observando sempre se ainda permanecem as dificuldades diagnosticadas no início e quais foram os avanços obtidos.

Para realizar esse diagnóstico inicial, é importante ressaltar que a atividade se desenvolva em um ambiente agradável, onde o professor possa orientar o aluno com calma e naturalidade, além disso há a necessidade e relevância de realizar o diagnóstico da turma para além de conhecer as suas vivências, cultura e necessidades, identificando, também as suas familiaridade com a leitura e a escrita. Aqui se evidencia o processo de letramento, pois em uma sociedade letrada as pessoas relacionam-se com a linguagem escrita, muito antes de ingressar na escola. Assim como afirma Martins (1982, p.15) “Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele.”

É de suma importância que o professor da EJAI valorize os conhecimentos prévios que os seus alunos trazem consigo, afim de realizar um planejamento adequado as peculiaridades de cada um, seguido de uma prática pedagógica que tenha como base a realidade dos seus educandos. De acordo com Martins (1982):

Os estudos da linguagem vêm revelando, cada vez com maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam. Também as investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida. Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo (MARTINS, 1982, p.13).

Considerar as identidades, necessidades, interesses, vivências, favorece na construção de uma proposta pedagógica que atenda as especificidades. É necessário sempre associar os conteúdos a realidade dos educandos, para que dessa forma a aprendizagem faça sentido e tenha significado na vida dos alunos. Segundo Martins (1982):

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam — aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura (MARTINS, 1982, p.17).

Aprender a ler a realidade, é uma das grandes tarefas que tem os educadores na atualidade. O processo de escrita e leitura só tem significado para o aluno da EJAI, quando esse consegue relacionar com a sua realidade. É nesse sentido que a prática do professor da EJAI deve estar voltada, ao diálogo entre teoria e prática. Onde o aluno possa refletir sobre a realidade a sua volta, afim de criar condições para que possa modificá-la. Conforme Freire (1996):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm

os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 1996, p.15).

Analisando, as narrativas acima, percebe-se que no que diz respeito a falar sobre as suas práticas pedagógicas, os professores têm uma certa limitação. É importante salientar que a prática pedagógica de alfabetização e letramento na EJAI, realize-se de maneira conjunta, onde a leitura não aconteça de forma memorizada mecanicamente, mas que propicie ao aluno uma reflexão crítica a respeito da sociedade em que está inserido.

As salas de aula observadas possuem uma rotina bastante tranquilas. Sobre os alunos, podemos observar que estes demonstram ter interesse em aprender. As turmas que frequentam as aulas não são numerosas, e sempre faltam muitos estudantes. Porém percebe-se uma grande participação nas aulas, mostrando-se interessados ao resolverem as atividades propostas.

Nos momentos de observações, foi possível perceber que são utilizados diversos tipos de textos. Contudo, esses textos não são suficientemente explorados. Muitas das vezes devido à pouca quantidade de alunos em sala de aula, o que torna o ambiente desmotivador e um pouco cansativo para os demais. No entanto, é possível perceber que tanto José quanto Ana, mostram-se dispostos a ajudarem os alunos, sempre de maneira calma e objetiva.

Um outro aspecto observado foi a necessidade de o ambiente da sala de aula ser mais motivador e adequado ao público da EJAI, porém salas de aulas também utilizadas por crianças do Ensino Fundamental II durante os turnos matutino e vespertino, as paredes contam com trabalhos feitos por esses alunos, além disso, há na sala de aula espaços destinados a prática da leitura, ou seja, há uma necessidade de criar-se espaços destinados aos educandos da EJAI onde os mesmos possam se reconhecer. Para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos a sala de aula deve ser um ambiente acolhedor e prazeroso tanto para o professor quanto para o aluno. Pois, através do convívio escolar, as pessoas podem ampliar o seu desenvolvimento cultural e social. Corroborando Freire, Ribeiro *et al* (2001) diz que:

Por esse motivo, é importante também considerar a dimensão do centro educativo como espaço de convívio, lazer e cultura, promovendo festas, exposições, debates ou torneios esportivos, motivando os educandos e a comunidade a frequentá-lo, aproveitando essa experiência em todas as suas possibilidades (RIBEIRO *et al*, 2001, p.47).

Quando perguntado sobre a prioridade de cada professor, no que diz respeito a suas aulas para alfabetizar e letrar os estudantes da EJA, Ana (2018) respondeu “[...] priorizo o diálogo sobre o valor social da leitura e da escrita no nosso cotidiano e a participação dos alunos nas atividades propostas nas aulas”. Para José (2018), “conhecer a turma e utilizar tarefas diversificadas, a fim de atingir o objetivo é uma das maneiras de alfabetizar e letrar os estudantes da EJA”

Freire (1989) destaca que:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1989, p.19).

Valorizar as vivências dos alunos é indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é importante salientar que mesmo sendo de fundamental importância a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, os educandos não podem ficar limitados a tais conhecimentos. Pois como diz Freire (1982):

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele. (FREIRE, 1992, p.70-71).

Portanto, é imprescindível que os professores da EJA procurem conhecer seus educandos, tais como a sua realidade, suas culturas, além de suas necessidades de aprendizagem. Porém, é válido ressaltar que valorizar todos esses aspectos não estão desvinculadas das necessidades básicas da população. Contudo, Freire afirma que é

fundamental que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, trabalhando o processo ensino-aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais o reduzindo à simples transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1992).

Nessa perspectiva, é necessário que os docentes estabeleçam uma relação confiável com seus alunos, e que se assumam como colaboradores da produção do saber para que dessa forma compreendam que ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento. Freire (1999) considera que o ato de conhecer dá-se no processo social, e o diálogo, se caracteriza como o principal mediador desse caminho. Pois no processo de aprendizagem, só aquele que escuta de fato - que encontra sentido no que foi dito, a partir de procedimentos de apropriação, transformação, reinvenção e aplicação concreta – aprende, constrói conhecimento.

O diálogo desmitifica o modelo tradicional da educação, onde o educador transferi o seu conhecimento de forma mecanizada e metódica. Para uma educação libertadora, o conhecimento necessita ser dialógico. Na concepção freiriana, o diálogo se constitui como uma pratica essencial, é por meio dele que homens e mulheres se encontram para refletir sobre sua realidade, sobre as suas vivências, seus saberes, sobre o que ainda não sabem e também para construir novos saberes como sujeitos reflexivos, conscientes e comunicativos. Esse diálogo deve se configuram na ação-reflexão, ou seja a medida que refletimos e manifestamos as problematizações acerca da sociedade em que vivemos, agimos para transformá-la. “O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.” (FREIRE, 2001, p. 52).

Dessa forma, a dialogicidade se desenvolve como uma condição fundamental para estimular o pensamento crítico, assegurar uma educação comprometida com a humanização e favorecer a comunicação. Através do diálogo, o docente tem a oportunidade de rever suas práticas, e poder estabelecer outras. Freire argumenta que:

Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo. Significa “re-ad-mirála”, através da “ad-miração” da “ad-miração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada. Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “admirado”, os homens tomam conhecimento da

forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. Aí reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica (FREIRE, 2001, p.57).

Para que essa dialogicidade se concretize efetivamente, é necessária uma relação entre educador, educando e o objeto de conhecimento. Para que isso aconteça, é essencial reverenciar os saberes que os educandos trazem consigo, assim como as suas particularidades e as condições de vida desses educandos. Nessa conjuntura, o diálogo na perspectiva freiriana propicia uma educação humanitária e libertadora.

Além do diálogo, um outro aspecto que merece destaque nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento na EJA é a utilização de atividades diversificadas. Pois é primordial que o professor considere as particularidades de cada educando, afim de promover uma aprendizagem realmente significativa. Conforme Haydt (2001):

O professor pode utilizar os mais variados procedimentos de ensino e oferecer a seus alunos as mais diversas experiências de aprendizagem. No entanto, existem dois princípios pedagógicos fundamentais que devem ser postos em prática, independentemente dos procedimentos adotados.

São eles:

a) A aprendizagem será mais eficiente, isto é, mais significativa e duradoura, se o aluno puder construir o objeto do ensino por meio de sua atividade mental.

b) A aprendizagem será mais significativa se o ensino partir das experiências, vivências e conhecimentos anteriores dos alunos.

Desses princípios podemos extrair algumas normas didáticas que podem nortear o trabalho docente, qualquer que seja o procedimento de ensino adotado. São elas:

a) Incentivar sempre a participação dos alunos, criando condições para que eles se mantenham numa atitude reflexiva.

b) Aproveitar as experiências anteriores dos alunos, para que eles possam associar os novos conteúdos assimilados às suas vivências significativas.

c) Adequar o conteúdo e a linguagem ao nível de desenvolvimento cognitivo da classe.

d) Oferecer ao aluno oportunidade de transferir e aplicar o conhecimento aprendido a casos concretos e particulares, nas mais variadas situações.

e) Verificar constantemente, por intermédio da avaliação contínua, se o aluno assimilou e compreendeu o conteúdo desenvolvido. O professor deve ter perante a didática uma atitude crítica. Por isso, deve refletir sobre a melhor forma de ajudar seus alunos no processo de reconstrução do conhecimento e sobre a eficácia de sua ação didática,

expressa nos resultados da avaliação do aproveitamento do aluno (HAYDT, 2001, p.111).

O educador da EJAI deve ter como critério essencial da sua prática docente a valorização dos saberes dos seus alunos, tais como as suas particularidades. Pois o público da EJAI é um público diversificado, portanto o educador não pode basear-se em uma prática pedagógica que favoreça apenas um perfil de estudante. A diversificação de conteúdos e atividades, permite que o educando se identifique com as atividades, portanto, favorece a uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, para realizar, por exemplo, um trabalho significativo de leitura, o professor deve favorecer uma diversidade de discursos.

Existem muitos exemplos de atividades diversificadas que podem ser desenvolvidas pelos alunos da EJAI, a exemplo disso temos: peças teatrais, declamações poéticas, sarau, paródias, atividades de culinária, de artesanato, música, trabalhar com gêneros textuais variados, entre outras possibilidades. Diante disso, o educador deve tomar consciência de sua posição política, viabilizando conteúdos significativos para a aprendizagem dos educandos, desassociando-se da postura tradicional de professor, que tem a sua prática voltada a transmissão de conteúdos e a utilização unicamente do livro didático.

Desta forma, o professor que se opõe a uma prática tradicional e mecanizada, e viabiliza o uso de atividades diversificadas estará de fato transformando o ensino da leitura e da escrita, pois um educador que age como um mediador em sala de aula, que considera a realidade do aluno, para que em seguida apresente soluções diante dela, estará contribuindo efetivamente na formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem da escrita, Ribeiro *et al* (2001) traz a sua concepção entrelaçada com o letramento, da seguinte forma:

Vivendo numa sociedade letrada, mesmo os jovens e adultos que nunca passaram pela escola têm conhecimentos sobre a escrita. Muitos conhecem algumas letras e sabem assinar seu nome. Todos já se defrontaram com a necessidade de identificar placas escritas, preencher formulários, lidar com receitas médicas ou encontrar o preço de mercadorias. Na escola, o professor deve criar situações em que os educandos exponham e reconheçam aquilo que já sabem sobre a escrita. Baseado no que os alunos já sabem é que o professor

poderá decidir que novas informações fornecer, para quais aspectos chamar a atenção, de modo que o aluno vá elaborando seus conhecimentos até chegar a um domínio autônomo desse sistema de representação (RIBEIRO *et al*, 2001, p.53).

Para compreender como é o processo da aprendizagem da escrita, além de conhecer as letras é preciso assimilar as letras e os sons da fala. Por consequência, todos esses procedimentos servirão na produção de textos. No entanto, para que os alunos sejam autônomos na sua escrita e leitura, é necessário que os mesmos tenham uma certa familiaridade com os conteúdos. Freire (1989) destaca que:

[...] se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1989, p.19).

No que diz respeito a leitura, o professor da EJA deve estar sempre motivando os seus alunos e favorecendo uma leitura compreensiva e reflexiva, para isso é de suma importância que aconteça uma seleção de textos que sejam interessantes e significantes para a vida de cada aluno. Dessa forma haverá uma maior interação entre professor e aluno, e o processo de aprendizagem se tornará mais entusiasmante.

Segundo José (2018) as práticas utilizadas por ele estão favorecendo em partes a conquista da alfabetização e do letramento, pois existem muitos alunos que faltam muitas aulas, o que acaba interferindo no processo de aprendizagem. Além de terem de conciliar trabalho e estudos, os professores revelam que um outro fator que levam os estudantes a faltarem as aulas é o fato de que a grande maioria são residentes da zona rural e no período do inverno, devido às chuvas e as condições das estradas do município, muitos optam por não vir para a escola. Em relação à prática docente, Freire (1996) salienta que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça

esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p.18).

O educador, como um dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, necessita de uma preparação que contemple de maneira eficaz a sua base teórica, pedagógica e metodológica. Deste modo, fica claro que para que aconteça uma prática significativa necessita-se também do interesse do professor em planejar as suas aulas com coerência, visando as singularidades da sua turma e a construção de conhecimentos com os alunos.

4.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES

Esse tópico objetiva apresentar os limites e possibilidades da alfabetização e letramento na EJA, segundo os professores pesquisados. No que se referem aos limites para o processo de alfabetização e letramento na EJA, José (2018) destaca:

“A escola pública não é de qualidade, além dos alunos trabalharem muito durante o dia, muitos sofrem com problemas de saúde que os impossibilita de frequentar as aulas.” Ana (2018) evidencia que *“um dos limites para esses processos é respeitar o ritmo de cada estudante, oferecendo condições pedagógicas para que cada um deles aprenda no seu tempo.”*

Percebe-se que há possibilidade de um equívoco de Ana (2018)-na sua resposta, pois ela se configura mais como uma possibilidade e não como um limite, pois respeitar as singularidades dos estudantes e o seu ritmo de aprendizagem não é um limite e sim um dever de cada professor.

Em relação as possibilidades de alfabetização e letramento no contexto da EJA, José (2018) destaca que é muito importante que os professores estejam sempre inovando nas suas práticas pedagógicas, trazendo sempre assuntos pertinentes a realidades dos seus alunos. Ana (2018), evidencia que: *“A EJA é uma modalidade de*

ensino que requer um olhar e uma dinâmica diferenciada, levando em consideração as dificuldades distintas que os alunos apresentam. Mas os mesmos possuem habilidades diversas, levando-os a consolidar a aprendizagem”

Sendo assim, é de fundamental importância que o professor conheça a realidade de seus alunos, suas vivências, seu cotidiano, fazendo com que isso norteie a sua prática. E que trabalhem de forma contextualizada a fim de garantir a participação efetiva dos alunos. A alfabetização e letramento devem ser processos que respeitem as diferentes experiências e as singularidades de cada educando, tendo a compreensão que o aprender a ler e a escrever é um processo individual, que acontece de maneiras e formas diferentes para cada estudante.

Ainda no que diz respeito à prática dos professores pesquisados, foi perguntado se eles consideram que suas práticas contribuem positivamente para a consolidação da alfabetização e do letramento dos estudantes do segmento I da EJA. Segundo José (2018) *“através da avaliação processual e dos depoimentos dos estudantes, observo que lentamente os educandos estão conseguindo consolidar esses dois processos.”* Conforme revela Ana (2018) *“acredito que a minha prática contribui sim para a consolidação da alfabetização e do letramento, pois procuro desencadear minhas aulas de forma prazerosa, utilizando recursos diversificados, visando atender a todos os educandos e respeitando as suas dificuldades e o ritmo de desenvolvimento de cada um.”*

Portanto, é possível perceber que tanto José quanto Ana, são professores comprometidos com a EJA, que se preocupam com sua forma de atuação pedagógica e reconhece a necessidade de se avançar na formação da alfabetização na perspectiva do letramento, buscando criar oportunidades para o educando se reconhecer como sujeito de sua própria história, capaz de questionar e refletir sobre a sociedade em que está inserido. Segundo Antunes (2006):

Num processo educativo e autônomo, os maiores beneficiários são os educandos, que percebem o direito ao ensino e os resultados que o desenvolvimento cognitivo lhes proporciona, ou melhor, compreendem o que realmente são capazes de realizar e conquistar. Esse importante processo construtivo também favorece a construção ou reconstrução da autoimagem e autoestima. Pois, só a consciência própria aponta para o desejo e a descoberta da possibilidade de uma vida mais digna e saudável (ANTUNES, 2006, p.54).

Tal compreensão se dá a partir da percepção de que essa modalidade de ensino deve sobretudo respeitar e valorizar as vivências dos alunos e a prática pedagógica dos professores devem se respaldar a partir dos conhecimentos que os sujeitos trazem consigo, para que dessa forma se torne construtor da sua própria aprendizagem. Nesse sentido Antunes (2006) declara que:

Para tanto, respeitar as individualidades de cada educando é ponto de partida em qualquer contexto educativo. Se o espaço efetivo de aprendizado é a escola enquanto instituição formal, cabe ao educador, aí inserido, uma constante busca de saberes que possam acompanhar as diferentes particularidades que a sociedade representa em cada pessoa que buscar a construção de seus saberes (ANTUNES, 2006, p.55).

Cabe ao educador também empenhar-se sempre em busca de uma formação continuada. Respeitando as individualidades dos alunos, e potencializando os seus saberes, viabilizando uma prática educativa relevante a realidade dos alunos. De acordo com Antunes (2006):

Para tanto, a concepção de EJA torna-se fator determinante na mudança de práticas educativas, dentro da educação formal, possibilitando que as mediações aconteçam concretamente, a partir da superação de obstáculos pessoais para o confronto com a realidade. É necessário oportunizar que o processo de aprendizagem torne-se também um processo de luta por reconhecimento sociocultural, onde educandos e educadores possam buscar interagir em novos conceitos e espaços na construção do saber, contrapondo-se ao estilo de educação bancária-fragmentada, tão revelada e combatida por Paulo Freire (ANTUNES, 2006, p.25).

A partir de tudo o que foi exposto, podemos mencionar algumas possibilidades para o ensino da EJA, como a realização de cursos de formação para os profissionais que atuam na EJA, o investimento por parte do âmbito estadual e também municipal subsidiando materiais didáticos que possam criar ambientes estimuladores do processo da aquisição da leitura e da escrita. É necessário também que se pense em políticas públicas qualificadas para acabar com o analfabetismo. Nessa perspectiva Antunes (2006) destaca que:

Talvez com políticas públicas bem intencionadas em realmente acabar com o analfabetismo, que oportunizem melhores condições

pedagógicas aos professores, sem se preocupar apenas com números finais de relatórios, mas com uma concepção de educação humanista, transformada e transformadora socialmente para cada educando, poderá a EJA representar um real espaço educativo de imprescindíveis práticas pedagógicas coerentes e eficazes para a construção de um autoconceito e autocrítica para cada educador e educando (ANTUNES, 2006, p.117).

Como já discutido em todo esse tópico, a prática pedagógica na EJA precisa respeitar as individualidades dos educandos. Para isso além de todas as possibilidades citadas acima, faz-se necessário que os professores reflitam e revejam sobre as suas práticas tornando-as coerente com a realidade cultural e social dos seus alunos, sempre buscando inová-las associando-as com o contexto dos educandos, a fim de torná-las mais entusiasmante, motivando-os para que também possam refletir e vivenciar tudo aquilo que é aprendido em sala de aula no seu âmbito social. Pois conforme Antunes (2006):

Práticas pedagógicas arcaicas e alicerçadas em situações fora do contexto social, que se apresentam descontextualizadas e acima de tudo, deixam de representar a devida atenção à diversidade, deixam de ser fundamentos para uma educação humanista, que respeita as diferenças (ANTUNES, 2006, p.119).

Portanto, é importante instituir práticas pedagógicas capazes de compreender os sujeitos nas suas totalidades e diversidades, favorecendo uma educação onde estes se tornem autores da sua própria aprendizagem, e que leve em consideração a realidade social dos educandos, conseqüentemente cabe ao educador buscar momentos reflexivos ao longo de sua prática e também compreender-se como ser humano em constante desenvolvimento e estar em permanente formação, para não se transfigurar num reprodutor de conteúdos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita são atividades que estão presentes diariamente na vida de todo ser humano. Estamos o tempo todo em convívio com diversas palavras. Diante disso, é possível perceber que o conhecimento da leitura e da escrita não se restringe apenas ao âmbito escolar, ele também é construído no cotidiano, através das nossas experiências. Assim, a presente pesquisa objetivou compreender como acontece o processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Teço as minhas primeiras considerações a partir de dois focos eminentes: o primeiro diz respeito às concepções e processos de alfabetização e letramento; e o segundo refere-se às práticas pedagógicas dos professores da EJA, com os seus limites e suas possibilidades. No que se refere ao primeiro foco (concepções e processos de alfabetização e ao letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos), a pesquisa revelou que os professores trazem concepções acerca de alfabetização e letramento relacionadas com as teorias estudadas. E compreendem que apesar de serem processos distintos, se complementam. Um não pode se dá sem o subsídio do outro.

As concepções dos professores sobre alfabetização evidenciam uma prática para além de uma técnica de decodificação de palavras. Já em relação ao letramento nota-se que os professores se baseiam em uma concepção que além de possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, possibilite o educando a se tornar crítico, reflexivo e autor do próprio conhecimento. Assim esses professores entendem que o letramento vai além da alfabetização, pois letrar relaciona-se à prática da leitura em seu uso social, dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido.

Nessa perspectiva, eles falam em alfabetizar letrando, referindo-se à articulação de práticas de alfabetização e letramento, de modo que os professores trabalhem com as propriedades específicas da alfabetização e correspondente a isso, estimule os usos sociais do ler e do escrever nas práticas sociais. De acordo com os dados coletados na pesquisa, os resultados evidenciam que a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Colégio Dr. Julival Rebouças tem se constituído em ricos momentos de possibilidades de construção, contribuído consubstancialmente para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Os professores pesquisados revelam a importância de não somente oferecer aos educandos o acesso ao sistema linguístico, mas também propiciar uma relação direta da escrita e da leitura com a realidade dos educandos nos mais diferentes contextos. Isso decorre do fato de que os professores procuram incentivar os discentes a lerem textos do cotidiano, a refletirem criticamente. Entretanto, existem diversos fatores que influenciam nesse processo, assim reitero que a prática pedagógica do professor da EJA precisa possibilitar que os alunos tenham contato com diferentes metodologias de ensino. Por isso é essencial que o docente crie atividades onde os alunos sejam estimulados a ler e a produzir diferentes textos, a fim de que desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos.

Já o segundo foco das nossas reflexões referentes às práticas pedagógicas dos professores da EJA com os seus limites e suas possibilidades, a pesquisa revelou estas acontecem no sentido da valorização das vivências dos educandos. Percebe-se que os professores têm uma boa relação com sua turma e buscam conhecer a realidade e cotidiano destes para que sirva de suporte para o desenvolvimento da sua prática. Dessa forma poderá desenvolver atividades com ênfase nas particularidades de cada educando e trabalhar sempre de forma contextualizada e com a participação ativa dos estudantes, inserindo-os no contexto social, favorecendo dessa forma, uma aprendizagem significativa.

Por meio da análise de dados da referida pesquisa foi revelado como um dos limites, a formação inicial dos professores da EJA, pois infelizmente nos cursos de graduação em Pedagogia e em outras licenciaturas, pouco se trabalha com as questões metodológicas e de aprendizagens de jovens, adultos e idosos. Essa questão, leva-nos a outro desafio encontrado, que é a dificuldade em adaptar condições e contextos específicos para a EJA, de modo que possibilite aos estudantes a sua permanência na escola. Pois, a escola da EJA muitas das vezes reproduz a escola do ensino regular, direcionada para crianças e adolescentes, não respeitando e considerando as especificidades desta modalidade de ensino. Muitos professores tentam infantilizar esses estudantes e não levam em consideração que são pessoas que possuem experiência de vida, que constituíram família, que trabalham. Assim, o professor deve construir a sua metodologia de modo que estimule os estudantes a aprender, relacionando os conteúdos a vida cotidiana. Sendo assim, os estudantes da EJA iniciarão a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de

elementos que os motive a aprender e que realmente tenha um significado em sua vida.

A pesquisa reafirmou que o educador deve propiciar ao educando momentos de leitura com prazer, crítica e interesse, para que o mesmo adquira o hábito da leitura por toda a vida. Assim, apresenta como possibilidades para o processo de alfabetizar letrando, proporcionar práticas que considerem os conhecimentos prévios dos alunos ao mesmo tempo em que os ampliem. A pesquisa reafirma a importância da presença do diálogo entre professor e aluno e a importância de instituir práticas pedagógicas capazes de compreender os sujeitos na sua totalidade e diversidade, favorecendo uma educação onde estes se tornem autores da sua própria aprendizagem.

Diante do exposto, destaca-se a relevância da promoção de práticas pedagógicas na EJA alicerçadas no diálogo e na problematização que favoreçam efetivamente o alfabetizar letrando.

Por meio da pesquisa, fica evidente que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos necessita urgentemente de um olhar mais sensível por parte de toda a sociedade, principalmente por parte dos futuros educadores que estão em formação para que, ao adentrarem o espaço da educação, possam prestar serviço com ética, compromisso, zelo e cidadania, desenvolvendo práticas pedagógicas criativas e responsáveis que respeitem o educando em sua singularidade. Portanto, é fundamental que a alfabetização seja também pensada no âmbito do letramento, ou seja, reconstruir a leitura e a escrita a partir do mundo vivenciado, para que dessa forma, haja coerência entre a teoria e a prática, por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Os professores pesquisados mostram comprometimento com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e estão sempre em busca de práticas de alfabetização que favoreçam o letramento, buscando criar oportunidades para o educando se reconhecer como sujeito de sua própria história.

Portanto, é importante reafirmar que a inserção do estudante em sala de aula não é o suficiente para estes se alfabetizem de forma simultânea com o letramento. São necessárias políticas que valorizem os estudantes da EJA, formação de professores que promova práticas pedagógicas vivas, reais e significativas, que utilizem a leitura e a escrita relacionada com a realidade dos sujeitos inseridos, para que, dessa forma, tornem-se sujeitos autônomos, críticos e reflexivos. Assim, a

pesquisa aponta, para a necessidade de propostas e políticas públicas que valorizem os estudantes da EJA em suas diversidades.

Com esse trabalho espero ter contribuído significativamente para o campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, bem como aos profissionais do Colégio Dr. Julival Rebouças. Espero, enfim, que o presente trabalho possa colaborar para novas reflexões, estudos e pesquisas no campo da EJA, sobretudo no que se referem às práticas na perspectiva do alfabetizar letrando.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-30.

ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua auto imagem e auto estima**. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2006, 156 fl. (Dissertação em Educação).

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. 2006. Disponível em: <<http://www.atividadeseducativas.com.br>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2017**: resumo técnico, 2017. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/108866-colegio-doutor-julival-reboucas/censo-escolar>>. Acesso em: 18 dez, 2018.

DESLANDES, Suely Ferreira. Et al. (Orgs) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**-Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** / Paulo Freire– São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

_____. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?** Paulo Freire, Donald Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FRIEDRICH, Márcia et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. 18. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

GATTI, Bernardete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa** /Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral** / Regina Célia Cazaux Haydt. -1. ed. - São Paulo: Ática, 2011. -(Educação)

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. **Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/>

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **Alfabetizar na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar em Revista, 2007.nº29. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo>. > Acesso em 09 jan.2019.

RIBEIRO, V. M. M. et al. **Educação para Jovens e Adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo/Brasília. Ação Educativa: MEC,2001.239p.Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf> . Acesso em: 04 fev.2019

SALDANHA, Leila. **Histórico da Eja no Brasil**. 2009. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/historico-da-eja-no-brasil>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos E Descaminhos**, Revista Pátio n.29 fev/abr 2004. Disponível em:< <http://www.acervodigital.unesp.br/>> Acesso em 09 jan.2019.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada**. Ed. rev. São Paulo; Cortez, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. -8. Ed-São Paulo, Cortez, 2006. - (Coleção Questões da Nossa Época; V.47).

APÊNDICES

2.3 O QUE SIGNIFICA ALFABETIZAR LETRANDO NA EJAI?

III. DADOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

3.1 COMO ACONTECEM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS?

3.2 O QUE VOCÊ PRIORIZA NAS SUAS AULAS PARA ALFABETIZAR E LETRAR OS ESTUDANTES DA EJAI?

3.3 EM SUA OPINIÃO AS PRÁTICAS UTILIZADAS ESTÃO FAVORECENDO A CONQUISTA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO DOS ESTUDANTES DA EJAI?

IV. DADOS SOBRE OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DE GARANTIR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJAI

4.1 EM SUA OPINIÃO, QUAIS OS LIMITES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJAI?

4.2 EM SUA OPINIÃO QUAIS AS POSSIBILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EJAI?

4.3 VOCÊ CONSIDERA QUE A SUA PRÁTICA CONTRIBUI POSITIVAMENTE PARA A CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO DOS ESTUDANTES DO SEGMENTO I DA EJAI? JUSTIFIQUE:

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados(as):

Solicito sua participação voluntária na pesquisa intitulada: _____ de minha responsabilidade, _____ graduando(a) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa - Bahia. Este projeto tem como objetivo geral

_____. O procedimento adotado será através entrevista semiestruturada.

A qualquer momento, os colaboradores poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação. Eu estarei apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e da monografia, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo das participações. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados.

Aceite de Participação Voluntária

Nós abaixo relacionados, declaramos que fomos informados dos objetivos da pesquisa acima, e concordamos em participar voluntariamente da mesma. Sabemos que a qualquer momento podemos revogar este Aceite e desistirmos de nossa participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaramos, também, que não recebemos ou receberemos qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Amargosa - Bahia, _____ de 2018.

Colaboradores Voluntários

NOME	ASSINATURA

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP LICENCIATURA EM PEDAGOGIA TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Prezado (a) Senhor (a):

Solicito sua autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado: _____, de minha responsabilidade, _____, graduando (a) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa - Bahia. Este projeto tem como objetivo geral:

_____ Para tanto, elegemos a metodologia de enfoque qualitativo, sendo o trabalho configurado como Estudo de Caso. Escolhemos como técnica de coleta de dados a entrevista.

A qualquer momento, os(as) senhores(as) poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação da monografia, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, comprometo-me a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Autorização Institucional

Eu, _____, responsável pela instituição, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta Autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Amargosa - Bahia, _____ de 2018.

Graduanda

Responsável Institucional