



**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MÔNICA DANTAS DE MENEZES**

**DA LEITURA DE MUNDO À LEITURA DA PALAVRA: OS IMPACTOS  
DA CONQUISTA DA ALFABETIZAÇÃO NA VIDA DOS JOVENS,  
ADULTOS E IDOSOS**

AMARGOSA/BA  
2018

**MÔNICA DANTAS DE MENEZES**

**DA LEITURA DE MUNDO À LEITURA DA PALAVRA: OS IMPACTOS  
DA CONQUISTA DA ALFABETIZAÇÃO NA VIDA DOS JOVENS,  
ADULTOS E IDOSOS**

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.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eurácia Barreto de Andrade.

AMARGOSA/BA  
2018

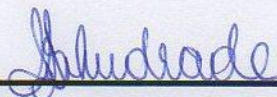
MÔNICA DANTAS DE MENEZES

**DA LEITURA DE MUNDO À LEITURA DA PALAVRA: OS  
IMPACTOS DA CONQUISTA DA ALFABETIZAÇÃO NA VIDA  
DOS JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

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.

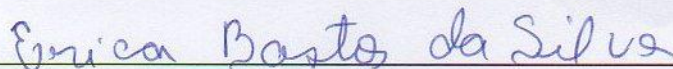
Aprovada em 28/08/2018

**BANCA EXAMINADORA**



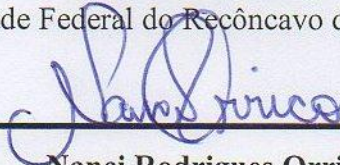
---

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



---

**Érica Bastos da Silva**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



---

**Nanci Rodrigues Orrico**  
Mestre em Educação  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dedico este trabalho a Deus, a meu pai, Raimundo Dantas de Menezes, que hoje é educando da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na cidade de São Paulo - SP. A minha mãe, Helena Mendonça de Menezes, que continua com o direito à Educação negado. Aos meus irmãos, que estão na condição de educandos da EJAI, mas fora da escola. À minha orientadora, Dra. M<sup>a</sup> Eurácia Barreto de Andrade, pelo carinho, cuidado e apoio na construção desta pesquisa, e aos sujeitos da pesquisa, bem como a todos (as) os educandos (as) e educadores (a) da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI).

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente eu agradeço ao meu DEUS maravilhoso que vive e que reina. A Ele toda honra e glória. Se não fosse pelo seu amor e cuidado, eu não teria chegado até aqui. O SENHOR me sustentou, proveu todas as coisas de uma maneira tão linda que a minha alma só tem gratidão. A TI SENHOR, a minha vida e eterna reverência.

De uma maneira muito especial eu agradeço aos meus pais, Raimundo Dantas de Menezes e Helena Mendonça de Menezes, amores da minha vida, por todos os ensinamentos, amor incondicional, confiança e apoio de sempre, por acreditarem e me ajudarem a realizar este sonho-nosso. Amo vocês!

Com o coração cheio de felicidade, eu agradeço a minha filha Anna Beatriz, razão do meu viver, minha principal inspiração, minha companheira de vida, o melhor de mim. Obrigada por existir e estar aqui me possibilitando desfrutar de momentos tão especiais, você é o meu riso. Te amo!

Aos/as meus/minhas irmãos (s); sobrinhos (as); cunhadas, eu agradeço por todo amor, carinho e parceira ao longo desta caminhada. Especialmente aos meus irmãos Gilson Menezes, Gilberto Menezes e Simone Menezes, suas contribuições foram essenciais para que eu chegasse até aqui, gratidão. Amores meus.

A George, pai de minha filha, pessoa a qual eu admiro e agradeço por todas as contribuições, sobretudo por ser um excelente pai, o que me ajudou sobremaneira neste processo, possibilitando-me as condições necessárias para um estudo tranquilo, uma vez que o coração de uma mãe só tem paz quando o/a seu filho (a) está seguro(a).

Agradeço a Fátima Carvalho, amiga-irmã querida, junto à sua família, por sua amizade e apoio ao longo da vida. Vocês são essenciais em minha vida, amigos a gente descobre nas horas difíceis e vocês sempre estiveram comigo nas horas fáceis e difíceis. Gratidão!

A minha amiga e orientadora, Dra. Maria Eurácia, um anjo na minha vida, obrigada por existir e me permitir o privilégio de alcançá-la. Sem você eu não consigo sequer imaginar como teria sido esse processo tão importante. Gratidão, querida!

Às minhas amigas: Adriana Cruz, Clélia Alves, Cristina Macedo, Daiane Lopes, Isadora Silva e Laísa Araujo, por tudo que vivemos e por serem tão especiais, desde sempre e para sempre. Sobretudo ao quarteto: Adriana, Daiane, Isadora e eu (rs) juntas, fomos um todo que fortaleceu cada parte, obrigada de verdade! Por cada choro, cada riso, cada medo e por

todas as soluções que juntas sempre encontramos. Que Deus cuide de cada uma de vocês onde quer que vocês estejam. Da UFRB para a vida!

Agradeço imensamente aos sujeitos da pesquisa, que me possibilitaram o acesso a informações tão pessoais, ao compartilharem comigo memórias tão importantes e necessárias, (apesar do resgate de tristeza) para a produção de novos conhecimentos. A vocês a minha eterna gratidão por tamanha confiança.

Agradeço também, ao Núcleo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos da cidade de Amargosa-BA; bem como à escola campo, na representação da direção, coordenação e docência, que me acolheram de forma singular, oportunizando-me a realização desta pesquisa. A vocês, o meu muito obrigada.

À minha turma 2013.2 por tudo que compartilhamos. Obrigada por tudo. Aos/as meus/minhas professores (as) que foram essenciais para que eu me tornasse quem sou hoje, por todos os ensinamentos, a vocês o meu respeito e admiração. Aos/as colaboradores (as) da UFRB, que fazem da instituição um lugar especial. Especialmente Bel, pessoa a qual tenho grande admiração e carinho.

Agradeço especialmente a Dra. Érica Bastos e Msc. Nanci Orrico, minhas professoras queridas, que jamais dissociaram a ética que cabe ao fazer docente de sua humanidade. Tampouco fizeram da docência um ato de autoritarismo, mas de humanização, político e de amor. Vocês me inspiram! Muito obrigada por tudo.

Agradeço a toda a comunidade de Amargosa-BA, que faz desta cidade uma das melhores que eu já conheci e que me acolheu de tal modo que eu jamais me senti uma migrante; passando dias de paz e de felicidade, algo raro em tempos tão difíceis. A todas as famílias em que eu e minha filha estivemos mais próximas, especialmente às famílias Malta, Tenório e Sena, pela amizade, carinho e apoio dispensados a nós. Vocês foram muito importantes nesta trajetória.

A EMY minha momô (pet), que conseguiu me mostrar uma nova forma de amar e ser amada, trazendo-me paz e alegrias incontáveis! Você me ajudou muito nesse processo, me dando exemplo de paz. Gratidão, minha momô.

Agradeço também a uma pessoa muito especial, que eu não poderia deixar de mencionar: Dr. Edson Alvarenga, meu médico de coluna que com a permissão de Deus me ajudou a voltar a caminhar, possibilitando-me chegar aqui. Muito obrigada.

Agradeço ao Dr. André Galvão pela correção deste trabalho, somando sobremaneira para torná-lo ainda melhor. Gratidão.

Aos demais familiares, amigos (as) e colegas, a minha gratidão por tudo que cada um (a) de vocês me possibilitou. Juntos nós somos mais! Felicidade é o que sinto! Gratidão a todos (as)!

Aos esfarrapados do mundo  
e aos que neles se descobrem e,  
assim descobrindo-se, com eles  
sofrem, mas, sobretudo,  
com eles lutam.

FREIRE (1987)



MENEZES; Mônica Dantas **Da leitura de mundo à leitura da palavra: os impactos da conquista da alfabetização na vida dos jovens, adultos e idosos.** 2018. 102p. Monografia (Curso de Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa-BA, 2018.

## RESUMO

A presente monografia, intitulada “Da leitura de mundo à leitura da palavra: os impactos da conquista da alfabetização na vida dos jovens, adultos e idosos”, tem como objetivo geral conhecer quais impactos no cotidiano pessoal e social dos jovens, adultos e idosos foram percebidos a partir da apropriação da leitura e da escrita e consolidação da alfabetização e letramento. Deste modo, configura-se como uma pesquisa qualitativa e de campo, onde os dados foram coletados através da observação participante, questionário e entrevista semiestruturada com os sujeitos do I Segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos em uma escola pública no município de Amargosa-BA. Respalda-se teoricamente em autores clássicos e contemporâneos da área que se debruçam na referida linha de pesquisa, a saber: Freire (1987, 2000...); Arroyo (2007, 2017); Tfouni (2006) Soares (2002, 2017, 2018); Andrade (2011); Mortatti (2006); Gadotti (2011); Alvares (2012); Haddad e Di Pierro (2000); Gil (2008); Minayo (2012); Lükde e André (1986); Demo (1998); Bardin (1977); Paiva (1973) entre outros que subsidiaram com estudos e reflexões sobre a temática. Destarte, os dados analisados a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados nos autorizam considerar que houve impactos significativos em suas vidas, a partir do momento em que se apropriaram da leitura e da escrita e passaram a utilizá-las socialmente, culminando na consolidação da alfabetização e letramento. Não obstante, a pesquisa ainda possibilita proposições para a continuidade de investigações pertinentes sobre a temática em pauta.

**Palavras-Chave:** Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Alfabetização; Letramento; Leitura e escrita.

## ABSTRACT

This monograph entitled “From world reading to word reading: the impacts of conquest of alphabetization in the life of young, adults and elderly people” has as main objective to know which impacts in personal and social daily lives of the young, adults and elderly people were perceived from appropriation of reading and writing and consolidation of alphabetization and literacy. Thus, it configures as a qualitative and field research one which data were collected through participant observation, questionnaire and a semi-structured interview with informants from I Segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos in a public school in the town of Amargosa-Bahia. It is theoretically supported by classical and contemporary authors who study the mentioned line of research, namely: Freire (1987, 2000); Arroyo (2007, 2017); Tfouni (2006) Soares (2002, 2017, 2018); Andrade (2011); Mortatti (2006); Gadotti (2011); Alvares (2012); Haddad and Di Pierro (2000); Gil (2008); Minayo (2012); Lükde and André (1986); Demo (1998); Bardin (1977); Paiva (1973) and others who supported with studies and reflections about the subject. Thus, the analyzed data from the narratives of the surveyed informants allow us to consider there were significant impacts in their lives from the moment which they appropriated from reading and writing and they passed to utilize them socially, and culminating in the consolidation of alphabetization and literacy. Furthermore, this research still allows propositions for the continuity of pertinent investigations about the subject in question.

**Keywords:** Education for Young, Adults and Elderly People; Alphabetization; Literacy; Reading and Writing.

## LISTA DE SIGLAS

- ABC- Cruzada de Ação Básica Cristã
- CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.
- CNER- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- DNEMES- Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde.
- EJAI - Educação de Jovens Adultos e Idosos.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases
- MCP- Movimentos de Cultura Popular
- MEB- Movimento de Educação de Base
- MEC- Ministério de Educação e Cultura.
- MNCA - Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
- MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MOVA - Movimento de Alfabetização
- PAIC - Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PAS - Programa Alfabetização Solidária
- PBA - Programa Brasil Alfabetizado
- PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SIRENA- Sistema Rádio Educativo Nacional.
- TOPA - Todos pela Alfabetização
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1** – Percursos escolares trilhados pelos sujeitos da pesquisa.....p. 72

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Caracterização da turma.....p. 56

## SUMÁRIO

<b>I – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>II – EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: AS MARCAS HISTÓRICAS.....</b>	<b>23</b>
2.1 – UM PASSEIO HISTÓRICO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA RELAÇÃO COM AS QUESTÕES SOCIAIS.....	23
2.2 – DA PROBLEMÁTICA DO ANALFABETISMO AO DESAFIO DA MUDANÇA NA VIDA DOS SUJEITOS: UM HISTÓRICO DE NEGAÇÃO DE DIREITOS.....	33
2.3 – O LUGAR QUE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS OCUPA NO MOMENTO ATUAL: DESAFIOS E CONQUISTAS.....	37
<b>III – A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA OPRESSÃO AO EMPODERAMENTO.....</b>	<b>42</b>
3.1 – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO: DA NEUTRALIDADE À POLITIZAÇÃO.....	42
3.2 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ABORDAGEM CONCEITUAL EM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA.....	45
3.3 – A RELAÇÃO DO SUJEITO COM O CONHECIMENTO NO ENFRENTAMENTO DA IDADE ADULTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	49
<b>IV - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>53</b>
4.1 – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE OS PARADIGMAS CIENTÍFICOS	54
4.2 – CARATERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	56
4.3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	59
4.4 – PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS.....	61
4.5 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA NO CAMPO EMPÍRICO.....	64
4.6 – PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	67
<b>V – OS IMPACTOS DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA VIDA DOS SUJEITOS: MUDANÇA DE VIDA E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DE LETRAMENTO.....</b>	<b>69</b>
5.1 – TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS DA EJA E A NEGAÇÃO AO DIREITO DE ESTUDAR.....	69
5.2 – DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NÃO ALFABETIZADOS.....	74
5.3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO.....	78
5.4 – IMPACTOS DA CONQUISTA DA ALFABETIZAÇÃO NA VIDA DOS SUJEITOS DA EJA: COMO ESTES SE INTER-RELACIONAM COM AS	

PRÁTICAS DE LETRAMENTO? .....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO

Esta monografia é resultado de um estudo que buscou conhecer as trajetórias de vida dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), a fim de compreender quais são os impactos da conquista da alfabetização na vida desses sujeitos, ao buscarem ampliar a chamada “leitura de mundo<sup>1</sup>” e corajosamente tentarem equilibrar os seus cotidianos de lutas e resistências, uma vez que nessa fase considerada não linear no que tange à “idade certa<sup>2</sup>” de escolarização, resolvem buscar a aquisição e apropriação do conhecimento da leitura e da escrita da palavra.

Mesmo sabendo que os sujeitos não alfabetizados se constituem como produtores de cultura e carregam em si diversos saberes, estes não são suficientes para viver autonomamente em uma sociedade grafocêntrica<sup>3</sup> e letrada<sup>4</sup>. Sabe-se que a aquisição da leitura e da escrita, em sua maioria, acontece a partir da inserção do sujeito no ambiente institucionalizado – escola. Nesse sentido, mesmo que eles (as) tenham a “leitura de mundo”, pelo fato de não terem o conhecimento da “leitura da palavra<sup>5</sup>”, certamente terão muitas limitações em suas vidas cotidianamente.

Nessa perspectiva, a Educação dos Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) visa contribuir para que esses sujeitos possam se apropriar desses conhecimentos, sendo o meio pelo qual eles (as) terão condições para adquirirem as competências necessárias de leitura e escrita.

---

<sup>1</sup> Expressão defendida por Freire (1992), compreendendo que esta leitura precede a da palavra, ou seja, antes de entrar na escola, o sujeito já traz consigo as marcas de um contexto social rico em cultura. Nas suas palavras “A leitura de mundo precede a leitura da palavra. [...] o ato de ler se veio dando na sua experiência existencial, primeiro a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que se movia” (FREIRE, 1992, p. 19-20).

<sup>2</sup> Apesar de ser um termo recorrente não apenas nos discursos, mas nos instrumentos legais da Educação de Jovens e Adultos e nas políticas públicas de alfabetização para crianças - Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), temos restrições ao termo “idade certa” por compreendermos que não existe uma “idade própria” ou “idade certa” para aprender. As discussões de Paulo Freire (2000) nos ajudam a respaldar tal restrição por sustentarem que os seres humanos estão em constante processo de inacabamento, justamente por serem inconclusos e incompletos. Destaca que “[...] não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2000, p. 40).

<sup>3</sup> Termo aqui compreendido segundo a concepção defendida por Mortatti (2004, p. 98) referindo-se às “[...] sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem”.

<sup>4</sup> Refere-se à sociedade por onde circula material impresso e os sujeitos estão imersos no contexto da linguagem escrita e são, em todo momento, envolvidos pelas informações. Segundo Harris e Hodges (1999), na sociedade letrada, a escrita e a palavra impressa constituem uma força cultural que domina as funções econômicas sociais e educativas.

<sup>5</sup> Expressão cunhada por Freire que compreende a aquisição e apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos. Nas suas palavras “[...] depois a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da “palavra mundo” (FREIRE, 1992 p.12).

Assim, faz-se necessário compreender que esses sujeitos, ao longo de suas vidas, passaram por muitos processos de negação de direitos, alguns não tiveram acesso à escola, outros não conseguiram nela permanecer... Em ambos os casos, vítimas de carências sociais, econômicas e/ou familiares que os impediram de serem alfabetizados em um processo escolar linear<sup>6</sup>. Para Arroyo (2007, p. 36) “[...] o sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados [...]”. Diante disso, percebe-se que esse modelo não se aplica à EJAI, tendo em vista que é necessário compreender os diferentes motivos que fizeram esses sujeitos ficarem impossibilitados de seguir a tão “sonhada” linearidade da escola. Motivos esses, que Arroyo (2007, p. 24) acrescenta que:

[...] além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência (ARROYO, 2007, p. 24).

Todavia, essas trajetórias de vida fora da escola e tantos direitos negados lhes permitem uma compreensão de mundo a partir da resistência, da luta, possibilitando a leitura de mundo, logo, suas vivências em sociedade. No entanto, tais vivências não podem ser dissociadas desses direitos, a saber: o de ler e escrever; estes precisam fazer parte também de seu dia a dia, para que deem significados à leitura de mundo a partir de seus olhares e entendimentos pelo viés da leitura e da escrita.

Apesar da não linearidade do processo escolar, esses sujeitos são grandes protagonistas no âmbito pessoal, social e cultural, pois precisam criar e recriar mecanismos que facilitem a vida numa sociedade cada vez mais simbólica. Embora a leitura de mundo seja de extrema importância para uma vivência social, ela não é suficiente para garantir uma participação autônoma e plena nos diversos eventos e práticas de letramento<sup>7</sup>. Os sujeitos, portanto, precisam ter acesso à escola, para que possam adquirir e compreender os impactos que a educação escolar traz para suas vidas, bem como, identificar os sentimentos e sentidos

<sup>6</sup> A crítica à *educação linear* defendida por Arroyo (2007) na EJAI é que ela não considera as especificidades dos educandos que tiveram seus estudos fragmentados ou negados. A escola com suas práticas na perspectiva linear desconsidera essas trajetórias. O entendimento da palavra linear é no seu sentido literal da palavra, o que não dialoga com a realidade da EJAI.

<sup>7</sup> A expressão *eventos de letramento* refere-se às situações mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinando contexto, ou, entre um contexto local e contextos mais distantes.



que a leitura da palavra é capaz de agregar ao se apropriarem dela, e se libertarem da exclusão social pela não apropriação da leitura e da escrita. Esses sujeitos carregam consigo suas histórias de vida impregnadas de esperanças que os movem a lutarem por uma perspectiva de vida diferente, vislumbrando a aquisição e o uso social da leitura e da escrita (ANDRADE, 2011).

Fazendo as devidas considerações a esse respeito, cabe ao (à) educador (a) ajudar esses sujeitos a conquistarem tais competências, através de uma educação libertadora<sup>8</sup>, que torne o processo de ensino-aprendizagem um meio pelo qual eles (as) possam adquirir autonomia, atuando de forma crítica no contexto social, de modo a sentirem-se tão capazes quanto os sujeitos que se apropriaram desses conhecimentos no processo escolar linear.

Diante do contexto mencionado, esta pesquisa enfatiza a necessidade de conhecer as trajetórias de vida desses sujeitos, bem como, compreender os desafios enfrentados por eles (as) ao longo do processo da aquisição da leitura e da escrita, e refletir sobre as contribuições que essas aprendizagens trouxeram para suas vidas, ao perceberem e identificarem a legitimidade da alfabetização e do letramento em seu cotidiano, ao fazer o uso social.

Conforme enuncia Andrade (2011), mesmo considerando todos os fatores que levaram os sujeitos da EJAI a se afastarem da escola na “idade certa”, observa-se a importância da aprendizagem na vida desses sujeitos, mesmo sendo na fase jovem, adulta e/ou idosa. Independente da idade, eles (as) entendem que não há como viver de forma mais feliz e digna sem que haja apropriação da leitura e da escrita. Assim, é com esse sentimento e compromisso, que buscam enfrentar inúmeros desafios cotidianamente, para realizarem o sonho da aquisição da leitura e da escrita.

Nesse sentido, pensar em tais injustiças sociais e nos desafios enfrentados cotidianamente por esses sujeitos, é algo que nos coloca a refletir acerca de seus direitos, bem como de suas lutas, ao buscarem viver com justiça, para que tenham seus direitos garantidos e possam minimamente ter acesso aos direitos básicos de sobrevivência, a saber: alimentação, habitação, saúde, entre outros, para que possam viver com dignidade. No entanto, essa não é a

---

<sup>8</sup> Freire (1987, p.67) enuncia que: “A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo”.

realidade; uma parcela significativa da sociedade precisa ficar sem educação (a educação tratada aqui está no campo escolar), para que possam buscar seus meios de sobrevivência.

Com isso, o desejo de estudar vai sempre ficando em segundo plano, afinal, a educação não está diretamente ligada à sobrevivência, mas à vivência em sociedade. Nesse sentido, muitos não tinham ou têm escolha, precisavam ou precisam trabalhar para viver, assim, conciliar trabalho e estudo nem sempre é possível nesse momento da vida (ARROYO, 2007). Mas, há aqueles que guardam os seus sonhos, por entenderem que é preciso enxergar o mundo a partir de si mesmos.

Foi assim que a disciplina de Prática Reflexiva na Alfabetização despertou em mim<sup>9</sup> o interesse de compreender as questões mencionadas, pelo modo como a professora da disciplina trouxe o processo de alfabetização, com tanto amor e compromisso, que me fez pensar como seria essa aquisição da leitura e da escrita para os jovens, adultos e idosos (apesar de não ser o foco da disciplina). Para reforçar o desejo, ao passar pelo estágio da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), eu vivenciei de perto esta realidade, fiquei ainda mais tocada e encantada com os desafios e possibilidades vividos por eles (as) cotidianamente. Esse período vivenciado no estágio me possibilitou fazer algo excepcional para além da realidade de sala de aula. Sabendo eu do desejo de aprender a ler e escrever dos meus pais<sup>10</sup>, contei-lhes a situação vivida, o que os motivou imediatamente a buscarem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos com ajuda de minha irmã, para darem forma ao desejo até então não realizado.

Hoje, meu pai, Raimundo Dantas de Menezes, é educando da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em uma escola localizada na zona sul da capital paulista, São Paulo. Ele, muito motivado, por compreender que ainda é tempo de aprender, segue na busca pela aquisição da leitura e da escrita, dizendo que só ele sabe o que a falta destas aquisições lhe impedira de conseguir, ao longo de seus 76 (setenta e seis) anos de vida, e continuará estudando enquanto viver (palavras dele). Tais compreensões nos colocam a refletir acerca da força que a educação escolar tem na vida dos sujeitos que tiveram seus direitos negados.

Minha mãe, Helena Mendonça de Menezes, também começou a frequentar, mas, por motivos de saúde (mobilidade reduzida, dentre outras) ela não pôde permanecer. Importa

---

<sup>9</sup> Nesta parte do trabalho, utilizo a primeira pessoa do singular ao falar sobre minha trajetória em educação. Nos capítulos subsequentes, utilizo a primeira pessoa do plural.

<sup>10</sup> É importante contextualizar que meus pais não foram alfabetizados, não conseguiram permanecer na escola na juventude, pois constituíram família muito cedo e, a única opção de estudar era à noite. Mesmo sem possibilidade de frequentar uma escola, o desejo de aprender minimamente a ler e a escrever ainda continuava vivo.

dizer que o acesso à escola, para ela, assim como milhares de outros (as) educandos (as) que têm mobilidade reduzida, não atendeu/atende às suas especificidades. Cabe pensar numa sociedade que ainda vive numa realidade da não acessibilidade, culminando na exclusão dessa parcela social. No entanto, segundo ela, o fato de ter tentado e saber que não foi por falta de vontade, já a deixa feliz. Todavia, tais reflexões abrem espaço para pensarmos numa “consciência ingênua” (FREIRE, 2009, p.61), por não saber criticar que isso é intencional, que é mais uma forma de continuar negando esse direito para grande parcela da sociedade que se encontra nesta condição.

Desse modo, ao refletirmos sobre a importância dessas aprendizagens e de como elas podem transformar as vidas desses sujeitos, é que buscamos com muita atenção as suas trajetórias de vida, responder o problema desta pesquisa que parte da seguinte questão: Quais os impactos da inserção da leitura e da escrita na vida de jovens, adultos e idosos não alfabetizados que se apropriaram de tais competências e passaram a utilizá-las socialmente?

Para um melhor entendimento acerca de tudo que já foi mencionado, sobretudo para responder a questão da pesquisa, o objetivo central que direcionou este estudo buscou compreender quais impactos no cotidiano pessoal e social dos jovens, adultos e idosos foram percebidos a partir da apropriação da leitura e da escrita e consolidação da alfabetização e letramento. Para tanto, foram delineados objetivos específicos, a saber: conhecer as trajetórias de vida dos sujeitos da EJAI a fim de identificar os motivos que os levaram a não inserção ou a interrupção dos estudos na fase da infância e retornar à escola depois de muitos anos; compreender os desafios enfrentados pelos jovens, adultos e idosos, antes da apropriação da leitura e da escrita, na vivência cotidiana e nas diversas práticas e eventos de letramento e, finalmente, refletir sobre os impactos que decorreram da aprendizagem da leitura e da escrita na vida pessoal e social dos sujeitos e as suas mudanças implicadas no âmbito da consolidação da alfabetização e do letramento.

Para respaldar este estudo, foi realizado um levantamento teórico de alguns autores clássicos que mergulham em pesquisas sobre a temática, tais como Arroyo (2007, 2017), Freire (1987, 1996, 2000, 2009, 2011), Tfouni (2006), Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti (2011), Soares (2002, 2017, 2018), dentre outros pesquisadores contemporâneos que se debruçam nas questões relacionadas à alfabetização e Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI). Esse momento exploratório da temática foi de fundamental importância para um melhor aprofundamento do problema que envolve a pesquisa, pois possibilitou um contato mais próximo com as teorias que respaldam a questão em pauta, com olhares que convergem entre si.

As contribuições das ideias de Arroyo (2007) foram fundamentais para dizer o quanto a juventude e a idade adulta são fases marcantes na vida do ser humano e de como esses sujeitos podem evidenciar, também, os descontentamentos desses “marcos”, no momento em que percebem a negação de direitos, sobretudo, no que tange ao acesso à escola. Desse modo, a sociedade, por meio de uma visão simplista, estigmatiza esses jovens, como sendo os atrasados no seu processo escolar e isso os (as) acompanha ao longo de suas trajetórias de vida. Em suas palavras, nos diz que “[...] A visão reducionista com que, por décadas foram olhados os alunos da EJA - trajetórias truncadas, incompletas - precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida (ARROYO, 2007, p.21). Nota-se o quão necessário é que esses sujeitos possam vivenciar mudanças significativas em suas vidas, principalmente no que diz respeito ao acesso à escola, bem como, às contribuições que esta trará no momento em que possam perceber suas novas práticas em uma sociedade que antes os excluía.

Em consonância com Arroyo (2007), Freire (2011), possibilitou uma ampla compreensão de que em uma sociedade que exclui a maior parte de sua população, impondo profundas injustiças, a grande parte pela qual funciona “[...] é urgente que a leitura e a escrita sejam enfaticamente sob o ângulo da luta política que a compreensão científica do problema traz a sua colaboração” (FREIRE, 2011, p.17). Nesse sentido, percebe-se a necessidade de que o (a) educador(a) tenha grande responsabilidade de contribuir no que diz respeito ao ensino, de modo que as aprendizagens sejam significativas, ou seja, estejam diretamente relacionadas com os contextos dos quais os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos fazem parte, para que consigam perceber a teoria vivenciada na sala de aula em suas realidades práticas.

Diante desta abordagem, não podemos negar a grande contribuição de Paulo Freire para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, o qual tinha uma concepção de ensino diferenciada, ao pensar o ensino e a aprendizagem numa relação dialética, onde a teoria estivesse sempre se relacionando com a prática. Propõe uma educação que possibilite ao sujeito a autonomia, a transformação, de maneira que estes (as) transformem a si mesmos e possam transformar o mundo.

Tfouni (2006), pela abordagem conceitual, contribuiu de maneira significativa ao nos fazer compreender que na caminhada pela conquista da leitura e da escrita desses Jovens, Adultos e Idosos, faz-se necessário que os (as) educadores (as) considerassem os saberes que eles (as) traziam, a partir de suas experiências de vida e suas práticas sociais. Ainda a esse respeito, afirma que “[...] o ato de alfabetizar ocorre somente enquanto parte das práticas

escolares, conseqüentemente ignora-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escrita são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso” (TFOUNI, 2006, p.17).

Diante do exposto, nota-se a importância dos (as) educadores (as) serem sensíveis a essas questões e observarem suas práticas, para que possam desenvolvê-las para além da sala de aula, a fim de mediar o conhecimento de tal forma que esses sujeitos possam, de fato, fazer uma relação da leitura e da escrita com o seu cotidiano, ou seja, alfabetizar letrando. E não de forma mecanizada, na perspectiva da educação bancária<sup>11</sup>, a saber: aquela que simplesmente reproduz, sem qualquer relação com o pensamento crítico, ou com o mundo.

Haddad e Di Pierro (2000) acrescentam que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos EJAÍ compreende um vasto processo de práticas, tanto no sentido formal, quanto não-formal, no que tange à ampliação dos conhecimentos, os quais acontecem nos mais variados ambientes, sejam na família, no trabalho, na igreja, dentre outros inúmeros espaços socioculturais nos quais esses sujeitos estão inseridos cotidianamente. Desse modo, afirmam que “Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.108).

Diante do exposto, vê-se a todo instante o quanto a educação está presente em inúmeros espaços, possibilitando assim que os/as educandos (as) da EJAÍ estejam envolvidos (as) constantemente com o conhecimento, ainda que não o percebam, pelo simples fato de o adquirirem na concepção da “leitura de mundo” e não da “leitura da palavra”. Contudo, ao buscarem a aquisição da leitura da palavra, não são sujeitos vazios, mas cheios de “leitura de mundo”, o que clarifica o processo de aprendizagem para a aquisição da leitura e escrita.

Em face aos dados apresentados, e em consonância com a abordagem qualitativa, o desenvolvimento desta pesquisa procedeu pelo nível exploratório-descritivo. Deste modo, para responder a proposta a qual esta pesquisa pretende, foi realizado um estudo de campo, onde os sujeitos da pesquisa foram estudantes do segmento I da Educação de Jovens, Adultos

---

<sup>11</sup>Na concepção “bancária” de educação, a “educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e os educador o depositante” (FREIRE, 1987, p.58).

e Idosos EJAI que já tinham se apropriado da leitura e escrita. Para tanto, os instrumentos selecionados para coleta dos dados foram: a observação participante, o questionário e a entrevista semiestruturada. Para tratamento dos dados, foi priorizada a Análise do Conteúdo (AC) (BARDIN, 1977).

Por tudo isso, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos que juntos contribuem para a compreensão panorâmica do problema em pauta: O primeiro capítulo refere-se à introdução, a qual apresenta uma abordagem geral da pesquisa com a justificativa, relevância do trabalho, problema, objetivos, abordagem teórica e os caminhos metodológicos da investigação.

O segundo capítulo apresenta uma discussão teórica, conceitual e histórica, intitulado: Educação de Jovens, Adultos e Idosos: as marcas históricas. Nele são contemplados três tópicos que contribuem para a exploração da temática. O primeiro apresenta um passeio histórico pela Educação de Jovens, Adultos e Idosos e sua relação com as questões sociais; o segundo reflete sobre a problemática do analfabetismo ao desafio da mudança na vida dos sujeitos: um histórico de negação de direitos; o terceiro elucida o lugar que a educação de Jovens, Adultos e Idosos ocupa no momento atual: desafios e conquistas. Toda essa discussão contempla, nesse capítulo, as condições necessárias para conhecer e identificar as trajetórias percorridas pelos sujeitos da EJAI, bem como o processo de mudança ao se apropriarem da leitura e da escrita.

O terceiro capítulo, também de aporte teórico, apresenta uma abordagem acerca do tema Alfabetização e o Letramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: da opressão à emancipação. Nele foram contempladas três discussões que ajudam a compreender o papel destes dois conceitos para a vida social dos sujeitos. A primeira diz respeito à construção histórica da alfabetização: da neutralidade à politização. A segunda reflete sobre a Alfabetização e o Letramento: Abordagem conceitual em diálogo com as práticas sociais de leitura e escrita. A terceira analisa a relação do sujeito com o conhecimento no enfrentamento da idade adulta: desafios e possibilidades. Toda essa abordagem permite uma ampla discussão acerca dos conceitos de Alfabetização e Letramento na EJAI, e faz um levantamento da construção histórica, e o modo como os sujeitos se relacionam com essas aprendizagens da idade adulta.

O quarto capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, contemplando quatro pontos fundantes para melhor compreender o processo. O primeiro traz a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa; o segundo apresenta uma abordagem

metodológica da investigação; a terceira apresenta os procedimentos de recolha e análise de dados e, finalmente, os princípios éticos da pesquisa.

Nessa perspectiva, o quinto capítulo traz a análise e tratamento dos dados, intitulado: os impactos da aquisição da leitura e da escrita na vida dos sujeitos: mudanças de vida e implicações nas práticas cotidianas de letramento. Nele são discutidos todos os achados da pesquisa por meio da interpretação de dados colhidos no campo empírico, considerando as narrativas dos sujeitos e todo o processo observado ao longo do mergulho no *lócus* da pesquisa.

Destarte, entende-se que a relevância desta pesquisa está em poder compreender as trajetórias de vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos que viveram durante muitos anos sem a aquisição da “leitura da palavra” em uma sociedade extremamente excludente, marginalizadora e preconceituosa que discrimina vergonhosamente muitos sujeitos, dentre outros aspectos também, por não terem se apropriado das habilidades de leitura e escrita.

Assim, contribuirá sobremaneira para a ressignificação de alguns conceitos e concepções historicamente construídos, além das proposições de intervenções frente aos resultados apresentados. Justifica-se, ainda, por compreender que, mesmo com todas as referências e pesquisas voltadas para o contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ainda existe uma grande necessidade de aportes teóricos, sobretudo no que se referem às trajetórias de vida e exclusão dos sujeitos nela inseridos, a fim de que possa ampliar as referências e as discussões acerca do tema que carrega em si uma grande relevância social.

## **II – EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E IDOSAS: AS MARCAS HISTÓRICAS**

O presente capítulo tem como finalidade trazer reflexões importantes acerca das marcas históricas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, para que seja possível compreender questões indispensáveis da atualidade. Tais questões estão presentes nas três seções que o compõem, as quais garantem uma grande aproximação com a temática. A primeira buscou conhecer os percursos históricos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a sua relação com as questões sociais; a segunda destaca a problemática do analfabetismo ao desafio da mudança na vida dos sujeitos; e a terceira reflete sobre o lugar que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos ocupa no momento atual. Assim, traz uma importante contribuição para que possamos conhecer a trajetória da referida modalidade com seus desafios e conquistas, no sentido de melhor compreender a realidade pesquisada.

### **2.1 – UM PASSEIO HISTÓRICO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA RELAÇÃO COM AS QUESTÕES SOCIAIS**

Em pleno século XXI, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) ainda não é considerada satisfatória devido a sua complexidade em se consolidar como um campo importante e de grande relevância no contexto educacional brasileiro. Desse modo, faz-se necessário conhecermos e refletirmos acerca de seu processo histórico, para melhor compreendermos seus compassos e descompassos, e assim percebermos se houve avanços significativos nesta modalidade de educação ao longo dos séculos.

Para tanto, buscam-se evidenciar os principais momentos dessa trajetória até os dias atuais, dando enfoque nas questões sociais que estão presentes no dia a dia desses jovens, adultos e idosos que, desde o Brasil colônia, sofrem cotidianamente a falta de uma educação centrada no sujeito, na sua emancipação, para dar lugar a uma educação opressora e de dominação.

No Brasil, em 1549 chegaram os primeiros jesuítas, os quais foram os responsáveis por dar início ao processo educativo. Todavia, a educação pautava-se na cristianização dos indígenas e de civilizá-los conforme a cultura ocidental cristã, atendendo assim às coordenadas da Coroa Portuguesa, no sentido da aculturação pelo viés da educação. Entretanto, o ensino era voltado para as crianças, o qual se limitava apenas ao religioso (catequese) e à alfabetização (introdução da língua portuguesa) (PAIVA, 1973).



Todavia, embora os indígenas tivessem sua cultura e formações distintas de cada tribo, para os colonizadores, eles eram vistos como selvagens, ignorantes, desprovidos de ambição, conforme mencionado por Ribeiro (2006, p.41) ao interrogar: “que é que produziam? Nada. Que é que amalhavam? Nada. Viviam suas fúteis vidas fartas, como se neste mundo só lhe coubesse viver”. Nota-se, no entanto, que havia uma sobreposição de culturas; a cultura branca europeia, menosprezando a cultura indígena que dispunha de seu modo particular de promover a educação de seu povo, mas, os colonizadores não consideravam tal cultura como educação.

Paiva (1973) acrescenta que nesse período houve um aumento significativo de escolas para “ler e escrever”, voltadas para as crianças. Os indígenas adultos, para que pudessem ter o mínimo de acesso às instruções elementares, deveriam ser os pacificados e convertidos, os quais deveriam ficar aldeados nas imediações das habitações portuguesas, assim, teriam o ensino que abrangia “à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita” (PAIVA, 1973, p.56).

Apesar da educação de adultos não ter sido prioridade no referido período, o trabalho desenvolvido pelos jesuítas foi de suma importância para desencadear um modelo educacional no Brasil. No entanto, aos serem expulsos em 1759, ocasionou na desestruturação do ensino, de modo que só se ouviu falar em ações educativas no período imperial (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Conforme elucida Paiva (1973), somente com a chegada da família real para o Brasil (império) houve a necessidade de uma nova configuração no sistema educacional, para que pudesse atender à demanda da aristocracia portuguesa. Desse modo,

[...] foram criados cursos de caráter marcadamente utilitário, em nível superior, como o de Medicina, Agricultura, Economia Política, Química, Botânica, além das Academias Militares; para favorecer a vida cultural criaram-se Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras iniciativas (PAIVA, 1973, p. 60).

Observa-se o cuidado e atenção voltada para a educação dos colonizadores (família real), e os (as) que pertenciam à nobreza, em detrimento da educação do povo sem quaisquer progressos. Contudo, para formalizar a educação, sua efetivação acontecera por meio da Constituição Federal Brasileira em 1824, “que firmou sob influência européia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” logo, estendida aos adultos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.109).

Apesar desse marco de caráter legal, nesse período da história, pouco se notou sobre avanços numa educação voltada para adultos, tudo ainda era muito centrado nos colonizadores, que não estavam preocupados com os colonizados, mas tão somente com as riquezas brasileiras as quais tiveram domínio até o Brasil tornar-se independente de Portugal.

Todavia, o império foi marcante nessa perspectiva educacional no que diz respeito à institucionalização de escolas no Brasil. Ainda que estas tenham sido direcionadas ao ensino de crianças e só mais tarde ao de pessoas adolescentes e/ou adultas. Destarte, de acordo com Galvão e Soares (2006), houve uma preocupação no sentido de organizar os processos de inserção dos sujeitos no ambiente escolar:

[...] aos poucos foram-se definindo, com maior precisão, os tempos, os espaços, os saberes, os materiais escolares a formação e a profissionalização do professor. Ao longo de todo o período imperial, diversas foram as discussões nas assembleias provinciais, de como se dariam os processos de inserção das então denominadas “camadas inferiores da sociedade” (homens e mulheres pobres e livres, negros e negras escravos livres e libertos) nos processos formais de instrução (GALVÃO e SOARES, 2006, p. 30).

Nesse sentido, nota-se uma diferença, o que podemos chamar de avanço, ainda que mínimo, na educação de adultos no que tange à institucionalização do ensino. Esses sujeitos já estavam sendo pauta de discussões acerca de suas inserções no ambiente escolar formal, para terem instruções sistematizadas pedagogicamente, sendo consolidado com o “Ato adicional de 1834 que [...] formulou especificamente políticas de instrução para jovens e adultos” (GALVÃO e SOARES, 2006, p.30-31).

Entretanto, vale ressaltar que apesar do avanço acima mencionado, a chamada Lei Saraiva (1881) veio reforçar o comportamento de colocar à margem as pessoas não alfabetizadas, como sendo os incapazes, ignorantes e, para além disso, de impedi-los do direito ao voto, entre outros direitos que lhes foram negados (PAIVA, 1973).

Ainda com a Constituição de 1891 (primeira república), esse cenário não mudou muito; a oferta educacional nesse período foi descentralizada para a União, províncias e municípios. A primeira ficou com a responsabilidade de todas, mas, mais voltada para educação secundária e superior, enquanto que as últimas ficaram com a educação básica ainda na mesma perspectiva elementar (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Assim, nota-se que o olhar era voltado para a educação dos colonizadores, enquanto que os colonizados ficavam sempre à margem do saber. Desse modo, chega-se ao final do império com um quantitativo expressivo de pessoas analfabetas, a saber: “82% da população acima dos cinco anos de vida” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 109). Tais dados só

reforçam o quanto essa população estava distante de adquirir direitos que ao passar do tempo continuavam sendo negados.

Nesse sentido, apesar de a educação não ter tido avanços significativos nos períodos mencionados, a Revolução de 1930, a qual foi considerada um momento de grande luminosidade na esfera política, veio para legitimar qual deveria ser o papel do Estado, de modo a ser considerada como “[...] um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Ao contrário do federalismo que prevalecera até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.110).

Paiva (1973) reflete acerca de uma nova realidade, onde se vislumbraram possibilidades para uma educação direcionada aos seus respectivos públicos, levando em consideração suas especificidades. No entanto, só com a Constituição de 1934 que esse fortalecimento veio de fato a se efetivar. Foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja responsabilidade e coordenação centrava-se no governo federal, que visou organizar, coordenar e fiscalizar as atividades educacionais, descentralizando a responsabilidade entre os estados e municípios. O qual “deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.110).

Assim, a educação de adultos só teve um olhar direcionado a ela ao final da década de 1940, após o resultado do censo realizado neste mesmo tempo, que indicava “existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais” (PAIVA, 1973, p.159). Tais dados chamaram a atenção para um problema de política nacional (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Nessa mesma década (1945), surge a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), através da qual foi possível tomar conhecimento da precariedade em que se encontrava o Brasil em nível educacional, frente aos dados mundiais. O que foi determinante para mostrar a necessidade de medidas efetivas voltadas para a educação numa perspectiva geral, contudo, com maior atenção aos adultos não alfabetizados. Assim, foram criados programas, campanhas e alguns movimentos com o intuito de acabar com o analfabetismo no Brasil (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Já em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, o qual tinha por objetivo

a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. 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).

Diante do exposto, nota-se um empenho significativo na busca de ações efetivas para superar o problema em pauta: o analfabetismo, de tal forma a contribuir com outros movimentos como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA que surgiu em 1947, cujo mentor e coordenador foi o professor Lourenço Filho, em parceria com o Ministério da Educação e Saúde – MEC, cuja intenção foi pensar uma educação cidadã, focada na instrução do adulto não alfabetizado para além da aquisição da leitura e da escrita, mas para a cidadania. Ele tinha identificado o analfabetismo como um problema social, que precisava ser mudado para que o país pudesse se desenvolver. Apesar de sua visão preconceituosa acerca do sujeito não alfabetizado, como sendo marginal e incapaz de contribuir socialmente, ele percebera que era imprescindível a educação das massas (PAIVA, 1973).

A referida campanha (CEAA) destinava-se às grandes massas, sobretudo as localizadas nas zonas rurais. Suas ações educativas tiveram êxito até 1963, quando foi extinta por questões políticas e orçamentárias. Contudo, seus resultados foram expressivos, dada a realidade que se apresentava à época. O número de classes teve um aumento de quase 7.000 entre 1951 a 1953; já o de matrículas de modo geral chegou a atingir quase 200.000 em 1953; o material de leitura produzido pelo Departamento Nacional de Educação- DNE chegou a 5.438.500 pessoas no período entre 1947 e 1950 (PAIVA, 1973).

Apesar dos problemas enfrentados, a CEAA tentou se reerguer. Em abril de 1957 foi criado o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), cujo objetivo era alfabetizar grandes “contingentes populacionais”, contudo, a escassez de recursos era cada vez maior, bem como seus resultados, o que finalmente ocasionou definitivamente na extinção da CEAA (PAIVA, 1973).

Ainda nessa perspectiva de campanhas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) organizou duas campanhas: em 1952, a Campanha Nacional de Educação – CNER e outra, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA. Ambas sem resultados expressivos e de curta duração (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

As campanhas foram, sem dúvidas, muito importantes nesse contexto educacional, elas subsidiaram caminhos importantes para modificar a visão negativa com a qual os sujeitos

não alfabetizados sempre foram vistos, a saber: de forma preconceituosa, como sendo os incapazes. Todavia, no início dos anos 1960, surge a necessidade de uma nova política educacional, um novo fazer pedagógico que contemplasse novos rumos na educação.

Nesse mesmo tempo, surge o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958). Um momento crucial na educação, os profissionais da área uniram forças para mudar a realidade que estava posta, buscando soluções efetivas na transformação do cenário do analfabetismo no Brasil. A educação tomaria um novo sentido, o pensamento de Paulo Freire começou a ser disseminado, o que contribuiu sobremaneira para as etapas posteriores.

Outros movimentos e campanhas foram surgindo, como o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que tinha o compromisso de levar educação às populações rurais; a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) em 1962, responsável por gerir os recursos educacionais destinados à educação (temporariamente), até que o PNE fosse aprovado; Os Movimentos de Cultura Popular (MCP) em 1960, cujo objetivo era de “[...] encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base” (PAIVA, 1973, p.236).

A Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, criada pela prefeitura de Natal, também teve grande relevância no contexto educacional da época, considerando o nível de pobreza existente e a necessidade de aprendizagem, a campanha buscou utilizar os ambientes na própria comunidade, fazendo uso de terrenos baldios para a construção de salas de aulas com a intenção de atender a comunidade carente com aulas diurnas e noturnas. Os Movimentos de Cultura Popular contribuíram significativamente para difundir o pensamento freiriano, por valorizar a cultura local, de modo a criar condições para que o povo pudesse produzir a sua própria cultura, compreendê-la e se sentir representado (a) por ela. Finalmente, houve o Programa Nacional de Alfabetização e Cultura em 1964, o qual contou com a participação de Paulo Freire (PAIVA, 1973).

Os anos que antecederam a Ditadura Militar, compreendidos entre 1959 e 1964, constituíram um período de grande luminosidade para essa modalidade de ensino, ela passou a ser entendida de forma diferenciada da educação voltada para as crianças; houve uma preocupação por parte do governo, bem como do corpo docente da época, para pensar numa educação para o público adulto.

Aproximadamente nesse mesmo tempo, Freire, um homem visionário, pensou uma educação para classes “inferiores” e “oprimidas”, ou seja, aquelas pessoas socialmente

excluídas, unindo esforços numa perspectiva de educação popular emancipadora, onde o homem e a mulher passariam a dar lugar a uma nova forma de pensar, surgindo assim uma educação centrada no sujeito, no pensamento crítico, onde “[...] a acomodação e a massificação eram substituídas pela liberdade e pela crítica na luta do homem pela sua humanização” (PAIVA, 1973, p.252).

Freire, com sua visão de educação emancipadora, aquela que via a educação como um ato político, pensou um *método* de educação que conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. O que impressionou as esferas políticas, ao ponto de convidá-lo para aplicá-lo em todo o território nacional, o que ocorreu em vários estados brasileiros entre junho de 1963 e março de 1964. Contudo, sua experiência foi um sucesso até ocorrer o golpe militar (1964), pelo qual foi considerado subversivo, por contrariar as ideologias distintas ao seu pensamento progressista, sendo preso, depois exilado junto com sua família, no Chile, por 16 anos (BRANDÃO, 2005).

Com o golpe militar de 1964, e, em meio ao clima de repressão e autoritarismo, a educação teve um enorme retrocesso, os movimentos de cultura popular foram extintos, seus dirigentes perseguidos e presos, todas as atividades educacionais desenvolvidas foram censuradas. Era uma nova realidade que se apresentava no contexto político e educacional. A educação de adultos passou a ter atividades de caráter assistencialista, desenvolvidos pela sociedade civil. Todavia, foi autorizada pelos militares “[...] a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Nascido no Recife, o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular”, mas que atendia tão somente às determinações autoritárias do governo militar (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 114).

Ainda sobre a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), ela se caracterizou como um movimento contrário ao pensamento progressista, vindo reforçar uma prática antipopulista, diferente daquela outrora idealizada por Freire. Nesse sentido, Scocuglia (2003) afirma que

O Sistema Paulo Freire foi oficializado pelo Estado populista nos últimos meses de 1963, após o movimento golpista a Cruzada ABC (1964-1969) projetou-se como um braço pedagógico do Estado militar, tornando-se, posteriormente, uma das forças embrionárias da formação do Mobral (SCOCUGLIA, 2003, p. 80).

Desse modo, observa-se que a Cruzada de Ação Básica (ABC) não dialogava com as ações Freirianas, objetivando reforçar o rompimento de uma ideologia progressista, para uma de visão oposta. Assim, “A Cruzada ABC pretendia contestar política e pedagogicamente os programas anteriores de alfabetização de adultos, particularmente o Sistema Paulo Freire,

adotado oficialmente pelo governo deposto” (SCOCUGLIA, 2003, p.83). Nesse sentido, apesar do apoio junto ao governo militar, grandes obstáculos foram enfrentados ao longo de sua existência, vindo a ser extinta ao final de 1970. Não alcançou o sucesso desejado: superar o Método Paulo Freire (SCOCUGLIA, 2003).

Com o encerramento da Cruzada (ABC), finalmente foram iniciadas as atividades do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização; ele já havia sido criado em 15 de dezembro de 1967, através da lei nº 5.379. No entanto, somente com a extinção da Cruzada (ABC), ele começou a funcionar. Todavia, na mesma perspectiva de educação, aquela contrária à emancipação do sujeito. Antes do golpe militar, a educação era pensada de maneira que o sujeito fosse ativo na transformação da realidade, era problematizada, possibilitava uma reflexão crítica ao educando (GALVÃO e SOARES, 2006). Já no Mobral, a situação era outra, a começar pelos educadores(as). Lamentavelmente recrutavam-se alfabetizadores(as) sem muitas exigências: “qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa” (GALVÃO e SOARES, 2006, p.46).

Assim, o Mobral objetivava alfabetizar adultos numa perspectiva funcional e continuada. Portanto, sem compromisso com a emancipação do sujeito. Para tanto, de acordo com Paiva (1973), a ele caberia

[...] promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócio-econômico (PAIVA, 1973, p. 293).

Apesar da proposta a qual se destinava o Mobral, ele não teve muito sucesso, mesmo buscando se assemelhar ao seu antecessor. Seu método e material didático procurou reproduzir “[...] aos elaborados no interior do movimentos de educação e cultura popular, pois também partiam de palavras-chave, retiradas da realidade do alfabetizando adulto para, então, ensinar os padrões silábicos da língua portuguesa” (PAIVA, 1973, p.293). Todavia, tudo não passou de superficialidade, sem qualquer aproximação da realidade proposta no período que antecedeu o Golpe militar. Assim, o Mobral foi sendo criticado, ao passo em que não conseguia atingir a sua meta de superar o analfabetismo no Brasil. Foi extinto em 1985 (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Após a extinção do Mobral, surge a Fundação Educar, que já aparece em um novo contexto político: a Nova República. Portanto, o fim do Regime Militar. Contudo, a Fundação

Educar tinha uma proposta diferente do Mobral, ela não alfabetizava diretamente, mas coordenava e supervisionava junto aos órgãos competentes (instituições e secretarias) os recursos destinados à educação de adultos. Todavia, foi uma política que não durou muito: em 1990, o governo Fernando Collor acabou com a Fundação Educar (GALVÃO e SOARES, 2006).

Esse período da História foi marcante na educação de jovens e adultos no Brasil. O governo federal encerrou a Fundação Educar e não criou nenhum outro programa educacional para dar continuidade à política de educação de adultos (GALVÃO e SOARES, 2006). Esses mesmos autores ainda acrescentam que a partir da promulgação da nova Constituição Federal de 1988, contraditoriamente, a alfabetização de adultos ganhou um novo momento, visto que a Constituição garantia o direito aos sujeitos que ainda não haviam concluído o ensino fundamental ou frequentado a escola. Logo, um direito aos jovens e adultos.

Apesar da falta de compromisso da União com a educação de adultos, ao transferir essa responsabilidade para os municípios, esta culminou em um crescimento progressivo no número de matrículas referente ao ensino básico, com maior número nos anos iniciais. Enquanto que no Estado ficaram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio da educação de jovens e adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

O período subsequente não mudou muito, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96), aprovada pelo Congresso em fins de 1996, sem alterações significativas, reafirmou o direito à educação dos jovens e adultos e a sua gratuidade, oferecida pelo poder público. Não obstante, nesse mesmo tempo foram criados alguns programas federais, de formação para jovens e adultos, os quais não foram coordenados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC); mas “[...] desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.124).

O Programa Alfabetização Solidária (PAS), cujo objetivo era reduzir os índices de analfabetismo até o final do século; O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo como foco a alfabetização dos trabalhadores rurais assentados; o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), que destinava-se à qualificação profissional, compreendida como formação complementar, não tinham a intenção de substituir o ensino básico.

Outro programa que merece destaque nos início anos 90 é o Movimento de Alfabetização – MOVA, que propôs uma política pública de alfabetização, com ideário popular, o qual lançava um olhar diferenciado para os sujeitos; suas propostas partiam do



“[...] contexto sociocultural dos sujeitos; a consideração dos sujeitos co-partícipes dos processo de formação” (GALVÃO e SOARES, 2006, p.48).

Com o objetivo de superar o analfabetismo dos jovens, adultos e idosos, e pensando numa política de continuidade dos estudos, surge em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), ofertado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em todo o território nacional. Tinha como prioridade os municípios com maior índice de analfabetismo, e 90% destes localizam-se no nordeste (BRASIL, 2018).

Nessa mesma perspectiva, o governo do Estado da Bahia criou em 2007 o programa Todos pela Alfabetização (TOPA). Em parcerias com os municípios, universidades públicas e privadas, entidades dos movimentos sociais, teve como objetivo reduzir o número de analfabetismo na Bahia das pessoas com idades acima de 15 anos. Desde sua criação, o TOPA já beneficiou mais 936 mil pessoas em todo o Estado da Bahia (BAHIA, 2018).

Apesar da proposta a que se destina o programa, algo a ser observado é a possibilidade de pessoas com formação precária serem formadoras. Isso chama a atenção para pensar no nível de formação que tem sido oferecido ao corpo discente do mesmo. Desse modo, nota-se a precariedade de políticas educacionais consistentes, que considerem as necessidades do público a qual se destinam, sem deixar lacunas para que alcancem os resultados desejados de maneira efetiva.

Em face aos dados apresentados, a educação de jovens, adultos e idosos sempre esteve em segundo plano pelas instâncias governamentais. Na dependência de políticas públicas para o seu desenvolvimento, não sendo uma prioridade, muito foi pensado e pouco realizado. Apesar de alguns compassos ao longo da história, inúmeros foram os descompassos, de modo que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), há, no Brasil, 11, 5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever.

Considerando os mais de quinhentos anos de história brasileira, é um número gritante, que propaga muito além do analfabetismo, fica dito nas entrelinhas o quanto o Brasil é um país desigual. É notório que a educação é o caminho para mudar esse cenário, de modo que contribuir com a educação destes sujeitos oprimidos por uma sociedade que os exclui é algo urgente. Logo, a ação pedagógica também tem papel fundamental na mediação do conhecimento, pois o/a educador (a) precisa sair da concepção bancária<sup>12</sup> de ensino, para poder contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos, só assim será possível avançar para além daquilo que já está posto.

---

<sup>12</sup> Expressão cunhada por Freire (1987, p. 63), a qual compreende enquanto “O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” - falso saber - que ele considera como verdadeiro saber”.

Quanto a isso, Freire (2000, p. 58) nos diz que “O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos (as) serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”. Assim, é de grande relevância que os (as) educadores (as) valorizem os saberes historicamente construídos, reconhecendo que estamos em constante processo de busca, logo de aprendizagem, para que possamos ter a esperança de mudarmos os dados mencionados do analfabetismo, na esperança de superá-los.

Ao pensar na superação de todos os dados apresentados e em todo processo de exclusão e invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos, observados na trajetória histórica com inúmeros retrocessos, faz-se necessário discutirmos, de forma mais ampla, as condições em que esses sujeitos sempre estiveram e nas que se encontram hoje, para que seja possível, a partir dessa análise, perceber os (des)compassos e assim caminharmos na busca de soluções efetivas para superar o problema do analfabetismo, de forma que garanta a todos os seres humanos o direito à educação. Assim, é nessa perspectiva que problematizaremos as abordagens posteriores.

## 2.2 – DA PROBLEMÁTICA DO ANALFABETISMO AO DESAFIO DA MUDANÇA NA VIDA DOS SUJEITOS: UM HISTÓRICO DE NEGAÇÃO DE DIREITOS

O analfabetismo<sup>13</sup> no Brasil é algo histórico, como já foi pontuado. O processo de educação escolar sempre esteve à disposição das elites, foi pensado a partir delas e para elas, em detrimento do proletariado (classe trabalhadora), sempre à margem, ou podemos dizer na base da pirâmide social. Desse modo, mesmo os conhecimentos elementares, a saber: a leitura e a escrita, nunca foram efetivamente disponibilizados a essa classe social. É nesta mesma classe que estão os Jovens, Adultos e Idosos, que por muito tempo sustentaram e ainda sustentam os interesses da burguesia (elite). O modo como se tem enxergado ao longo dos séculos a concepção de analfabetismo sempre foi muito negativa, e segundo Freire (2002), “astuta” ao dizer que:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênu<sup>14</sup> do analfabetismo o encara

<sup>13</sup> Mesmo utilizando o termo analfabetismo neste estudo, consideramos que este costuma ultrapassar o conceito dicionarizado “[...] incapacidade de ler ou escrever em uma língua” (HARRIS e HODGES, 1999, p. 31), denotando ignorância e atribuindo estereótipos e predicativos que deturpam o termo, conforme denuncia Freire (2001).

<sup>14</sup> No dizer do Freire (2002) “Quando digo ‘concepção, na melhor das hipóteses, ingênu’, é porque muitos dos que poderiam ser considerados como ingênuos, ao expressá-la, são, na verdade, astutos. Sabem muito bem o que fazem e aonde querem ir, quando em campanhas de alfabetização, ‘alimentam’ os alfabetizandos de ‘slogans’

ora como uma “erva daninha”- daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo”-, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser curada e cujo índices estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo de sua “pouca inteligência”, de “sua proverbial preguiça (FREIRE, 2002, p.15).

Diante disso, é perceptível o quanto a visão do analfabetismo sempre foi vista de maneira equivocada, ou podemos dizer, rasa, sem a menor preocupação com as consequências que teria para a vida de cada sujeito, bem como para a sociedade de modo geral, visto que o índice de analfabetismo impacta diretamente no desenvolvimento do país em todas as esferas, seja social, política, econômica e/ou cultural.

Assim, vê-se um campo da educação que até os dias atuais não conseguiu superar a negatividade com a qual se enxergam esses sujeitos, ou mesmo buscar condições que possibilitem mudar esse cenário. Esses jovens, adultos e idosos não alfabetizados ainda precisam lidar diariamente com o preconceito que os acompanha onde quer que vão. Na conjuntura atual, não cabe mais tratá-los dessa maneira (nunca coube), mas são cinco séculos de história, de protagonismo, que traduzem o quanto essas visões restritivas que os estigmatizam como sendo os incapazes, atrasados, incompetentes, entre outros, precisam ser superadas.

Nessa perspectiva, pensar o analfabetismo é ir além da pura aprendizagem da leitura e escrita, é compreender que ele é o resultado de uma estrutura social desigual; logo, buscar superá-lo sem antes combater efetivamente suas causas é, no mínimo, arbitrário. Os jovens e adultos lutam para superar as precariedades as quais vivenciam cotidianamente, seja no trabalho, na saúde, na moradia, no transporte e, principalmente, na alimentação. Tais situações estão diretamente ligadas à problemática do analfabetismo; superá-lo requer reflexões e ações anteriores às práticas pedagógicas (GADOTTI, 2011).

Os sujeitos da EJAI são aqueles que ao longo de suas vidas, como coloca Freire (1987), tiveram sua “humanidade roubada<sup>15</sup>”. No entanto, apesar de todos os problemas, seja no campo da objetividade e/ou subjetividade, eles (as) compreendem a importância de se

---

alienadores, em nome, ainda, da neutralidade da educação. Objetivamente, porém, se identificam ambos - ingênuos e astutos.”

<sup>15</sup> Expressão usada por Freire (1987) ao se referir aos jovens, adultos e idosos que tiveram, ao longo da sua trajetória, o direito de se apropriar da leitura e da escrita negado. Na concepção de Freire, o que diferencia o humano dos outros animais é o poder da linguagem, da comunicação e a linguagem escrita é de grande importância, sobretudo, em uma sociedade grafocêntrica e simbólica. A partir do momento que roubam o direito do sujeito se apropriar desta linguagem, roubam também a sua humanidade. Nas palavras de Freire (1987, p. 30), a expressão está relacionada “A desumanização, que não se versifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*”.

apropriarem da leitura e da escrita de modo que almejam conquistá-las. Todavia, pensar o analfabetismo exige muito mais que a força de vontade destes, que nessa fase da vida, apesar de suas lutas e necessidades diversas, resolvem estudar, por compreenderem a importância do conhecimento, devido a inúmeras negações vividas cotidianamente.

Desse modo, conhecer esse público, suas trajetórias de vidas é algo primário para que medidas efetivas sejam tomadas, inicialmente pelos governantes, para que sejam desenvolvidas e colocadas em prática políticas públicas voltadas para estes sujeitos (que ao longo de suas vidas tiveram suas trajetórias negadas, inclusive de direitos básicos), e pelos educadores (as) que medeiam esses conhecimentos, no momento em que estão, ou estarão no dia a dia desses sujeitos.

Sobre isso, Arroyo (2011, p. 22) nos diz que “A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida - juventude e vida adulta - e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos”.

Assim, é possível compreender o quanto necessário é a consolidação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como um campo do conhecimento, de pessoas, jovens, adultas e idosas, de modo que os projetos políticos-pedagógicos sejam desenvolvidos a partir das demandas que atendam o referido público, e que os/as educadores(as) desenvolvam suas práticas a partir dessas realidades, procurando superar as práticas descontextualizadas de suas múltiplas realidades. Ainda sobre isso, Andrade (2011, p.128) afirma que:

De acordo com essa problemática, programas de políticas voltados para a Educação de Jovens e Adultos devem assegurar a valorização da formação dos sujeitos de forma que contemple as diversidades de suas necessidades sociais. Para tanto, deve partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, na identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Observa-se que para além dos anseios dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, mesmo com tantos direitos negados ao longo de suas trajetórias de vidas e ainda que superem todas as dificuldades que os impedem de ir à escola, é de fundamental importância que as instâncias governamentais se mobilizem na direção de atenderem as necessidades dessa modalidade de ensino, para que ela saia desse lugar, sempre vista como uma política de continuidade de escolarização, que não dará conta de valorizar a formação desses sujeitos de forma que contemple a diversidade. Diferente disso, continuará reforçando a prática reparadora dos problemas existentes, mas nada de fato consistente, que vise solucioná-los.

Arroyo (2011) nos diz que o ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses

sujeitos. Diante disso, nota-se a responsabilidade que cabe às instâncias políticas e educacionais de desenvolverem políticas públicas e práticas pedagógicas que visem permitir aos sujeitos da EJAI uma educação libertadora, na qual eles(as) possam desenvolver o pensamento crítico e assim compreenderem o seu lugar no mundo.

Levando em consideração as práticas pedagógicas, os (as) educadores (as) precisam ter um conhecimento amplo acerca desses sujeitos; não basta conhecê-los teoricamente, mas “[...] entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou aquisição de novos conhecimentos têm sentido” (GADOTTI, 2011, p.39).

Este mesmo autor ainda nos diz que o ideal seria que o/a educador (a) da EJAI fosse do próprio meio, mas nem sempre isso é possível, assim sendo, as possibilidades de sucesso seriam maiores, visto que o/a educador(a) já saberia mensurar as condições histórico-econômicas da comunidade, de modo a proporcionar condições favoráveis de comunicação entre as relações dos saberes eruditos e os saberes populares. Todavia, não sendo isso possível, cabe aos educadores da EJAI uma formação que contemple essas premissas, ou os programas de educação de adultos estarão correndo um sério risco de fracasso, principalmente no que tange à formação de educadores(as) (GADOTTI, 2011).

Nessa perspectiva, sair desse lugar de não alfabetizado é o que tem se buscado ao longo dos séculos, mas para isso é preciso pensar e efetivar uma educação voltada para esse público; é ter o compromisso de pensá-la de maneira que esteja “[...] condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador” (GADOTTI, 2011, p.39), que diferentemente da criança, precisa trabalhar, para que possa cuidar de si e dos seus, por tudo isso, não é um processo simples, é no mínimo complexo, sobretudo nessas fases da vida.

Diante do exposto, superar esse processo de negação de direitos que é histórico e promover mudanças, precisa da pedagogia que Freire (1987, p. 32) chama de “[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele”. Haja vista que a pedagogia na perspectiva tradicional nunca permitiu essa possibilidade de libertação, portanto, somente uma pedagogia libertadora, dialógica, que busque contrapor-se a essa educação opressora, hegemônica, poderá possibilitar mudanças significativas na vida dos sujeitos da EJAI.

Não obstante, é preciso reconhecer que esses sujeitos fazem parte de uma sociedade, os quais participam de diversos grupos sociais cotidianamente, e contribuem substancialmente nestas, mesmo que não tenham ainda se apropriado da leitura e da escrita. Logo, promover

essa compreensão poderá ser um caminho para que eles(as) sintam-se motivados e valorizados para se apropriarem da cultura letrada.

Assim, será significativo perceber os progressos desses sujeitos, outrora no lugar de oprimidos, quando passarem a ser aqueles(as) que não irão oprimir, mas de fato compreender que a educação que liberta não é a mesma que oprime. “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1987, p.35). E libertando-se, vencerá cotidianamente esse histórico de negação.

### 2.3 – O LUGAR QUE A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS OCUPA NO MOMENTO ATUAL: DESAFIOS E CONQUISTAS

Em uma sociedade, cujo sistema político é capitalista<sup>16</sup>, o que se pode pensar a respeito do lugar que ocupa a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)? Uma educação onde muitos sujeitos que a compõem não fazem parte da população considerada produtiva se pensarmos nos idosos, por exemplo. Responder a esta pergunta certamente não será fácil e talvez nem seja possível, mas tentaremos nos aproximar ao máximo, para que possamos compreender que lugar é esse. Observando os índices de analfabetismo no Brasil, nota-se que a situação desta modalidade de ensino ainda é muito preocupante nos dias atuais, conforme os dados disponíveis no 3º relatório global da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.

A baixa alfabetização afeta 758 milhões de adultos no mundo, dos quais 115 milhões têm entre 15 e 24 anos. Esse público não sabe ler nem escrever frases simples, o que afeta negativamente sua participação e desempenho em programas de educação para jovens e adultos (EJA) (UNESCO, 2017).

De acordo com os dados revelados, é possível perceber o quanto a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), ainda está distante de ser compreendida como uma educação que atende as necessidades educacionais do público ao qual se destina. Se refletirmos acerca

---

<sup>16</sup> A sociedade capitalista, segundo Quintaneiro (2002, p. 47), baseia-se na ideologia da igualdade, cujo parâmetro é o mercado. De um lado, está o trabalhador que oferece no mercado sua força de trabalho, de outro, o empregador que a adquire por um salário. A ideia de equivalência na troca é crucial para a estabilidade da sociedade capitalista. Os homens aparecem como iguais diante da lei, do Estado, no mercado etc., e assim eles veem-se a si mesmos. Mas embora o processo de venda da força de trabalho por um salário apareça como um intercâmbio entre equivalentes, o valor que o trabalhador pode produzir durante o tempo em que trabalha para aquele que o contrata é superior àquele pelo qual vende suas capacidades.

de seu processo histórico, compreenderemos que desde o período colonial, essa educação já servia aos interesses da aristocracia<sup>17</sup>.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) sempre esteve voltada para uma educação onde o foco fosse a mão de obra que atendesse às necessidades do mercado de trabalho. Uma educação embasada na reprodução (educação bancária), sem qualquer relação com a criticidade. Desse modo, apesar das políticas públicas direcionadas a esta modalidade educacional, estas não passaram de programas com curta duração e com baixos investimentos, algo sempre pensado de forma superficial, para cumprir aos interesses do capital, nada que pensasse nos sujeitos de forma criteriosa que correspondesse às suas demandas.

Nesse sentido, não se pode negar que os sujeitos da EJAI são seres dotados de conhecimentos, mesmo que não tenham a aquisição de leitura e escrita, são sujeitos que nascem e pertencem a uma determinada cultura, logo, aprendem a “leitura de mundo” muito antes de codificar e decodificar a leitura e escrita da palavra, e precisam ser reconhecidos e valorizados como seres dotados de saberes (FREIRE, 2011). Sobre esta compreensão, o referido autor ainda destaca que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente” (FREIRE, 2011, p. 29).

Desse modo, essa modalidade de ensino não pode desconsiderar essas características que são próprias dessa modalidade educacional, cujos sujeitos, apesar de serem considerados ignorantes, não são vazios, estão carregados de suas culturas, desenvolvidas em seus contextos sociais e são saberes que dizem muito, falam de pessoas excluídas ao longo de suas vidas, que a todo instante procuram ressignificá-las; conforme acrescenta Soares (2011):

[...] os sujeitos que freqüentam a escola, na modalidade de educação destinada às pessoas jovens e adultas, são atores sociais que, enquanto membros de uma sociedade, vivenciam tal experiência ativamente, ou seja, são pessoas que ajudam a construir, cotidianamente, a história da sociedade em que vivem [...] (SOARES 2011, p. 65).

Diante disso, fica claro o quanto esses sujeitos são seres cheios de saberes, à medida que são capazes de somar numa sociedade que, apesar de receber tantas contribuições,

---

<sup>17</sup> Para Silva e Silva (2012) aristocracia pode ser compreendida de acordo a concepção de Platão, ou seja, a primeira experiência histórica de governo do Estado, na qual experiência e maturidade seriam requisitos.

paradoxalmente os discrimina, principalmente por fazerem parte de uma classe social diferente, considerada inferior, bem como por terem um baixo nível de escolaridade.

Nessa perspectiva, a esses sujeitos socioeconomicamente menos favorecidos, e sem expressivos avanços ao longo da história brasileira no que tange à EJAI “[...] tem restado o reconhecimento do menor favorecimento, mas não têm sido direcionadas políticas capazes de superar o problema do acesso, da permanência e conclusão de uma parcela ainda significativa da população brasileira” (ROGGERO, 2013, p.41).

Apesar de todo o engajamento dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ainda são superficiais as suas conquistas, muito embora tenham sido efetivados os direitos legais, legitimados nas constituições e na própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Contudo, é preciso muito mais, é necessário que para além do que está garantido no acesso, seja garantida a permanência, a continuidade dos estudos e que estes perpassem as ações pedagógicas descompromissadas, aquelas que não levam em consideração as especificidades da EJAI, garantindo, sobretudo, avanços no processo de construção de saberes necessários à autonomia e participação efetiva dos sujeitos na sociedade.

Nesse sentido, é de fundamental importância reconhecer que: “Os alunos da EJA estão lá por vontade própria, mesmo que essa vontade corresponda mais uma necessidade de sobrevivência. Só esse elemento já os torna disponíveis para a aprendizagem sistematizada da escola” (ROGGERO, 2013, p. 63). Vê-se uma especificidade totalmente oposta a da criança, que frequenta a escola sem grande compreensão do que significa o estudo, enquanto que os sujeitos da EJAI já sabem a falta que a educação escolar traduz ao longo de suas existências.

Visto isso, observa-se também a necessidade de conquistar a qualificação de educadores(as) comprometidos com a EJAI. Eles(as) precisam ter consciência de que na educação, como na vida, não há neutralidade. Uma educação pautada nos princípios capitalistas, neoliberais não dará aos sujeitos da EJAI as condições efetivas que possam transformá-los, e estes sejam capazes de transformar suas realidades e o Mundo. Não basta o fazer pelo fazer, é urgente que tomem consciência que os insucessos educacionais desta modalidade de educação também estão pautados nesta condição: a formação precária de educadores (as). “Ler sobre a educação de adultos não é suficiente” (GADOTTI, 2011, p. 39).

Outro fator relevante a ser discutido é que, segundo Roggero (2013, p.58), no Brasil, “[...] os cursos superiores de Pedagogia e nas licenciaturas raramente abordam essa modalidade de ensino em suas peculiaridades, no currículo de formação inicial”, o que caracteriza nitidamente as fragilidades educacionais da EJAI, pois nos dias atuais, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “A taxa de analfabetismo da



população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE)” (IBGE, 2018).

Em face dos dados apresentados, nota-se que essa modalidade de educação ainda não obteve muitas conquistas, embora tenham sido grandes os seus desafios. Diante disso, constata-se que educadores(as) precisam de uma formação que contemple essa diversidade da EJAI, para que possam contribuir efetivamente com essa modalidade educacional. Entretanto, não os(as) exime de suas responsabilidades e compromissos pessoais, no que tange aos seus engajamentos, para que possam dedicar-se a esta causa que vem ao longo dos séculos, angariando condições que possibilitem uma educação de qualidade.

Diante de todos os dados revelados, e, considerando o momento atual, é possível afirmar, conforme Galvão e Soares (2006, p.49) que

Chegamos, então, ao século XXI com um índice elevado de brasileiros que ainda não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas: são quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais que chegaram a freqüentar a escola, mas, por falta de uso da leitura e da escrita, retornam à posição anterior.

Destarte, acredita-se que um dos grandes desafios dessa modalidade de ensino seja compreender as necessidades desse público e dar atenção a ela de forma efetiva, para que seja possível galgar a consolidação da EJAI como um campo promissor de conhecimento. De forma que contribua na formação dos sujeitos e estes possam conquistar efetivamente o seu lugar no mundo, superando o modelo educacional que tem visado apenas à reprodução do conhecimento, sem qualquer compromisso com a libertação dos sujeitos envolvidos. Só assim será possível proporcionar condições para que, no momento em que os alfabetizados forem “[...] organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, poderão atuar cada vez mais seguramente no mundo” (FREIRE, 2002, p. 23).

Não obstante, apesar do idealizado, há uma distância enorme entre o ideal e o realizado. Não se pode perder de vista que o Brasil tem um quantitativo expressivo de pessoas não alfabetizadas, conforme abordado por Galvão e Soares (2006) e isso é um dado relevante que precisa urgentemente de ações que procurem transformar esta realidade e possibilitar novos caminhos aos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, buscando superar as

práticas de assistencialismo e de reprodução com as quais essa modalidade educacional vem sendo tratada.

Desse modo, para complementar as discussões e melhor compreender as abordagens tecidas aqui, nos debruçaremos nas reflexões sobre a Alfabetização e o Letramento no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, fazendo uma viagem desse movimento conceitual desde as concepções mais simplistas até as mais amplas que possibilitam a conquista da autonomia e politização dos sujeitos. É sobre a articulação desses termos que problematizaremos no capítulo a seguir.

### **III – A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA OPRESSÃO AO EMPODERAMENTO**

Este capítulo apresenta uma breve abordagem histórica e conceitual da alfabetização e do letramento, buscando analisar o seu percurso histórico, lançando um olhar para a especificidade da alfabetização e do letramento, no intuito de compreendê-los distintamente, embora indissociáveis; dada a importância do alfabetizar letrando. Além disso, se ocupa em refletir como os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos transcendem da opressão ao empoderamento, no momento em que se apropriam da leitura e da escrita. Assim, está organizado em seções: a primeira trata da construção histórica da alfabetização; a segunda reflete sobre a alfabetização e o letramento com uma abordagem conceitual em diálogo com as práticas sociais de leitura e escrita; e finalmente discute sobre a relação do sujeito com o conhecimento no enfrentamento da idade adulta.

#### **3.1 – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO: DA NEUTRALIDADE À POLITIZAÇÃO**

Com base nas concepções contemporâneas acerca da Alfabetização e com tantas problemáticas em torno dela, sobretudo no que diz respeito ao melhor método para ensinar, é que se percebe a necessidade de compreender um pouco de sua história para que seja possível entender as mudanças ocorridas nessa linha do tempo. Nesse sentido, faremos uma breve análise sobre sua construção histórica no Brasil, a partir do final do século XIX. Dada a importância dessa análise histórica, considera-se “[...] o conhecimento do presente ser diretamente ainda mais importante para a compreensão do passado” (BLOCH, 2001, p. 66). Concordando com o autor, para que isso seja possível ao/a educador(a), importa que ele(a) tenha conhecimento do presente para que possa compreender o passado e ter uma visão ampla de sua prática e só assim saber avaliá-la com muito cuidado para que não se cometa anacronismo.

Com já discutido neste trabalho, no século XIX a educação era privilégio apenas de uma pequena parte da população; assim, a leitura e a escrita não estavam presentes na realidade de toda a sociedade daquela época. Tal acesso só foi se ampliando com a universalização da escola já no período republicano, o que possibilitou a organização, estruturação e a sistematização do ensino, de modo que a leitura e a escrita passaram a fazer

parte daquele contexto social, sendo mediadas pelos educadores das respectivas instituições (MORTATTI, 2006).

No decorrer do tempo, a concepção que se tinha da alfabetização foi mudando em cada período. Até a década de 60 a leitura e a escrita eram meras representações do pensamento, a leitura era a decodificação e verbalização dos símbolos gráficos, enquanto que a escrita era a fonética manuscrita (GERALDI, 1993). Esse foi um período em que havia certa infantilização no modo de tratar o adulto; o processo de ensino era semelhante ao da criança e de maneira tradicional, o aluno era o sujeito passivo e o professor sujeito ativo (WERTHEIN, 2003).

Nesse ínterim, surge a proposta alfabetizadora de Paulo Freire, por perceber que a alfabetização na perspectiva que estava não conseguia dar conta da emancipação do sujeito, uma vez que ele compreendia o analfabetismo como produto de uma sociedade desigual, ou seja, como efeito e não como causa da pobreza. Foi então que propôs uma alfabetização cuja metodologia partisse das palavras geradoras, aquelas que tivessem sentido para o educando, de modo a possibilitá-lo a fazer uma reflexão crítica da realidade (UNESCO, 2009).

Era uma concepção que se opunha à ideia tradicional do ensino, a qual denominou de educação bancária. Aquela de “[...] “encher” os educandos de conteúdos” ou seja, uma educação onde o educador era o detentor do conhecimento, e o educando era considerado tabula rasa, o educador enchia-os de conteúdos e os educandos recebiam, acreditando ser a única verdade (FREIRE, 1987, p. 63).

Assim, a década de 1980 foi um momento importante da história da alfabetização. Com a influência de Paulo Freire, a alfabetização deixou de ser vista apenas como a mera aquisição da leitura e da escrita, mas o caminho para possibilitar a libertação do sujeito que antes passivo, tornar-se-ia ativo e autor de sua história. Em paralelo a isso, surge também a concepção construtivista, que vem contrariar os modelos tradicionais vigentes, como uma nova perspectiva da alfabetização, cujas investigações estão no quadro da psicologia genética de Piaget abordadas nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em *a Psicogênese da Língua Escrita*, onde entendem o conhecimento como algo produzido pelo sujeito, que é o próprio agente e não o objeto de aprendizagem. Estes estudos demarcam um importante momento na história da alfabetização por mudar radicalmente o foco das discussões: antes as reflexões e estudos estavam focados no melhor método para o/a estudante aprender e depois passou a pautar em como os sujeitos aprendem.

Neste mesmo tempo surgiram outros(as) pesquisadores(as), como Soares (2016); Mortatti (2006) entre outros(as), reafirmando essa concepção de alfabetização, o que demandou muitos questionamentos acerca dos métodos tradicionais de alfabetização.

Segundo Mendonça e Mendonça (2007), os métodos de alfabetização passaram por diferentes mudanças ao longo da história, contudo, vale ressaltar que não são os responsáveis pelo grande índice de analfabetismo no Brasil. Esta mesma autora ainda afirma que a responsabilidade está no “[...] descompromisso das elites com a inclusão das classes sociais desfavorecidas, no uso social da leitura e da escrita, o que ofereceria uma alternativa para a formação de cidadãos críticos na construção de uma sociedade mais justa” (p. 19).

A história da alfabetização desde o final do século XIX, como já demarcado, se caracterizou por vários métodos, entre eles estão o método de “marcha sintética (da "parte" para o "todo"); da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (MORTATTI, 2006, p.5). O método que até os dias atuais conhecemos como tradicional de leitura e escrita.

Nesse período, surge um marco na história dos métodos de alfabetização na publicação da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, em Portugal; foi o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p. 5).

Foi a partir do novo método de “João de Deus” que se chegou à concepção do método analítico, pois “consistia o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p.56). Estes foram chamados de analíticos, ou “[...] globais, que tem como pontos de partida unidades maiores da língua, como o conto a oração ou a frase” (CARVALHO, 2015 p.18). Em face a essas concepções, houve muita resistência a mudança por parte de seus defensores, de modo que passaram a utilizá-los de maneira conjunta, o que os denominou como mistos ou ecléticos (analítico-sintético e sintético-analítico), sendo assim uma maneira de conciliar os métodos anteriores de alfabetização, para promover uma nova forma de alfabetizar (MORTATTI, 2006). Em vista disso, independentemente do método que se adote, o que o educador(a) precisa saber é que ambos têm o mesmo objetivo simplista: “a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita” (SOARES, 2018, p. 19).

É importante destacar também o “método” Paulo Freire, que muito mais que um método, é uma concepção de educação, pautada no que ele chamou de “leitura de mundo” à

“leitura da palavra”. A alfabetização partia das palavras geradoras, palavras que fossem da realidade do sujeito e que portanto tivessem significado. O educando era ativo no processo, como já mencionado nesta pesquisa, ele era convidado a dizer a sua palavra (FREIRE, 2000).

Em meio a tudo isso, ao final do século XX surgiu a concepção de letramento, uma vez que as habilidades de leitura e escrita sem as devidas relações com as práticas sociais já não permitiam ao sujeito as condições necessárias para viver autonomamente em uma sociedade letrada. Foi então que o termo letramento surgiu pela primeira vez na obra

*“Adultos não alfabetizados”*: o avesso do avesso, de Leda Verdiani Tfouni (1988); [...] em *Alfabetização e letramento* (1998), de Roxane Rojo; e em (1995) no livro *Os significados do letramento* de Ângela Kleiman. [...] e em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) (SOARES, 2018, p. 35).

A referida autora, na obra mencionada, busca conceituar o termo letramento, ao tempo em que confronta-o com o processo de Alfabetização, buscando chamar a atenção do leitor, educador(a) para as especificidades de ambos, ao dizer que são dois fenômenos distintos, embora se complementem. Nesse sentido, a alfabetização deve acontecer na perspectiva do alfabetizar letrando, para que o sujeito possa adquirir de forma plena as habilidade de leitura e escrita e fazer o uso dessas habilidades no meio social (SOARES, 2018).

A fim de que se possa refletir acerca da alfabetização e do letramento, as discussões tecidas da seção posterior contemplam conceitualmente esses dois fenômenos que são imprescindíveis no diálogo com as práticas sociais de leitura e escrita.

### 3.2 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ABORDAGEM CONCEITUAL EM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

As demandas impostas pela sociedade exigem mudanças céleres, o que implica uma série de transformações constantes. Na educação não é diferente, as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços sociais. Portanto, é expressamente necessário ter consciência sobre estas, de suas bases conceituais, a fim de alcançar efetivamente a compreensão para além da verbalização, mas sim, para que práticas significativas passem a fazer parte desse processo que é o primeiro passo para que crianças, jovens, adultos e idosos que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita tenham acesso a elas. Não basta dizer, é preciso ter conhecimento legítimo sobre a Alfabetização e o Letramento, compreendendo que as mudanças sociais já não permitem velhas práticas de alfabetização, uma vez que o próprio letramento já denuncia isso.

Nesse sentido, Soares (2017, p. 16-18) faz uma crítica sobre a maneira como tem se ampliado o entendimento acerca da alfabetização, de modo a reforçar que a Alfabetização precisa ser compreendida dentro de sua especificidade, no seu sentido próprio conceitual que é o “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. [...] de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.” Para reforçar essa compreensão, a autora ainda acrescenta que não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2017, p. 16-18).

Diante dos dados mencionados, verifica-se que não é possível estar alfabetizado(a) sem que tenha se apropriado de maneira plena da alfabetização. Se o(a) educando(a) apenas souber codificar (escrita) sem decodificar (ler) a palavra, ele(a) não pode ser considerado alfabetizado(a), do mesmo modo o inverso. Nesse sentido, é preciso que tenha a aquisição de ambos. Todavia, pensar numa definição coerente de alfabetização é, portanto, considerar a especificidade desse processo de aquisição da leitura e da escrita, compreendendo a língua escrita como um meio de expressão e compreensão de modo a considerar o meio (social) dos usos e os fins a que se destina a aprendizagem da língua escrita. Ou seja, alfabetizar letrando; considerando as especificidades de ambos, da alfabetização e do letramento sem jamais dissociá-los (SOARES, 2017).

Ainda sobre essa concepção de Alfabetização, Gontijo (2008, p. 34) destaca que “[...] a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leituras e de compreensão das relações entre sons e letras.” Nesse sentido, a referida autora acredita na “[...] necessidade de um conceito aberto, portanto, capaz de abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leituras produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a sua dimensão linguística”. Já Soares (2017) reforça a necessidade para o que é específico do ato de alfabetizar: as aquisições das técnicas das habilidades de leitura e escrita.

Enquanto isso, Tfouni (2006, p.15) traz uma abordagem acerca da alfabetização bastante relevante, ao dizer que tem se entendido a alfabetização de duas maneiras: “[...] ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”.

Acrescenta, ainda, que a primeira abordagem denota a ideia de finitude, o que considera um “perigo”, pois para ela, o que caracteriza a alfabetização é o fato de sua incompletude, considerando que a leitura e a escrita ocorrem em contextos interacionais (TFOUNI, 2006).

Diante do exposto, é possível compreender que as autoras divergem e convergem em algum momento acerca da conceituação da alfabetização. Soares (2017), apesar de reforçar a ideia da especificidade da alfabetização, conclui que a alfabetização deve ser entendida não como “[...] uma habilidade, mas como um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. Acrescenta ainda que a alfabetização está fundamentalmente ligada a muitas facetas, as quais se referem “[...] às perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas, e propriamente linguística do processo” (SOARES, 2017, p.20).

Na concepção de Freire (1987), a alfabetização deve partir das palavras geradoras, aquelas que fazem parte do cotidiano do sujeito. “A “codificação” e a “decodificação” permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial” (FREIRE, 1987, p.12); ou seja, o sujeito é agente ativo no processo de sua aprendizagem.

Destarte, considerando as abordagens aqui tecidas, o que fica evidente é que a alfabetização tem demandado novos caminhos frente à necessidade de novas práticas sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos cotidianamente, e é exatamente nessa nova conjuntura que surge o Letramento, uma vez que está diretamente associado aos novos modos de nos relacionamos com o mundo. Ou seja, fazer o uso social efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais, que nada mais é que a consolidação do conjunto de várias habilidades as quais foram mencionadas aqui.

Nesse sentido, o Letramento surge como uma necessidade “[...] de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2017, p.31). Assim, é possível perceber que o Letramento surge não para minimizar a especificidade da alfabetização, mas para dar um novo sentido ao fazer o uso social. Desse modo, por Letramento em seu sentido conceitual compreende-se “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2002, p.47).

Tfouni (2006) ainda acrescenta que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Essa compreensão está para além da



questão individual, mas “ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos” (TFOUNI, 2006, p.20).

Em vista disso, é possível perceber que para atingir um nível pleno de letramento, o sujeito, além de ter adquirido as habilidades de leitura e escrita, precisa atingir o estado e a condição de quem exerce estas práticas sociais em que a leitura e escrita estão presentes. Enquanto que o sujeito que não adquiriu tais habilidades não terá condições de exercê-las com autonomia e plenitude. Porém, mesmo o sujeito não tendo se apropriado destas competências, possui algum nível de letramento, pois consegue fazer uso social, mesmo que de forma limitada, das práticas de leitura.

Diante desse contexto, é válido destacar que os jovens, adultos e idosos, sujeitos desta pesquisa, mesmo antes da conquista da “leitura da palavra” possuíam um grau, mesmo que tímido, de letramento, pois utilizavam a leitura e escrita em algumas práticas sociais. Como o próprio Freire destaca, o ato de ler está para além da palavra escrita.

É importante destacar que o sujeito pode não ser alfabetizado, mas será letrado, uma vez que não existe o termo ‘iletrado’, justamente porque em uma sociedade grafocêntrica em que a presença da leitura e da escrita é viva nos mais diversos espaços, todos os sujeitos de uma forma ou de outra fazem uso delas. Um exemplo disso é o sujeito que não adquiriu as habilidades de leitura e escrita, mas ouve e assiste a jornais, tem acesso a revistas, pega ônibus, está constantemente em contato com a leitura e a escrita, ainda que não saiba ler e escrever, ele é letrado; o que ocorre com os jovens e adultos antes não alfabetizados e até com a criança, que também já nasce em um ambiente onde tem acesso à leitura e à escrita por meio de histórias, contos, desenhos entre outros.

Por fim, o que se sugere é que o/a educador(a) tenha plena consciência de ambos os conceitos e desenvolva a sua prática na concepção do alfabetizar letrando. Uma vez que na contemporaneidade não cabem velhas práticas, ou seja, alfabetizar sem se preocupar com o estado ou a condição dos que farão os usos da leitura e da escrita.

Para uma melhor compreensão acerca da aquisição da leitura e da escrita nesses tempos de vida, na seção seguinte buscamos compreender como o sujeito se relaciona com o conhecimento no enfrentamento da idade adulta e quais são os desafios e possibilidades.

### 3.3 – A RELAÇÃO DO SUJEITO COM O ‘CONHECIMENTO’<sup>18</sup> NO ENFRENTAMENTO DA IDADE ADULTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

No Brasil, o histórico de negação do direito à educação escolar às pessoas jovens, adultas e idosas pouco escolarizadas é algo marcante até os dias atuais. Sabe-se que esse direito só se efetivou legalmente com a constituição brasileira de 1988. Apesar desse avanço legal, na prática isso não se realizou como pretendido. Como destaca Soares (2011, p. 278), “Passamos a ter um direito proclamado, mas não necessariamente efetivado”.

Mesmo sendo uma política de responsabilidade do Estado, foram os municípios que possibilitaram essa inserção aos/as educandos(as), reconhecendo a necessidade da garantia do direito à educação, criando condições efetivas para que as pessoas jovens, adultas e idosas pouco escolarizadas pudessem retornar aos bancos escolares ou iniciar, mesmo que tardiamente, sua busca de autonomia nesse espaço social. De modo que o poder local (prefeituras) criou condições efetivas para que esse direito fosse realmente conquistado. (SOARES, 2011).

Nesse sentido, aos poucos foram se constituindo escolas para que essas pessoas tivessem acesso. Hoje, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), a qual é inteiramente responsável por promover a educação sistematizada a esses sujeitos, ainda enfrenta inúmeras dificuldades. Uma delas é a frequência, o acesso à escola ainda não é fácil, considerando que a classe social a qual eles(as) pertencem é desfavorecida de direitos básicos; a locomoção para ir à escola tem sido um fator relevante para que muitos cheguem a desistir de estudar.

Apesar disso, por reconhecerem a falta que a educação escolar fez/faz em suas vidas, enfrentam muitos desafios cotidianamente para alcançarem a aprendizagem da leitura e da escrita. “Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a *palavra*: um comportamento humano que exige ação e reflexão.” Porque “[...] eles sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem [...] é que sua ação transformadora, como tal, os concretiza como seres criadores e recriadores (FREIRE, 2002, p.59).

Para que os sujeitos da EJAI adquiram essa consciência, faz-se necessário que, ao ingressarem na escola, encontrem educadores(as) também conscientes do seu fazer pedagógico; de sua missão na educação. É de fundamental importância compreender que o

---

<sup>18</sup> O conhecimento aqui defendido é o científico sistematizado pela escola. Os conhecimentos adquiridos fora da escola estão sendo chamados de saberes socialmente construídos, uma vez que são adquiridos fora do espaço escolar de ensino.

analfabetismo não é “[...] doença ou “erva daninha” como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado de outros direitos” (GADOTTI, 2011, p.39).

Diante do exposto, o enfrentamento desses sujeitos com o conhecimento na idade adulta não é nada simples, visto que está implícita uma série de questões que necessitam de atenção. A começar por desconstruir esse histórico de preconceitos com os quais foram enxergados ao longo de suas vidas, isso é essencial para que eles(as) se sintam capazes de reconhecer o ambiente escolar como um lugar que lhes pertence, um lugar onde o respeito às suas condições humanas esteja presente, para que possam se sentir seguros e abertos à aprendizagem.

Reconhecer a sala de aula como um espaço que lhes possibilitará segurança é o primeiro desafio a ser enfrentado para adquirir o conhecimento sistematizado. Eles e elas precisam se reconhecer no espaço da sala de aula para que possam sentir vontade de ficar; nisso, está implícita a relação com o/a educador(a). Desse modo, considera-se importante que essa relação seja dialógica. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.” Mas, na possibilidade de juntos pronunciarem o mundo (FREIRE, 1987, p. 78).

Tendo em vista a realidade dos sujeitos da EJAI, observa-se que um ambiente favorável à aprendizagem é imprescindível nesse processo de construção do conhecimento. O/a educador(a) precisa ser aquele(a) que acredita que a educação pode transformar pessoas e assim ter “[...] fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1987, p. 81).

Sendo um direito dos homens, é um compromisso do/a educador(a) compreender que, uma vez que os sujeitos da EJAI têm a oportunidade de saírem desse lugar de alienação pela negação historicamente constituída, eles(as) podem mudar as suas histórias, no momento em que têm acesso a uma educação pautada no diálogo, no amor, numa relação horizontal, na fé e na esperança de um novo homem, uma nova mulher que não mais será oprimido ou negado (FREIRE, 1987).

Esses sujeitos que são socialmente, economicamente, culturalmente e politicamente excluídos vislumbram a todo instante compreenderem o seu lugar no mundo e assim o ocupar. Sabem que precisam da escola para que isso seja possível, assim, valorizam os conhecimentos que ela os possibilita, os quais são diferentes dos saberes construídos ao longo da vida.

Reconhecem a necessidade dos saberes sistematizados da escola, uma vez que estão cotidianamente imersos numa sociedade com inúmeras práticas e eventos de letramentos.

Logo, para dar sentido aos saberes (aqueles construídos na família, na igreja, no trabalho, nas relações sociais etc.) é preciso fundamentá-los com os conhecimentos sistematizados (científicos), para que possam não só compreender, mas criar novos conhecimentos.

O cotidiano dos sujeitos não alfabetizados ou pouco escolarizados da EJAI não é nada fácil quando se pensa nas dificuldades por eles enfrentadas. Precisam protagonizar diariamente grandes desafios; desde as práticas mais simples, como por exemplo: ler ou escrever um bilhete simples, ler as informações em um ponto de ônibus; no banco, ao irem fazer uma operação bancária; assinar o próprio nome em um documento; uma entrevista de emprego; receber um troco ao comprarem algo, entre outros. Algo primário torna-se complexo pela falta de leitura e escrita.

Nesse sentido, ao chegarem à escola para aprenderem o conhecimento sistematizado, nem sempre é simples esse enfrentamento. “A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada dos bancos escolares, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar em uma fase adiantada da vida, e bastante peculiar” (ALVARES, 2012, p. 75).

Diante disso, é preciso considerar a diversidade que constitui a realidade dos sujeitos da EJAI. Nela, estão pessoas com diferentes vivências, idades, desejos, medos, saberes, ritmos de aprendizagens diferentes, timidez, cada sujeito com as especificidades que compõem esses tempos de vidas. Assim sendo, a escola não deve se opor a isso, mas considerar. Afinal, “[...] não poderia ser de outra forma, pois são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades econômicas e familiares, com princípios éticos e morais, formados a partir da experiência, do ambiente, da realidade cultural em que estão inseridos (ALVARES, 2012, p. 75).

Educadores e educadoras precisam valorizar esses saberes e esses tempos de vida. “Os conhecimentos prévios de um aluno adulto remetem a inúmeras espécies de saber, a uma travessia longa de percepções e indagações adquiridas ao longo de sua história de vida.” (ALVARES, 2012, p. 79). Portanto, ao enfrentar o conhecimento sistematizado na vida adulta, eles(as) chegam à escola com vários saberes constituídos e estes precisam ser levados em conta.

Para tanto, a prática docente tem um papel fundamental nesse processo. Ensinar exige compreender que esses educandos(as), antes de aprenderem os saberes sistematizados na escola, aprendem a ler o mundo. “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e de

humana, de modo especial como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 123).

Desse modo, no momento em que o educador (a) tem plena consciência de tal comportamento, conseguirá trazer de forma toda especial o/a educando(a) jovem, adulto(a) e idoso(a) para uma aprendizagem significativa; sem amarras, pois perceberão sentidos, poderão ver na prática as relações entre os saberes historicamente por eles(as) construídos, com os conhecimentos sistematizados na escola; pois eles(as) “[...] demonstram um interesse profundo pelo conhecimento escolar e reservam um afeto reverencial ao professor” (ALVARES, 2012, p. 86).

É nessa perspectiva que o/a educando(a) conseguirá enfrentar o conhecimento sistematizado de forma harmoniosa. Pois, não se pode deixar de considerar, como já mencionado, que cada sujeito tem um tempo de aprendizagem diferente do outro, experiências distintas que farão com que eles(as) se comportem de forma heterogênea, visto que são compostos por essa mesma heterogeneidade. “A heterogeneidade traz consigo a singularidade de cada pessoa” (ALVARES, 2012, p. 84).

Possibilitar caminhos que favoreçam a aprendizagem a partir de uma relação dialógica e de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos sujeitos da EJAI é fundamental nesse processo de aquisição do conhecimento. É preciso saber que “[...] para educar o olhar de um trabalhador, é fundamental adotar abordagens próprias para esse público, procedimentos que facilitem seus processos de aprendizagem, seus meios de compreensão, de ação e de interação com o mundo” (ALVARES, 2012, p. 96).

Destarte, é inevitável que o/a educador(a) se comprometa com algo que é essencial na EJAI: o educando jovem, adulto e idoso não deve ser visto com aquele que aprenderá da mesma maneira que a criança. É preciso reconhecer que são tempos de vida diferentes, e que precisam de atenções diferenciadas. Quem sabe assim, no momento em que o/a educador(a) passar a adotar metodologias próprias para essa modalidade educacional, contribuirá efetivamente para que esses sujeitos tenham possibilidades de desenvolverem o pensamento crítico, ampliando as condições para que eles possam se relacionar de forma aprazível com o conhecimento, interagindo de diferentes maneiras (ALVARES, 2012).

Tais compreensões e ações certamente possibilitarão as condições necessárias para que os jovens, adultos e idosos passem a minimizar cada vez mais as dificuldades enfrentadas na busca da aquisição do conhecimento sistematizado pela escola e maximizem as possibilidades de efetivá-los.

#### IV - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo objetiva delinear o percurso metodológico desenvolvido durante a pesquisa, buscando atender o que propôs o estudo em pauta. Nesse sentido, este capítulo está organizado em cinco seções, as quais se mostram de suma importância para um melhor entendimento acerca desta pesquisa. No primeiro momento, aborda-se um pouco do que vem a ser uma pesquisa científica; no segundo, a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa; já no terceiro, a abordagem metodológica que sustenta a pesquisa, no quarto destacam-se os procedimentos de recolha e análise dos dados; já no quinto, discorre-se acerca da relevância da trajetória metodológica no campo empírico e, finalmente, os princípios éticos da pesquisa.

Considerando o rigor metodológico da pesquisa e com base nos objetivos por ela propostos, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual “[...] estuda o fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 1995, p.17), ou seja, “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2012a, p. 21).

Em vista disso, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, uma vez que a primeira tem “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” enquanto que a segunda tem “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 2008, p. 27-28).

Nesse sentido, esta pesquisa se configura também como uma pesquisa de campo, ao compreendermos que esse tipo de aproximação possibilita ao/a pesquisador(a) um melhor entendimento acerca do objeto de estudo, bem como do *lôcus* da pesquisa, uma vez que tem um contato direto com todos os envolvidos, o que agregou significativamente nos resultados.

Sobre este tipo de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam uma concepção interessante ao dizerem que:

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como quem sabe tudo, mas como alguém que quer aprender, não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.113).

Concordando com a abordagem supracitada e por considerarmos a diversidade e as múltiplas realidades nas quais estão imersos os educandos e educandas da EJAI, compreendemos ter sido esta a melhor escolha para o delineamento desta pesquisa, tendo em vista que a intenção foi de abarcamos ao máximo os fenômenos que permeiam tais realidades.

Nessa perspectiva, o presente capítulo também apresenta os instrumentos e procedimentos selecionados para a coleta e análises dos dados. Sobre os primeiros (instrumentos), foram utilizados observação participante, questionário e entrevista semiestruturada, enquanto que em relação ao segundo (procedimento), foi utilizada a análise de conteúdo a partir da “[...] categorização, inferência, descrição e interpretação. Esses procedimentos necessariamente não ocorrem de forma seqüencial”, contudo, o importante é que estejam presentes e sejam avaliados conjuntamente para que os resultados sejam satisfatórios (MINAYO, 2012b, p. 87-88).

#### 4.1 – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE OS PARADIGMAS CIENTÍFICOS

Historicamente sempre foi uma preocupação humana conhecer a realidade que a cerca. É antropológico, o *homo sapiens* já tinha essa preocupação. “As tribos primitivas, através dos mitos, explicaram e explicam os fenômenos que cercam a vida e a morte, o lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução” (MINAYO, 2012a, p. 9). Em paralelo a isso, a religião e a filosofia, bem como a poesia e a arte, também são caminhos que têm tentado dar conta de explicar os “[...] significados da existência individual e coletiva” (MINAYO, 2012a, p. 9). Nesse sentido, outra forma de manifestação desta busca que não se esgota é a ciência.

Ainda nessa dimensão histórica, do século XV a meados do século XIX, o paradigma<sup>19</sup> que sustentava a ciência era o dominante, ou tradicional. Nessa lógica paradigmática, o que se entendia por ciência eram apenas as pesquisas que estivessem no campo das ciências exatas. Aquelas que fossem possíveis quantificar (a exemplo dos experimentos em laboratórios), as áreas voltadas para as ciências biológicas e exatas. O que fosse diferente disso não era considerado ciência.

Todavia, esse paradigma passou a ser problematizado, uma vez que os modos de vida passaram a exigir novas demandas, fosse através dos avanços tecnológicos empreendidos pela

---

<sup>19</sup> Para que se tenha uma ampla compreensão acerca dos paradigmas tradicional e emergente, sugere-se a leitura do livro: *Um discurso sobre as ciências* de Boaventura Souza Santos (Editora Cortez, 2010).

sociedade pós-moderna e contemporânea, ou pelos meios de produção, o que implica uma busca incessante pela reinvenção. Diante disso, esse paradigma dominante ou tradicional já não conseguia dar conta dessa dimensão social, acompanhar as mudanças que estão na cotidianidade e que não conseguem ser medidas por essa lógica engessada de pensar e fazer ciência.

Assim, dialogando com o parágrafo anterior, Santos (2010) faz uma reflexão muito interessante acerca da crise desse paradigma, onde busca desvelar os motivos desta, ao dizer que:

A crise do paradigma dominante é o resultado interactivo de uma pluralidade de condições. [...] sociais e condições teóricas. [...] a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda (SANTOS, 2010, p. 41).

Destarte, a crise do paradigma moderno (tradicional ou dominante) desencadeou o que Santos (2010) chama de paradigma emergente. Sobre este, ele acrescenta que

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até pouco considerávamos insubstituíveis, tais como a natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal, pessoa (SANTOS, 2010, p. 64).

Nessa perspectiva, esse paradigma surge para reconhecer que há outras formas de fazer ciência, uma vez que nem tudo poderia ser medido, ou comprovado apenas a partir de um microscópio em um laboratório, conforme o discurso da ciência no paradigma tradicional. Mas, busca romper com essa dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais. Nesse sentido, “[...] à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, estas aproximam-se das humanidades” (SANTOS, 2010, p. 69).

Assim, a ciência, na perspectiva do paradigma emergente, possibilita uma pesquisa como esta, de cunho qualitativo, que tem como objeto de estudo os sujeitos a partir das experiências vividas, na tentativa de aproximar-se cada vez mais da subjetividade e principalmente de valorizar os saberes historicamente constituídos, por meio de uma metodologia e estudos teóricos que garantem o rigor necessário para que não seja inferior, tampouco superior às pesquisas de cunho quantitativo (paradigma tradicional). A partir desta compreensão, é possível afirmar que o paradigma científico que respalda esta pesquisa é o paradigma emergente.



Diante disso, está sendo possível, aos poucos, a passos lentos, desconstruir essa visão eurocêntrica de ciência a qual tem se reproduzido até os dias atuais, no momento em que se busca valorizar as características e trajetórias dos sujeitos, dar visibilidade às ciências sociais, para “[...] enriquecer a nossa relação com o mundo” (SANTOS, 2010, p. 89).

#### 4.2 – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, o *locus* escolhido foi uma escola pública que fica localizada na Urbis II<sup>20</sup> na cidade de Amargosa-BA. Na referida escola há turmas da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período diurno, enquanto que no período noturno, a única turma é a da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), *locus* do estudo.

Apesar da existência de um núcleo de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) localizado no centro da cidade, a referida turma fica na escola, pelo fato de a maioria dos educandos(as) morar naquela localidade. Outro fator bastante relevante e que deve ser levado em consideração é que a turma é composta especificamente por adultos e idosos, o que agregou sobremaneira para dialogar com o estudo em pauta. Esse foi o principal e determinante motivo para a escolha, visto que as turmas que ficam no núcleo estão mais voltadas para os jovens (adolescentes).

A referida turma é composta por 18 (dezoito) sujeitos, os/as quais são pais, mães e avós de famílias que frequentam a EJAI. São pessoas que pertencem a uma classe socioeconômica baixa e alguns chegam inclusive a viver em situações de vulnerabilidade social, o que remete a um passado - presente, considerando o histórico de negações de direitos que acompanha os sujeitos da EJAI, mostrando-se ainda muito presente na atualidade.

Apesar de a docente da turma não ter sido sujeito de estudo<sup>21</sup>, consideramos relevante trazer uma breve abordagem acerca de sua formação, práticas pedagógicas e o modo como ela se relaciona com os educandos(as) da EJAI, o que faz toda a diferença nesse processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, responsável por mediar a produção de conhecimentos à referida turma, a docente é muito engajada com o seu fazer pedagógico. Possui uma ampla formação, que contempla de forma significativa ao solicitado nessa perspectiva educacional; tem também uma vasta experiência na EJAI; de modo que foi notório como os educandos e educandas gostam da sua postura, das suas práticas e de como

---

<sup>20</sup> O referido bairro é afastado do centro da cidade e possui características de campo.

<sup>21</sup> Pela abordagem da pesquisa, a docente da turma não foi inserida no processo investigativo, porém considera-se necessário destacar a relevância do seu trabalho e caracterizar, de forma breve, o seu perfil pedagógico.

esta busca mediar os conhecimentos científicos no momento em que valoriza os saberes por eles construídos, possibilitando-os se sentirem pertencentes ao espaço da sala de aula e abertos à construção do conhecimento sistematizado pela escola.

Assim, os sujeitos escolhidos para a realização da referida pesquisa foram os(as) educandos(as) do I segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) que já se apropriaram da leitura e da escrita, em um total de 7 (sete) sujeitos; sendo 4 (quatro) mulheres e 3 (três) homens<sup>22</sup>. Todavia, é importante destacar que o processo se deu numa ordem cronológica, tendo como início a observação participante, que foi realizada com toda a turma, assim como o questionário<sup>23</sup>, que foi aplicado com a intenção de que fosse possível perceber quais os sujeitos que melhor dialogavam com a questão norteadora da pesquisa, a saber: Quais os impactos da inserção da leitura e da escrita na vida de jovens, adultos e idosos antes não alfabetizados que se apropriaram de tais competências e passaram a utilizá-las socialmente. Outro fator relevante para que fosse aplicado o questionário, foi para conhecer um pouco de suas respectivas realidades, só depois desta análise e com a ajuda da professora, por conhecer os níveis de aprendizagens dos sujeitos pesquisados, foram elencados os 7 (sete) sujeitos já mencionados para participarem da entrevista, possibilitando os resultados aos quais chegou esta pesquisa.

Como mencionado anteriormente, o questionário conseguiu abarcar quatorze sujeitos dos dezoito que compõem a turma, o que possibilitou dados significativos para subsidiar a pesquisa. A fim de que se tenha uma melhor compreensão acerca dos referidos dados, apresentamos o quadro em destaque, que traz um breve resumo da caracterização dos sujeitos respondentes do questionário.

**Quadro 1 – Caracterização da turma**

<b>QUESTÃO</b>	<b>RESULTADO</b>
<b>SEXO</b>	(11) Feminino (03) Masculino
<b>IDADE</b>	Superior a 30 anos
<b>COMO VOCÊ SE CONSIDERA</b>	(10) pardos (03) pretos (01) indígena
<b>PREFERÊNCIA RELIGIOSA</b>	(13) católicos e (01) evangélico

<sup>22</sup> É relevante destacar que não houve preferência de gênero para a realização da pesquisa. A escolha se deu pelo nível de apropriação da leitura e da escrita, a fim de atender a intenção central da pesquisa.

<sup>23</sup> O questionário foi pensado para toda a turma, mas alguns sujeitos não estavam presentes no momento em que foi aplicado; por essa razão, foi realizado apenas com quatorze sujeitos.

<b>QUANTAS PESSOAS NA FAMÍLIA</b>	(10) entre 1 a 3 (03) ente 4 e 5 (01) entre 6 e 7
<b>QUANTOS SABEM LER E ESCREVER</b>	(09) todos (05) de 1 e 3
<b>QUAL A SUA PROFISSÃO?</b>	(3) lavradores (5) domésticas (1) pedreiro (5) outros
<b>RENDA MENSAL APROXIMADA</b>	(1) sem renda (2) menos de um salário mínimo (10) um salário mínimo (1) outros
<b>CONSTITUIÇÃO FAMILIAR</b>	(6) nuclear (1) ampliada (4) recomposta (3) matrifocal

**Fonte:** Autoria própria, MENEZES (2018)

Os dados mencionados no quadro em destaque referem-se à totalidade dos sujeitos que responderam ao questionário. No entanto, apenas 7 (sete) participaram da entrevista. As respostas obtidas foram de fundamental importância para analisar os dados da entrevista, bem como para conhecer um pouco de suas múltiplas realidades.

Os dados revelados permitem problematizarmos questões importantes, como as já discutidas nesta pesquisa à luz de Arroyo (2007); o qual revela que uma pergunta fundamental a ser feita frequentemente: quem são os sujeitos da EJAI? Nesse sentido, de acordo com os dados mencionados no referido quadro, é possível observar que a grande maioria da turma é do sexo feminino e com idade superior a trinta anos; consideram-se pardos ou pretos e têm como preferência religiosa o catolicismo; são de grupos familiares pequenos, onde a maioria é de constituição nuclear e sabem ler; quanto à profissão e à renda, observa-se a relação entre elas por serem profissões sem ascensão social (considerando a divisão de classes), que não dependem dos conhecimentos sistematizados da escola. Será que esses resultados reforçam os estigmas que os acompanham enquanto estudantes que têm cor, profissão e classe social? Tais revelações se constituem como dados importantes que merecem reflexões e ações no sentido de que possam transformar a realidade desses coletivos tão estigmatizados. Coletivos “[...] sociais, raciais e de gênero” (ARROYO, 2017, p. 37).

Com o compromisso ético que um trabalho deste perfil demanda, não foram reveladas as informações que abarcam o nome da instituição escolar, dos sujeitos pesquisados, nem o nome da docente da turma, a fim de que as suas identidades sejam preservadas, conforme firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, os sujeitos pesquisados serão abordados por codinomes, onde as

educandas serão chamadas de: Safira, Cristal, Pérola e Rubi; enquanto que os educandos serão chamados de: Ouro, Diamante e Opala<sup>24</sup>. Os codinomes supracitados são de pedras preciosas. Esta escolha parte do princípio de valores, pois é assim que enxergamos: seres humanos valorosos, que lutam pelo direito à dignidade humana, nestes tempos de vida.

#### 4.3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Apesar da popularidade que tem ganhado o termo *pesquisa* na atualidade, não se pode perder de vista o rigor e a ética que devem ser empreendidos nesta. É através da pesquisa que se adquire o resultado daquilo que se investiga na busca da produção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, pesquisa é “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2012a, p. 16). Para tanto, está intrínseco compreender que a pesquisa demanda especificidades, independentemente do que se investiga.

Considerando tais afirmações, esta pesquisa se configura como de natureza qualitativa, por reconhecer aquilo que não está apenas no campo do que pode ser quantificável, mas por dar lugar a um conjunto de fenômenos humanos que acontecem dentro da realidade social, visto que “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhadas com os seus semelhantes” (MINAYO, 2012a, p. 21).

Desse modo, o objeto da pesquisa qualitativa é exatamente essa vasta produção humana que pode ser encontrada no mundo das relações que estão presentes na cotidianidade, e se mostram a partir das representações e intencionalidades humanas. Ou seja, o objeto se fundamenta nos aspectos sociais, que o fazem compreender na sua subjetividade. Ainda sobre esta abordagem e em consonância com a autora mencionada, André (2013) acrescenta que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nesse sentido, ao considerarmos as múltiplas realidades nas quais estão inseridos os sujeitos da pesquisa, e de como estes se relacionam com elas, no momento em que as transformam são transformados por elas, e é possível compreender as pesquisas qualitativas como algo em constante renovação. Ainda que sejam amplos os conhecimentos produzidos

---

<sup>24</sup> A escolha por pedras preciosas parte do princípio de valores, pois é assim que enxergamos: seres humanos valorosos, que lutam pelo direito a dignidade humana, nestes tempos de vida.

nessa abordagem, cada sujeito é único e se relaciona também de maneira única em sua cotidianidade, visto que “[...] cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras” (MINAYO, 2012a, p. 12), o que contribui sobremaneira para a produção de novos conhecimentos, nesse enfoque.

Esse tipo de pesquisa exige do/a pesquisador(a) uma atenção muito especial, visto que está no campo da subjetividade e os dados não são quantificáveis, sobretudo na análise dos dados, uma vez que não se reduz a números. Muito se diz que é preciso haver neutralidade entre o/a pesquisador(a) e o seu objeto, mas nesse tipo de pesquisa isso é um pouco complexo, visto que esses “[...] fenômenos ocorrem naturalmente [...] e estes são muito influenciados pelo seu contexto” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p.12). Nesse sentido, o “[...] pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que a regulam” (ESTEBAN, 2010, p. 129), para tanto, “[...] a *interação* entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial” (MINAYO, 2012b, p. 63).

Não obstante, o/a pesquisador(a) deve estar atento(a) para os diferentes pontos de vista dos sujeitos pesquisados, tendo a ética necessária para ser fiel aos dados revelados pelos participantes. Desse modo, é importante ressaltar que, apesar do enfoque desta pesquisa ser o qualitativo, não há aqui a intenção de minimizar a relevância da abordagem quantitativa, uma vez que ambas possuem suas especificidades de modo que uma não se sobrepõe a outra, mas, se necessário, podem integrar-se, sem que haja a necessidade de dicotimizá-las. A esse respeito, Demo (1988) acrescenta que:

[...] não faz sentido apostar na dicotomia entre quantidade e qualidade, pela razão simples de que não é real. Pode-se no máximo, priorizar uma ou outra, por qualquer motivo, mas nunca para insinuar que uma se faria às expensas da outra, ou contra a outra. Todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto material, temporal, espacial. E todo fenômeno histórico quantitativo, se envolver o ser humano, também contém a dimensão qualitativa. Assim, o reino da pura quantidade ou da pura qualidade é ficção conceitual (DEMO, 1998, p. 92).

Em face dos dados revelados, observa-se que o autor reafirma a importância de saber diferenciar os dois enfoques, sem desprezar um ou outro, mas que o/a pesquisador(a) precisa ter claro é qual irá priorizar, o que não invalida o outro no sentido de negá-lo, mas, tão somente por não ser necessário abordar em um determinado tipo de pesquisa. Afirma ainda que o fenômeno quantitativo, no momento em que envolve o ser humano, ele também tem a dimensão qualitativa, deixando claras as relações entre ambas.

Visto que esta pesquisa está ancorada na natureza qualitativa, como estratégia para esta investigação foi realizado um trabalho de campo, o qual se configura muito importante ao ser utilizado neste tipo de pesquisa científica. Ele “[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade a qual ele formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz a pesquisa social” (MINAYO, 2012b, p. 61).

Nesse sentido, é de fundamental importância que o/a pesquisador(a) esteja aberto(a) a esse tipo de conduta ao adentrar o campo a ser pesquisado. A interação com os sujeitos pesquisados é essencial, sobretudo nesta pesquisa, visto que os sujeitos da EJAI são pessoas com direitos historicamente negados e muitos podem ter algum tipo de rejeição ao se sentirem investigados.

Por tudo isso, esse momento vivenciado no campo pelo(a) pesquisador(a) bem como os sujeitos pesquisados é muito importante porque ele possibilita as condições necessárias para dar voz aos sujeitos e favorecer a coleta de informações a partir “[...] de condições de vida, da expressão do sistema de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir por meio de um porta-voz o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais [...]” (MINAYO, 2012b, p, 63). No entanto, o/a pesquisador(a) precisa estar atento(a) não só ao que verbalizam os sujeitos pesquisados, mas ter consciência de que há inúmeras formas de se expressar para dizer o que se pensa e sente.

Desse modo, algo que também merece destaque neste tipo de abordagem de pesquisa é o material obtido, pois “[...] é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12). Além das fundamentações teóricas que subsidiam de forma significativa para legitimar ainda mais um trabalho deste perfil. Desse modo, o capítulo seguinte incumbir-se-á de apresentar os procedimentos e recolha de dados desta pesquisa.

#### 4.4 - PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, o momento de recolha e análise dos dados foi parte fundamental neste processo. Todavia, para que isso fosse possível, estabelecer os procedimentos e as técnicas foi essencial para cumprir com o rigor que se confere a este tipo de pesquisa. Desse modo, os procedimentos de recolha dos dados ocorreram a partir das técnicas de: observação participante, questionário e entrevistas

semiestruturadas. Enquanto que para análise dos dados, foi priorizada a Análise de Conteúdos (AC).

A observação participante é um momento muito importante nesse tipo de pesquisa; ela permite uma ampla aproximação ente o/a pesquisador(a) e os sujeitos pesquisados, bem como com o *lócus* da pesquisa. Nesse sentido, configura-se como o “[...] processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2012b, p.70). Sendo também “[...] a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p.103).

Esse tipo de procedimento enriquece a pesquisa, por favorecer que o/a pesquisador(a) fique livre de julgamentos acerca do que irá pesquisar, visto que, no momento em que está observando, consegue se aproximar da realidade investigada, o que oportuniza uma compreensão significativa sobre esta.

Coadunando com este procedimento de pesquisa, o questionário foi uma técnica muito importante para direcionar os caminhos de recolha e análise dos dados, por possibilitar uma ampla visão acerca dos sujeitos que mais dialogavam com os objetivos da pesquisa, visto que foi aplicado para todos, uma vez que o intento do/a pesquisador(a) é conhecer ao máximo os sujeitos pesquisados.

Em face do exposto, o questionário é compreendido como um “[...] conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121). Contudo, é importante destacar que os pressupostos teóricos que fundamentam essa pesquisa, bem como a observação participante, foram fundamentais para subsidiarem a elaboração deste.

Outro fato importante a ser revelado sobre esse tipo de técnica e que deve ser levado em consideração são os tipos de questões que são selecionadas para a sua composição. Nesta pesquisa, especificamente, foram elencadas as questões fechadas, por respeitar o nível de aprendizagem dos sujeitos pesquisados, com o intuito de não constrangê-los e por ter certeza de que seria possível alcançar o que se propunha, uma vez que, posteriormente, ocorreriam as entrevistas.

Desse modo, considera-se que o processo pode ser bastante tranquilo, uma vez que é possível pedir “[...] aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista”. Por essa razão, entende-se que esse “[...] procedimento contribui não apenas para a definição de um número razoável de alternativas plausíveis, mas também

para redigi-las de maneira coerente com o universo discursivo dos respondentes” (GIL, 2008, p. 121-123). Foi a partir dessa ordem, de certo modo cronológica, que os procedimentos foram transcorrendo, posteriormente ao questionário aconteceram as entrevistas; visto que a intenção era reforçar as informações adquiridas no questionário.

Nesse sentido, para reforçar as respostas oriundas do questionário, e fidelizar ainda mais os resultados que se propunha encontrar, foram realizadas as entrevistas, já que esta técnica desempenha um papel fundamental na pesquisa. A entrevista, por sua vez, é tão fundamental na pesquisa, que muitos teóricos chamam a enxergá-la como uma técnica por excelência, ao compará-la, inclusive, com um tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia (GIL, 2008). Este mesmo autor define a entrevista de maneira muito consistente e esclarecedora, ao dizer que:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção os dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, 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 (GIL, 2008, p. 109).

Nesse sentido, o momento da entrevista é a oportunidade na qual o/a pesquisador(a) irá interagir com os sujeitos pesquisados, numa partilha de ações em que de fato acontece o desejado, a coleta dos dados. O que mostra que a “[...] entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador.” (MINAYO, 2012b, p. 64). Entretanto, apesar de ser uma iniciativa do/a pesquisador(a), são os sujeitos pesquisados que possibilitarão as fontes necessárias para efetivação da pesquisa.

Com efeito, um ambiente onde todos(as) os/as envolvidos(as) sintam-se confortáveis e seguros é essencial, sobretudo, os sujeitos pesquisados, pois isto facilitará sobremaneira para a coleta de informações. É de suma importância que esse processo aconteça em um clima harmonioso para que favoreça a confiança necessária aos sujeitos pesquisados para que possam falar o que pensam e sentem.

Destarte, é relevante destacar que a entrevista escolhida para esta pesquisa foi a semiestruturada, por considerar o seu objeto de pesquisa. Este tipo de entrevista se apresenta mais flexível, no momento em que permite ao/à pesquisador(a) conduzir a entrevista com mais liberdade, ou seja, sem rigidez, desde que considere necessário. Desse modo, a entrevista semiestruturada “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a



possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012b, p. 64).

Assim, é possível a participação ativa entre todos os envolvidos, pesquisador (a) e sujeitos pesquisados, no momento em que os sujeitos pesquisados ficam livres para responder ou não ao que é indagado; podendo, inclusive, dizer se não entendeu a pergunta (momento em que o/a pesquisador(a) tem toda a liberdade para reformular a questão-pergunta de maneira mais clara (se necessário)); assim como explorar as questões e dar grande aprofundamento ao que lhes forem perguntado. O que caracteriza esta técnica como facilitadora neste processo.

Verifica-se que esta técnica se configura como um instrumento muito valioso para a recolha dos dados, pois possibilita liberdade de explanação aos sujeitos pesquisados, o que garante, sem sombra de dúvidas, informações inéditas, que talvez não tenham sido pensadas pelo(a) pesquisador(a), e que imprimirá resultados significativos.

Em face dos dados apresentados, depois de todo o processo acerca dos procedimentos de recolha dos dados, cabe contextualizar a análise dos dados. Desse modo, optou-se pela Análise de Conteúdos (AC) (BARDIN, 1977). Esse momento da análise dos conteúdos é o momento em que o/a pesquisador(a) mais uma vez precisa estar atento aos detalhes, visto que não é somente através da verbalização que se exprime o que se deseja dizer. Nesse sentido, a análise de conteúdos é caracterizada como um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p.33).

Considerando todo o percurso da coleta dos dados, e buscando conhecer a grandiosidade de informações adquiridas ao longo da pesquisa, sobretudo das entrevistas, visto ser possível perceber para além do que se diz, há a necessidade de “[...] conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1977, p. 45).

Dessa forma, buscou-se analisar os dados cuidadosamente, com muita ética e respeito aos sujeitos pesquisados, bem como atender o rigor científico que é peculiar a este tipo de pesquisa social, mantendo a fidelidade a tudo o que foi coletado. Assim, os resultados adquiridos nesta pesquisa estão revelados no capítulo V.

#### 4.5 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA NO CAMPO EMPÍRICO.

Inicialmente esta pesquisa seria realizada na cidade natal da pesquisadora, Crisópolis-BA, a 297 km de Amargosa-BA. O sentimento de pertencimento e o desejo de contribuir no âmbito educacional de sua terra natal era muito latente. Certa disso, conversou com a orientadora, viu que era possível e partiu em busca da escola que seria o *locus* da pesquisa. Foi

assim que procurou a direção da escola que pretendia pesquisar e foi muito bem acolhida pela comunidade escolar.

Nesse sentido, relatou quais eram as intenções da pesquisa, o que deixou a todas muito interessadas, visto que lá a Educação de Jovens, Adultos e Idosos tem desenvolvido um trabalho bastante qualificado. Apesar de ter sido aceita, a data para a pesquisa não havia ficado agendada, pois precisava organizar as questões de ordem pessoal com as da universidade, visto que as cidades têm uma distância significativa entre si.

O tempo passou, as demandas de cunho pessoal não possibilitaram realizar a pesquisa na cidade planejada, o que deixou uma pequena frustração inicialmente, até entender que seria feita em Amargosa-BA. Logo, conversou novamente com a sua orientadora, que também compreendeu, orientando-a como deveria proceder na busca de uma escola na referida cidade.

Foi então que entrou em contato novamente com a direção da escola na cidade de Crisópolis, agradeceu a acolhida, explicou os motivos, vindo a dispensar a ideia inicial. Desse modo, foi até a Secretária de Educação do Município de Amargosa-BA e conversou com a diretora do núcleo da EJAI, sendo aceita imediatamente, marcando para uma conversa posterior com a coordenadora da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), no núcleo da EJAI.

Em outro dia, voltou ao núcleo para conversar e explicar melhor qual era o objetivo da pesquisa. Com base no diálogo com a coordenadora, esta orientou que a turma que mais dialogava com o objetivo da pesquisa era a da escola na Urbis II, conforme mencionado anteriormente.

A coordenada foi à escola, conversou com a professora da turma, e agendou um dia para que a pesquisadora fosse lá para conhecê-los(as), apresentar o trabalho, conversar com a turma e, se aceita por eles(as), dar início a pesquisa. Acordo firmado, a pesquisadora foi à escola, apresentou-se, conheceu a docente, os educandos e educandas da EJAI, e a merendeira, que também é a porteira da escola. Foi um momento importantíssimo, pois iniciava ali o momento crucial da referida pesquisa.

Uma acolhida singular! A professora da turma e todos(as) os/as educandos(as) receberam a pesquisadora com muito respeito e carinho. Foi então que a pesquisadora apresentou a pesquisa e todos(as) ficaram muito felizes e gratos pela oportunidade, firmando o compromisso de participarem da pesquisa. Naquele momento já deu início à observação.

Naquela escola tem uma docente muito comprometida com o seu fazer pedagógico, engajada com a EJAI; com um relacionamento exemplar com cada um(a) dos/das educandos(as). As práticas pedagógicas da docente são notáveis, os sujeitos têm uma relação

muito harmoniosa com ela. Percebeu-se também que a frequência era algo marcante, pois a ausência naquela escola era algo raro.

Ficou muito claro entre uma observação e outra que os jovens, adultos e idosos daquela turma frequentam a escola por entenderem de fato que os saberes sistematizados ali fizeram uma falta expressiva em suas vidas. A observação aconteceu em quatro dias alternados; o convívio naquele contexto foi essencial para uma melhor aproximação com os sujeitos da pesquisa, para que eles adquirissem a confiança necessária e poderem estar abertos para a realização do questionário e das entrevistas.

Houve uma conversa com a turma acerca do questionário, para explicar as reais razões para aplicá-lo, o que os/as fez compreender imediatamente, ficaram apenas com um pouco de receio de não saberem responder. Contudo, foi feita uma leitura para todos(as) de forma minuciosa, de modo que conseguiram responder tranquilamente.

Após a realização do questionário, a pesquisadora conversou com eles(as) novamente acerca da necessidade da entrevista e explicou o motivo por que não seria feita com todos(as), mas que dependia dos resultados, e estes teriam alguns critérios, os quais precisavam dialogar com a proposta da pesquisa, podendo participar apenas aqueles e aquelas que já tinham se apropriado da leitura e da escrita. Vale ressaltar que isso foi uma forma de cuidado, para que eles não se sentissem excluídos da entrevista.

Foi necessário voltar à escola para agendar as entrevistas, para que aqueles(as) que foram elencados(as) não faltassem no dia programado. Assim foi feito, as entrevistas foram agendadas e realizadas em um ambiente harmonioso e com muita tranquilidade. O ambiente foi uma sala cedida na própria escola e com a autorização de cada sujeito, nesse sentido, feito o uso do gravador, para que fosse possível captar todas as informações possíveis, ao tempo em que isso possibilita atenção total ao sujeito entrevistado (LÜKDE; ANDRÉ, 1986).

Destarte, as entrevistas aconteceram em dias diferentes, pois se aproximava a semana de provas e posteriormente os festejos juninos, só sendo possível completá-las no retorno das aulas. Desse modo, toda a trajetória em campo foi realizada conforme planejada, e os resultados nos autorizam destacar que todo o processo aconteceu de forma qualificada, uma vez que as dificuldades encontradas formam ínfimas (tão somente voltadas para as questões do tempo/calendário).

#### 4.6 - PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, foi necessário um diálogo inicial com a gestão do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, expondo os objetivos da pesquisa e autorização para realização da pesquisa. Depois deste diálogo, a coordenação pedagógica sugeriu que conhecêssemos a escola *locus* da pesquisa, por conhecer o perfil da turma a qual atendia melhor ao objeto a ser investigado. No dia seguinte fomos à escola para uma conversa com a direção e a professora responsável pela turma do segmento I da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na qual seriam escolhidos os sujeitos da pesquisa. Antes do pedido de autorização, foi necessário um diálogo, expondo os objetivos da pesquisa e a importância da participação dos estudantes para compreender o objeto de estudo em foco. Com a autorização da diretora, foi assinado o Termo de Consentimento Institucional (TCI) (APÊNDICE A) e à professora foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), com o intuito de formalizar o processo de pesquisa.

Após esse diálogo, foi o momento de uma breve apresentação do projeto de pesquisa aos estudantes da turma, a fim de compreender os seus objetivos. A turma mostrou muito interesse em participar do processo investigativo. Foi momento de também assinar o termo (APÊNDICE B), visto que mesmo não sendo todos os estudantes sujeitos diretos da pesquisa, participariam de dois momentos importantes: a observação e o questionário a fim de identificar, a partir destes instrumentos, os estudantes que já haviam se apropriado da leitura e da escrita para um momento mais próximo com a entrevista semiestruturada.

Depois desse momento inicial de apresentação do projeto, seus objetivos, princípios éticos da pesquisa e assinatura dos termos de consentimento, chega o momento do processo de coleta de dados. Inicialmente realizamos a observação participante junto à turma, a fim de verificar as interações, a participação dos estudantes e, sobretudo, a apropriação da leitura e da escrita dos estudantes. Em seguida, realizamos o questionário (APÊNDICE C) com quatorze estudantes, com a intenção de compreender a visão da totalidade dos estudantes da turma para, a partir daí, identificar os sujeitos que poderiam participar da entrevista, ou seja, os que já se apropriaram da leitura e da escrita e consolidaram a alfabetização e o letramento.

Depois desse momento foram identificados os sete estudantes com o perfil da nossa pesquisa e agendadas as entrevistas (APÊNDICE D) com os sujeitos. Estas foram gravadas e realizadas dentro da normalidade, de forma bastante tranquila, de modo que pudéssemos observar para além das verbalizações.

Portanto, toda a pesquisa foi realizada de acordo com os princípios éticos, considerando a autonomia (consentimento dos sujeitos da pesquisa), beneficência (ponderação entre os riscos e benefícios), não maleficência (garantia de não haver riscos para os pesquisados) e justiça como equidade (garantir a igualdade de direitos entre os sujeitos da pesquisa). Dessa forma, com todo rigor que uma pesquisa deste gênero exige, todo o processo foi realizado de forma cuidadosa e articulada. Assim, os seus resultados serão apresentados no próximo capítulo.

## V- OS IMPACTOS DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA VIDA DOS SUJEITOS: MUDANÇAS DE VIDA E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DE LETRAMENTO

Este capítulo destina-se a apresentar e discutir os resultados da pesquisa, considerando os seus diferentes momentos, sobretudo no movimento de imersão no campo empírico para recolha dos dados com os sujeitos do I Segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Destarte, foi de fundamental importância o diálogo com os autores que a fundamentam para que fosse possível analisar as narrativas dos educandos entrevistados a fim de compreendermos os impactos da conquista da aquisição da leitura e da escrita e de como estas influenciam em suas práticas sociais. Considerando que a Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977) foi a opção para tratamento dos dados desta pesquisa, destacamos quatro categorias de análise, ponderando os objetivos da pesquisa, as quais estão identificados em títulos que seguem neste capítulo.

### 5.1 - TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS DA EJAI E A NEGAÇÃO DO DIREITO DE ESTUDAR

Conhecer as trajetórias de vida dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI é o primeiro objetivo específico desta pesquisa. Nesse sentido, para atender a tal objetivo, é que se buscou conhecer, a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados, um pouco de suas trajetórias, para que fosse possível perceber o que estas lhe possibilitaram ou negaram, sobretudo, como estas influenciaram os seus percursos educativos.

Nessa perspectiva, foi possível perceber que falar das histórias de vida<sup>25</sup> não é algo fácil, rememorar trajetórias “truncadas” ainda é algo muito doloroso para esses humanos que tiveram seus direitos negados, como fora evidenciado neste trabalho, a partir das discussões de Miguel Arroyo (2007); Paulo Freire (1987), entre outros autores que se debruçaram para compreender as realidades nas quais vivem esses sujeitos, no momento em que perceberam o quanto são negados cotidianamente. Desse modo, ao expressar um pouco de sua trajetória de vida, o educando Diamante (2018) revela que:

*Desde pequenininho trabalhando na roça, eu precisava ajudar os meus pais. Eu tinha muita vontade de estudar, de aprender a ler e escrever, o tempo passou e eu fiquei de maior....Naquele tempo, não tinha escola pra gente*

---

<sup>25</sup> A expressão “história de vida” refere-se, nesta abordagem, às trajetórias vivenciadas pelos sujeitos empíricos, marcadas por negação de direitos básicos e não como técnica de pesquisa qualitativa.

*estudar. Só na década de 90 tinha o Mobral<sup>26</sup>, aí uma professora me chamou e eu fui... Comecei a estudar, fiquei três meses, aí acabou. Eu consegui aprender escrever o meu nome, alguma continha...Graças a Deus todo mundo me respeitou, eu respeitei todo mundo. Só agora, depois desse tempo todo, eu voltei, estou aqui com a professora, muito educada, gosto muito dela, estou aqui, estou feliz (DIAMANTE, 2018).*

A partir da narrativa do educando Diamante (2018), foi possível perceber a impossibilidade de educar-se no sistema formal de ensino, ou seja, na escola. Pelo fato de precisar trabalhar desde a infância, para poder contribuir com o próprio sustento, bem como o de toda a família, vindo a ter acesso à escola somente na idade adulta e de forma precária, uma vez que foi apenas por um trimestre. Tais evidências nos chamam a atenção para pensarmos acerca do trabalho infantil, o que tem sido um problema em todas as dimensões até os dias atuais, sobretudo do ponto de vista educacional.

No Brasil, é considerado trabalho infantil quando crianças e adolescentes abaixo de 16 anos realizam qualquer forma de trabalho. Nesse sentido, para colaborar com a discussão acima mencionada, o Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (Peteca<sup>27</sup>) ainda acrescenta que quando a criança trabalha, seus estudos são prejudicados, aumentando a possibilidade de evasão na escola e a inserção precoce no mercado de trabalho. Ao refletir acerca dos prejuízos do trabalho infantil, Melo (2016) destaca que:

Diante do trabalho precoce, as crianças diminuem as chances de permanecer por mais tempo na escola, aliada à situação da pobreza, gerando um círculo vicioso que impede à criança e ao adolescente superar essa trajetória. [...] Disso resultará, futuramente, em adultos inválidos ou incapazes para o trabalho, com variados problemas de desenvolvimento físico e psíquico, doença dos ossos, coluna, autoestima baixa, problemas no pulmão, desnutrição, exposição solar (em zonas rurais) [...] (MELO, 2016, p. 170).

Nessa perspectiva, apesar de serem sujeitos diferentes, as histórias de vida convergem, no momento em que o educando Opala (2018) revela que “[...] eu ainda era pequeno, eu e meus irmãos trabalhávamos na roça para ajudar o nosso pai, estudar era um sonho,

---

<sup>26</sup> Por ter sido um importante movimento na história da Educação de Jovens e Adultos no país, pela sua ampla abrangência, é muito comum, até nos dias atuais, os adultos e idosos se remeterem aos programas de alfabetização de adultos como o Mobral. Porém, na década de 1990, este movimento não mais existia, uma vez que, enquanto projeto do governo militar, foi criado em 1967, pela Lei nº 5.379, sendo extinto em 1985.

<sup>27</sup> Refere-se ao Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (Peteca) que objetiva a “erradicação” do trabalho infantil e qualquer tipo de exploração que leve à evasão escolar, com propostas que buscam levar até os cenários da sala de aula o debate sobre o trabalho infantil como forma nociva e cruel que em muitos casos constitui-se como crime.

*pró...Naquele tempo, escola era coisa só de rico...Tudo era muito difícil, muito difícil mesmo” (OPALA, 2018).*

Essas narrativas expressam muito mais que a negação do direito de estudar, elas revelam as perdas da infância e da adolescência desses sujeitos, uma vez que passaram a ser precocemente adultos, no que se refere às responsabilidades que lhes eram atribuídas. Todavia, entre uma trajetória e outra, há aqueles que compreendem que “[...] *a vida foi mais fácil quando eu era criança, hoje é mais difícil, bem mais, tudo depende do estudo...*” (RUBI, 2018).

Ao se expressar desta maneira, Rubi (2018) consegue trazer à tona as perdas outrora não reveladas, visto que mesmo trabalhando na infância, a criança ou o adolescente ainda está sob a responsabilidade dos pais, mas, ao tornar-se adulto, a responsabilidade com a existência é apenas do próprio sujeito, o que foi revelado na fala de Rubi (2018), no momento em que reflete acerca das dificuldades nestes tempos de vida, no enfrentamento das inúmeras demandas cotidianas, que implicam não ter garantido na infância ou adolescência os conhecimentos de leitura e escrita.

Desse modo, esses sujeitos passaram por trajetórias excludentes e opressoras, mas continuam lutando para terem “[...] o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, seu resistir. Saberes de *outra história social*, racial e de classe que vivenciam e que têm direito a saber, para entender-se” (ARROYO, 2017, p. 14, *grifo do autor*). Foi através de situações como a fome e a dor que muitos resistiram, conforme menciona a educanda Pérola (2018) ao dizer, com lágrimas nos olhos, muito emocionada:

*[...] quando eu perdi o meu pai, foi o momento mais difícil da minha vida... Eu e os meus irmãos passamos fome, foi muito difícil, nós dividíamos um ovo... Fome não é brincadeira. Foi muito difícil... Nós éramos unidos, apesar de tudo... Éramos sete, se tivesse um ovo, todos comiam. Mas estudar, era impossível, nós precisávamos trabalhar (PERÓLA, 2018).*

Ficou evidente na narrativa da educanda Pérola (2018), o quanto foi difícil a perda de seu pai, além da dor de sua ausência, ainda tiveram que seguir com as responsabilidades do sustento da família, chegando a passar fome, consequentemente tendo o direito de estudar negado, uma vez que precisavam trabalhar. Contudo, ela revela que apesar de todas as dificuldades, os irmãos eram unidos, o que certamente os possibilitou a “superarem” a ausência de seu pai. Desse modo, as lembranças não “[...] pertencem a um passado superado, continuam presentes. Atuais. Não passaram. Não pertencem a um passado superado” (ARROYO, 2017, p.29).



São histórias de vida como estas que conseguem expressar as trajetórias de vidas dos sujeitos negados cotidianamente, de seres humanos que chegam a tentar o suicídio, por desistem de viver ao se depararem com as condições desumanas a que são submetidos, como menciona a educanda Cristal (2018) ao revelar:

*Eu gostava muito da escola, era muito boa, mas tudo simples, na verdade não era uma escola como as de hoje...Era na roça, à distância muito grande...Não deu para ficar, fiquei pouquinho tempo, uns meses, mas não deu tempo de aprender. Meus pais se separaram tudo ficou mais difícil. Eu sempre fui muito rejeitada, a minha mãe deu-me a um pessoal de Salvador, e ela dia dizia assim : “ veja aí se você aproveita para alguma coisa”... Eu fui muito maltratada, sofri muito, a pessoa deficiente não valia nada. Era chamada de aleijada... A família que me adotou me maltratou muito, eu apanhava, minha patroa me amarrava ao pé da mesa quando a comida não saía do jeito que ela queria, eu ficava amarrada e com fome, vendo todos comerem. Ela me batia tanto!tanto! ... Que eu chegava a ficar os ouvidos podres, ela puxava as minhas orelhas, dava tantas “unhadas”, que às minhas orelhas aprofeceram... Ela ainda me ameaçava, eu não podia contar a ninguém... Fui convidada para a prostituição, mas eu nunca quis, eu sempre lembrava dos conselhos que meu avô me dava, por isso que eu sempre agüentei os maltratos... Mas cheguei a tentar o suicídio, eu não estava agüentando mais , mas não deu certo... Até o dia que eu descobri que minha irmã morava em Salvador, aí nos encontramos, ela me ajudou a fugir...(CRISTAL, 2018).*

A narrativa de Cristal (2018) consegue externar a sua realidade e certamente a de outros milhares de jovens, adultos e idosos brasileiros que vivenciam diariamente essas trajetórias truncadas que os impediram e impedem de viver com dignidade e justiça. São vidas onde o preconceito, a violência e fome estão presentes de tal modo que às vezes o único caminho é tirar a própria vida, para muitos esta é a única solução que encontram. Não conseguem enxergar nenhuma possibilidade de transformação, se acham seres humanos incapazes. “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade” (FREIRE, 1987, p. 50). E convencidos, procuram caminhos que às vezes não tem volta, como é o caso do suicídio, mencionado pela educanda Cristal (2018). Esta é a realidade esmagadora e desumana que tem acompanhado esses sujeitos ao longo de suas vidas.

Em face do exposto, não é difícil perceber que frente a tais realidades, o estudo é a última coisa a se pensar. Quem vai pensar em estudar quando está sentindo fome e não tem o que comer? Quem vai pensar em estudar quando se é rejeitado pela própria mãe? Quem vai

pensar em estudar quando desde cedo já assume a responsabilidade que seria dos pais? O que temos hoje é um histórico de negação de direito à dignidade humana, condições sociais de miséria, que distanciaram e continuam distanciando esses sujeitos não só da escola, mas de suas próprias vidas. “O direito à dignidade humana pressupõe lutar por serem reconhecidos já. Sem condicionantes. Nem sequer é necessária a condição de fazer um percurso escolar para reconhecê-los humanos” (ARROYO, 2017, p.93).

Todavia, apesar de todas as lutas e enfrentamentos diários de condições de vida subumanas, eles conseguem protagonizar, porque mesmo com todas as situações já mencionadas e tantos motivos para perderem a esperança de que é possível mudar de vida, eles voltam à escola, depois de um dia cansativo de trabalho. “A volta a estudar à noite, depois de longas jornadas de trabalho precarizado, é mais um sinal de coragem. Uma esperança de que ao menos na escola continuam vivos” (ARROYO, 2017, p. 242).

Cabe aí uma compreensão para a responsabilidade que a escola tem de cumprir a sua função social. Perceber esses seres humanos enquanto sujeitos produtores de cultura e valorizar as suas trajetórias de vida, de modo que possa ajudá-los e se reencontrarem e dar novos rumos as suas vidas até então imersas em negações consideradas históricas, mas que estão muito presentes nos dias atuais, através dos conhecimentos sistematizados na escola. Nessa perspectiva, para que se tenha uma compreensão dos percursos trilhados pelos sujeitos pesquisados, é que buscamos trazer uma breve ilustração sobre em que momento tiveram acesso à escola pela primeira vez, a partir do gráfico abaixo mencionado.

**Gráfico 1-** Percursos escolares trilhados pelos sujeitos da pesquisa.



**Fonte:** Autoria Própria, MENEZES (2018)

Em face do gráfico apresentado, é possível verificar que os percursos trilhados pelos sujeitos da pesquisa foram em sua maioria na fase da infância e adolescência. O que já era esperado, por se tratar desta modalidade de ensino. É importante destacar que, mesmo tendo

sido o acesso na infância e adolescência, esse período foi de curta duração, vindo somente a retornar na fase adulta. Desse modo, como uma forma de consolidar ainda mais tudo que aqui foi mencionado, daremos continuidade a este estudo na próxima seção, falando acerca dos desafios enfrentados pelos jovens, adultos e idosos antes não alfabetizados.

## 5.2 – DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS JOVENS, ADULTOS E IDOSOS ANTES NÃO ALFABETIZADOS.

Por décadas vêm sendo debatidas as interrogações acerca dos desafios enfrentados pelos jovens, adultos e idosos antes não alfabetizados. Isso se dá como uma forma de saber o que eles passaram, para que conseguissem se apropriar da leitura e da escrita. Desse modo, para dialogar com o segundo objetivo específico da pesquisa, que é compreender os desafios enfrentados pelos sujeitos ao longo do processo da aquisição da leitura e da escrita, é que buscamos nos aproximar de tais inquietações, na tentativa de conhecermos um pouco da realidade desafiadora dos sujeitos da EJAI.

Uma das respostas para essas interrogações que insistem em permanecer sem soluções, é que, para conseguirem vencer dia após dia as inúmeras negações por eles vividas, precisam ter consciência de que, para se libertar da realidade cruel e que de certo modo tem sido naturalizada e silenciada pela sociedade, um dos caminhos é a apropriação dos conhecimentos adquiridos na escola. Viver em uma sociedade letrada, grafocêntrica e opressora, sem apropriação da ‘leitura da palavra’, não é fácil, exige sabedoria, esforço e muita coragem, pois na trajetória de negação de direitos, os sujeitos da EJAI “Aprenderam a resistir e levam às escolas saberes de resistências a essa história: a pobreza, a opressão, o trabalho de onde chegam e para onde voltam” (ARROYO, 2017, p.14).

Em consonância com o referido autor, o educando Ouro (2017) revela um pouco dos desafios por ele enfrentados em sua cotidianidade.

*Pró, eu passei um “bocadinho” de dificuldade, viu professora, rapaz...! Se a gente for pensar, foi muita coisa. Já se nasce na dificuldade... A gente enfrenta muita coisa...Para sair daqui para ali, se a gente não sabe, tem que tá perguntando... É muita coisa, professora, é muita coisa....*

Vale dizer que, no momento em que o educando Ouro (2018) narrava fragmentos da sua trajetória, ficou muito tocado com as lembranças, sendo possível observar o quanto aquelas memórias mexiam com ele, era como se ao rememorar as vivências, as emoções o impedissem de falar. Nesse sentido, a partir dessa observação, é possível problematizar: até

que ponto o(a) educador(a) pode ficar omissos a isso? Como receber esses jovens, adultos e idosos numa sala de aula e essas memórias continuarem silenciadas? Como poderão abrir-se para o conhecimento com esse histórico de negação? Será que os educadores problematizam quem são esses sujeitos? Até que ponto o trabalho andragógico<sup>28</sup> parte dos sujeitos inseridos, como sugere Freire (1996)? Não podemos perder de vista que os fragmentos de histórias de vida são uma forma de cada profissional compreender-se na condição de sujeito histórico, de direitos, em sua dimensão de inteireza (FREIRE, 1996). Assim, o convite de Freire (1996) é para que a prática educativa tenha como ponto de partida as trajetórias vivenciadas pelos sujeitos. Estas refletem as suas histórias, os seus sentimentos e emoções e precisam de visibilidade, e isso é plenamente possível, no momento em que o educador (a) se coloca a “[...] buscar essa memória proibida e torná-la visível em obras literárias, músicas, teatro, cinema, pintura, fotos que emancipem traços dessa história reprimida” (ARROYO, 2017, p.197).

Todo esse processo se caracteriza como fundamental para a constituição do diálogo e do trabalho educativo numa perspectiva de horizontalidade (FREIRE, 1987), capaz de promover ricos movimentos de transformação dos sujeitos e das suas realidades.

Para ilustrar um pouco mais dessas dificuldades e tentar elucidar o que o educando Ouro deixou subentendido, a educanda Cristal (2018) traduz como é difícil a vivência numa sociedade cada vez mais excludente, ao revelar: “[...] *eu sofri muito, até o ônibus o povo me ensinava errado, às vezes precisava pegar outro, porque tem muita gente ruim, sabe que se a pessoa perguntou é porque não sabe, mas, era muita ruindade, pró, era horrível*”. (CRISTAL, 2018). A narrativa da educanda revela mais uma forma de cruel violência aos sujeitos não alfabetizados. Esta e tantas outras formas de violência não podem ser silenciadas no contexto escolar, devem, sim, ser debatidas e problematizadas por meio de um trabalho com base no diálogo e na colaboração, pois como defende Freire (1987, p. 166), “A colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”.

Não muito diferente da educanda Cristal, Diamante (2018) também já sofreu muito preconceito e violência. Na sua narrativa destaca:

---

<sup>28</sup> Refere-se à andragogia que diz respeito à educação ou ensino de adultos, a qual não deve ser baseada nos princípios pedagógicos e sim nos pilares andragógicos aos quais propõem autonomia, colaboração e a autogestão da aprendizagem.

*Eu já tomei nome de burro, animal, analfabeto... Quem me chamava assim era o meu patrão. Eu queria que ele tivesse vivo, para que ele me visse sabendo fazer as coisas. Hoje eu não sei tudo, mas eu já sei ir, vir, assinar meu nome, já sei pagar, comprar, coisas que antes eu não sabia. Escrevo meu nome na linha certinha, não fico “subindo e descendo”, já me sinto muito feliz! (DIAMENTE, 2018).*

É possível perceber na narrativa de Diamante o quanto foi ele “violentado” ao ser chamado de “burro”, “animal” e de analfabeto, e de como o termo analfabeto carrega uma “carga” negativa, exatamente por ter a conotação de algo ruim. De tal modo, que ele queria que seu ex-patrão estivesse vivo, para que pudesse vê-lo alfabetizado. Freire (2002) defende a ideia de que o analfabetismo não é uma “chaga” ou uma “erva daninha”, como a sociedade tem estigmatizado quem ainda não se alfabetizou; mas, antes de tudo, são expressões como estas que denunciam uma realidade social desigual. Nesse sentido, esse termo é tão “pesado” e tem tanto significado que esses jovens, adultos e idosos o renegam. Eles querem ser alfabetizados, querem aprender a ler e escrever, o que eles querem é ser cidadãos e cidadãs do mundo, porque antes não alfabetizados, não se percebiam assim.

Essas narrativas revelam a riqueza que essas memórias têm, apesar da tristeza que está impressa no que já foi vivenciado por cada um(a); dos sentimentos e das sensações que os acompanham. Elas também podem possibilitar um novo despertar pedagógico. Como destaca Santos (2003), as memórias possibilitam um pensar a si mesmo em processo, refletindo criticamente a experiência vivenciada e, ao mesmo tempo, desenvolvendo processos autocríticos. Assim, memórias devem se constituir como pontos de partida do trabalho educativo.

Quando o/a educador (a) for sensível e comprometido com o seu fazer docente, ele terá possibilidades de garantir aos educados (as) o “direito de saber de suas memórias proibidas, ocultadas, inferiorizadas na memória hegemônica”. Há muita riqueza a ser incorporada para garantir o direito a saber-se (ARROYO, 2017, p.197).

Entre um desafio e outro, muitas estratégias foram utilizadas para que esses protagonistas fossem nutridos de sabedoria e de experiências de vida, o que é resultado da “leitura de mundo” conforme já mencionado nesta pesquisa a partir das contribuições de Freire (2011), ao dizer que a leitura de mundo é anterior à leitura da palavra; logo, ainda que esses sujeitos não fossem alfabetizados, eles já tinham a leitura de mundo e foi exatamente esta que lhes munuiu de forças para sobreviver a situações de opressão, conforme destaca o educando Opala (2018), cuja estratégia foi:

*Coragem, capricho e resistência, pró! Mesmo com fome, a pessoa tem que sair pra buscar a comida, pra ver se pelo menos no almoço tem a comida. Pró, veja, se eu não tivesse estudando, eu nem teria inteligência para responder nem essas coisas a senhora. Por isso que eu acredito que vou chegar longe! Com fé em Deus” (OPALA, 2018).*

Com a narrativa do educando Opala, é possível perceber que há em seu discurso a compreensão do poder que tem a leitura e a escrita. Mesmo sendo vítima de uma sociedade que o marginalizou e o excluiu em grande parte de sua vida, tem consciência de que quem não sabe ler e escrever não tem condições de se expressar no mundo de forma plena, porque ainda que tenha muito a dizer, a falta de propriedade dos conhecimentos sistematizados pela escola, o intimidam, o negam socialmente. Nesse sentido a “[...] palavra instaura o mundo do homem. A palavra como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as [...]” (FREIRE, 1987, p.19).

É nessa tentativa constante de se instaurar no mundo que os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos não desistem, eles vão para o enfrentamento, vencem o cansaço, fazem escolhas conscientes e resistem a situações que antes de terem essa compreensão do significado da aprendizagem da leitura e da escrita, não tinham, como discorre o educando Diamante (2018):

*Chego do trabalho muito cansado, mas venho... Aí fico com a professora, meus amigos, é maravilhoso. Gosto demais! É muito difícil eu faltar, entre ficar na porta da “venda” dormir e ir para a escola, eu prefiro mil vez ir para à escola, lá eu aprendo as coisas, eu bem sei como é ruim não saber. Eu venho! (DIAMANTE, 2018).*

Reforçando a narrativa do colega de classe, a educanda Safira também disse: “[...] equanto eu viver enfrento qualquer coisa, mas nunca mais eu deixo de estudar” (SAFIRA, 2018). Desse modo, é possível perceber que os sujeitos da EJAI, têm plena consciência dos seus históricos de negações e de como o conhecimento escolar é importante para uma vivência autônoma na sociedade. Talvez, o que não saibam ainda, mesmo agindo como se soubessem, é que “[...] como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1987, p. 73). Sendo inacabada, eles podem resignificá-la. Com base nos dados apresentados e como uma forma relacionarmos as discussões aqui tecidas acerca dos esforços empenhados pelos sujeitos da EJAI para vencerem as dificuldades enfrentadas cotidianamente, é que será refletido na próxima seção como essa modalidade educacional contribuiu para a consolidação da alfabetização e do letramento.

### 5.3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Refletir sobre as contribuições que as aprendizagens construídas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos trouxeram para a vida dos educandos ao perceberem e identificarem a legitimidade da alfabetização e do letramento em seu cotidiano é o que faremos neste tópico. Desse modo, compreender as contribuições da educação de jovens, adultos e idosos como sendo o caminho para a consolidação da alfabetização e do letramento foi o que possibilitou alcançar respostas para o objetivo proposto.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) tem um papel fundamental na vida dos sujeitos que a compõem. Por muito tempo estes não tiveram esse direito garantido por lei, ficando à margem do direito à educação. Hoje, conforme disposto no Art.37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.” (CARNEIRO, 2015, p. 453). Ou seja, a linearidade tão “sonhada” pela escola, conforme abordado nesta pesquisa nas discussões aqui tecidas a partir das ideias de Arroyo (2007).

Com base nesse direito garantido por lei, jovens, adultos e idosos estão de volta à escola na tentativa de ‘recuperar’ as perdas históricas do direito à cultura produzida. Hoje, eles também já sabem que são sujeitos produtores de cultura e por isso, apesar de suas condições socioeconômicas não serem muito diferentes de outrora, o acesso à escola já é um grande avanço para esses sujeitos tão invisibilizados ao longo da história.

Valorizam a escola, por saberem que só a partir dela é possível aprender o que, em um tempo não muito distante, era privilégio apenas da classe dominante. Segundo o educando Diamante (2018),

*“[...] antes a escola era coisa de rico, hoje à escola abre as portas para a gente aprender a ler e escrever bastante... Nem sempre foi assim... Porque ainda tem muita coisa que eu não sei, mas eu quero aprender... Isso é muito importante para a vida da gente. Antigamente eu vivi a falta da escola, eu sei o que ela significa pra mim, significa muito”.*

A partir da narrativa do educando Diamante, é possível observar a concepção de lugar de aprendizagem que ele tem. Sabe que é a escola que possibilita de fato esse conhecimento sistematizado; relembra, também, que por muito tempo teve esse direito negado. Sobre esta

reflexão, Andrade (2011, p.17) destaca que “É importante ter em mente que o valor da escola para os jovens e adultos transcende a mera aquisição da leitura e escrita, bem como as expectativas de aprendizagens desses sujeitos-alvo”.

Nesse sentido, concordando com a autora, a escola deve reconhecer que isso é um meio de começar é não ignorar os saberes produzidos historicamente pelos sujeitos, para que consigam, a partir desses saberes, se apropriar cada vez mais da leitura e da escrita e, uma vez consolidadas, caminhem na perspectiva do pensamento crítico reflexivo. “A escola de jovens e adultos precisa se apropriar de uma prática real para que os alunos sintam-se atraídos pelas atividades vivenciadas” (ANDRADE, 2011, p. 154).

Outro relato nessa mesma perspectiva foi o do educando Opala (2018), ao dizer que “[...] depois da escola, eu me sinto muito mais inteligente, não me “aperto” mais como antes, hoje eu sou livre, pró!”. Livre, foi o que disse o educando Opala (2018). É exatamente essa sensação que o sujeito tem ao se apropriar da leitura e da escrita. Liberdade. Sair do que Freire (2011) chamou de “leitura de mundo” e passar à leitura da palavra. Essa leitura da palavra culmina na escrita da palavra e isso possibilita a esses sujeitos novos saberes sociais que se materializam no momento em que percebem a consolidação da alfabetização e do letramento em suas vivências cotidianas. Entretanto, para que isso possa ser alcançado, deixam seus trabalhos e lares, para irem em busca da apropriação da leitura e da escrita na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Essa liberdade mencionada pelo educando Opala (2018) só é possível encontrar através de uma alfabetização “[...] que liberte, transcenda e promova a autonomia dos sujeitos (ANDRADE, 2011, p.33).

A narrativa da educanda Safira (2018) consegue traduzir um pouco da contribuição da EJAI para que ela percebesse novas formas de viver, ao destacar:

*[...] hoje eu me sinto realizada... a escola me ajudou muito a aprender ler e escrever. Antes eu tinha muita dificuldade de pegar um transporte, assinar o meu nome...Era horrível sem saber ler as coisas...Mas como eu trabalhei em casa de família, não foi muito complicado, mas mesmo assim, era ruim...Hoje, sabendo ler e escrever muita coisa mudou, eu agradeço a Deus, a professora e a escola” (SAFIRA, 2018).*

O/A educador(a) tem um lugar central nesse processo, não pode desconsiderar as vivências desses jovens, adultos e idosos. É preciso que tenha cuidado para que eles possam ficar na escola, pois, nesse momento da vida, buscam muito mais que ler e escrever, buscam o direito de *serem mais*; porque no processo de humanização x desumanização, a primeira é a vocação do homem. Que por sua vez tem sido negada de todas as formas nessa lógica de opressão. Contudo, sendo vocação, afirma-se na luta pela liberdade de justiça, pelo resgate de



sua “humanidade roubada” (FREIRE, 1987). Colaborando com a discussão acima mencionada, Freire (1996) nos coloca a refletir acerca da importância do modo de agir do educador (a) que trabalha com esses jovens, adultos e idosos, ao revelar que

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem do seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte da compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que “leitura de mundo” a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 81).

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos precisa que o/a educador(a) tenha um perfil como destacado pelo autor. Trabalhar com os sujeitos da EJAI exige muito mais, exige conhecer esses tempos de vidas e valorizá-las ao ponto de agregá-las aos conteúdos trabalhados em sala de aula, para que eles se sintam pertencentes ao meio. Sobre isso, a educanda Pérola (2018) acrescenta:

*Eu me sinto muito feliz estando aqui na escola, não gosto de ficar em casa sem estudar. No dia que não tem aula, eu fico muito triste. Eu quero aprender, aprender cada vez mais. Pró, eu nunca falto, raramente. Pois é aqui que eu aprendo as coisas para facilitar a minha vida, só eu sei o que já passei até aqui, nunca foi fácil pra mim... (PÉROLA, 2018).*

Na narrativa da educanda Pérola (2018), fica evidente a importância da EJAI no processo da consolidação da alfabetização e letramento, uma vez que ela sequer deseja faltar às aulas, por ter consciência do histórico de negação ao longo de sua vida. Percebe-se que, para a educanda, o espaço escolar da EJAI é de grande relevância para que possa se apropriar da ‘leitura da palavra’ a fim de facilitar a sua prática social cotidiana. A dimensão de ordem prática da alfabetização pode ser ilustrada no fragmento da narrativa de Pérola (2018): “[...] é aqui que eu aprendo as coisas para facilitar a minha vida”.

Sua colega de classe, Cristal (2018), também reforça tal importância ao mencionar que “me sinto bem aqui na escola, hoje eu já leio, já resolvo minhas coisas. Antes, eu “padei” muito, muito mesmo, quem não lê sofre de todas as maneiras...”. Ambas têm a mesma compreensão acerca da importância de estar na escola e das contribuições que esta agregou em suas vidas no momento em que possibilitou a oportunidade da aprendizagem.

A narrativa de Cristal (2018) apresenta uma grande denúncia: o preconceito contra a pessoa não alfabetizada, ao declarar que “[...] quem não lê sofre de todas as maneiras...”. Esta narrativa é legitimada nas reflexões de Di Pierro e Galvão (2007), ao destacarem que o jovem,

adulto e/ou idoso que não sabe ler nem escrever, diferente do que muitos pensam, não é incapaz, não é ingênuo. O sujeito não alfabetizado é, sem dúvida, produtor de cultura e não ignorante de saber.

A Educação de Jovens Adultos e Idosos contribui para possibilitar novas condições de vida, para que momentos como o vivido pelo educando Opala (2018) não voltem a se repetir. Segundo ele, ao ir à escola é criticado pelos próprios familiares, chegam inclusive a ridicularizar dele dizendo: *“os parentes de minha esposa ficam zombando de mim, aí dizem assim: “óia”, já vai o professor”... Aí eu digo: breve!breve!... Pró, é cada coisa que eu escuto, ai, ai...”*. Interessante é observar a resposta que ele deu aos que caçoavam dele; ele acreditou na força da palavra “professor”, ainda que em tom de ironia, e, ao invés de devolver o ato de opressão, ignora-o, acreditando na possibilidade de libertação, por saber que estava a caminho da escola, o lugar que poderá realizar a zombaria do colega numa realidade concreta.

Em face de tudo que foi mencionado, todos os sujeitos pesquisados, sem exceção, concordam que a Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI) é de suma importância para que as aprendizagens de leitura e escrita tenham se consolidado, no momento em que as percebem em suas novas práticas sociais. Reconhecem o papel fundamental que elas têm desempenhado, quando são expostos ao enfrentamento numa sociedade cada vez mais excludente e perversa. Para um melhor entendimento acerca de como esses conhecimentos impactaram suas vidas, a seção seguinte traz uma conclusão de como eles se inter-relacionam com as práticas de letramento.

#### 5.4 – IMPACTOS DA CONQUISTA DA ALFABETIZAÇÃO NA VIDA DOS SUJEITOS DA EJA: COMO ESTES SE INTER-RELACIONAM COM AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO?

Viver na escuridão<sup>29</sup> é como muitos dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos se percebiam no momento em que ainda não tinham se apropriado da leitura e da escrita. Fazendo uso do oposto desta metáfora, o sujeito que já viveu essa “escuridão” sabe dizer o que é viver a “claridade” da aquisição do conhecimento sistematizado na escola. Não são poucos os sentimentos, significados e os impactos que estes conhecimentos trazem para as suas vidas. Quem traz essas informações são eles mesmos, como o educando Opala (2018), no momento em que expressou o sentimento que ele tinha antes de ter transcendido a “leitura de

---

<sup>29</sup>Termo usado recorrentemente pelos educandos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, fazendo uma alusão à cegueira. Compreendem que quem não lê, é como um cego, que não enxerga o mundo.

mundo”, visto que apenas esta não dava conta de viver em sociedade de forma plena. Nas suas palavras, destaca: *“Foi uma descoberta incrível. Foi como descobrir o mundo, eu vivia no escuro, depois que eu passei a ler e escrever, eu fiquei aliviado. Saber o que diz é tudo!”*. Observa-se na narrativa de Opala (2018) que ele vivia na escuridão e depois da conquista da alfabetização sentiu-se aliviado, pois, para saber o que diz, é preciso saber ler e escrever. Isso denuncia a falta que o conhecimento sistematizado na escola faz para uma participação plena e autônoma na sociedade letrada.

Em um mundo cada vez mais repleto de transformações e que demandam a leitura e a escrita, continuar nesse lugar, de quem não consegue fazer a leitura e a escrita da palavra, já não proporciona viver de forma digna e autônoma, uma vez que a “[...] ausência, tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais” (TFOUNI, 2006, p.21).

Com base nessas compreensões é que os jovens, adultos e idosos sabem mensurar os impactos que a conquista da alfabetização pôde trazer às suas vidas, por já terem feito a transição da “leitura de mundo” para a “leitura da palavra”, o que dialoga diretamente com o título desta pesquisa. Desse modo, conseguem identificar novos comportamentos em suas vivências em sociedade, ou seja, o modo como se inter-relacionam nas práticas do letramento, antes desconhecido.

Nesse processo de transição, conforme mencionado anteriormente, o momento da descoberta da leitura e da escrita é algo marcante; o sujeito passa a ser aquele que deixa o lugar de uma pessoa que antes só olhava algo escrito, para ocupar o lugar de quem lê e escreve, ou seja, se apropria e faz uso social nos mais diversos espaços comunicativos. Essa conquista se caracteriza como um momento marcante, impactante, conforme elucida a educanda Cristal (2018) ao revelar que *“foi um dos melhores momentos da minha vida, foi ótimo! Pegar as coisas que eu preciso ler, e ler, nossa... Foi tudo para mim! É uma sensação maravilhosa”*. Nota-se pela narrativa de Cristal (2018) que foi um momento único na sua vida conquistar um direito que por anos de sua vida foi negado. Não é uma simples conquista, é a conquista por ser mais; visto que o seu histórico de negação não é um “destino dado” nessa lógica de “desumanização”, mas é o resultado de uma ordem injusta e desigual, podendo ser transformada no momento em que o sujeito oprimido não desiste de lutar pela sua “humanização” (FREIRE, 1987).

Outro momento importante na vida do sujeito é quando ele precisa se identificar através da assinatura. Para muitos, pode parecer algo simples, mas para os educandos da EJAI

antes não alfabetizados a realidade não é a mesma, pois, na ausência da leitura e da escrita, precisam fazer o uso da digital, o que os deixam tímidos e envergonhados. Todavia, ao se perceberem prontos para pegarem a caneta e orgulhosamente assinarem o próprio nome é algo impactante, prazeroso, que os faz sentirem-se cidadãos e cidadãs do mundo. Foi assim que o educando Diamante (2018) revelou, ao falar do lugar de quem viveu. *“Eu deixei de colocar o dedo, foi uma sensação maravilhosa, antes era horrível, se não tivesse a esponja para melar o dedo, eu nem assinava. Quando eu passei a assinar o meu nome, foi uma grande alegria”*. Quanto significado tem um momento como este vivido pelo educando Diamante (2018). Parece algo simples e corriqueiro, mas na realidade dele e de outros tantos da EJAI é algo que diz muito. É de fato um marco na vida do sujeito, assinar o nome é dizer quem é, não é algo simples, é apresentar-se de forma identitária, é assumir o lugar de sujeito, é dizer eu *sou*. Apesar de não defendermos nesta pesquisa que assinar o nome já o torna alfabetizado, considerar um momento como este é essencial, pois, muito mais que o codificar e decodificar, é a inserção do sujeito em ambientes que antes o excluía ou o intimidavam; é começar a “engatinhar” nas práticas sociais.

Outro momento marcante foi o de Safira (2018), quando ela identificou que *“[...] eu já sei entrar e sair, não fico abusando outras pessoas, pois tem gente que nem gosta de dar informação. Você se guiar, faz toda a diferença, né pró?... Foi incrível!”*. A aquisição da leitura e da escrita permitiu a Safira (2018) liberdade, no momento em que ela aprendeu a ler, se sentiu livre. Em outras palavras, o que Safira sentiu foi que a palavra é viva, e que através dela é possível perceber a existência no mundo e passar a elaborá-lo numa constante comunicação e colaboração (FREIRE,1987). Compartilhando com pensamento de Safira (2018); Pérola (2018) disse:

*É horrível ser é guiado pelos outros. Deus me livre. Eu quero me guiar, está certo que a gente precisa de ajuda, mas saber ler e escrever é essencial, vou a uma loja, eu mesma sei comprar, pagar, abrir meus crediários, me virar, pró. Imagine você ir comprar um sapato, e não saber como vai ser a divisão, quanto vai ficar as parcelas... é horrível, viu?!*

A autonomia adquirida pelos jovens, adultos e idosos é algo muito marcante nesse processo de aquisição da leitura e da escrita. O educando Diamante (2018) revela algo muito interessante acerca disso:

*Eu cresci muito, antes eu era apagado, sofri... Hoje, por exemplo, se eu for em um lugar e tiver uma placa escrito: não pode entrar, eu não entro. Antes eu já fui colocado pra fora, hoje eu já leio as coisas e não sofro como antes, ler e escrever mudou a minha vida (DIAMANTE, 2018).*

O sentimento que cada educando(a) tem é algo muito interessante a ser observado, é como se eles realmente perdessem a sua humanidade, conforme já mencionado nesta pesquisa sob a perspectiva de Freire (1987), recuperando-a no momento em que conseguem não só ler o mundo, mas ler e escrever a palavra. Outro depoimento emocionante foi o do educando Opala (2018) ao mencionar: “[...] *hoje eu me sinto mais garantido, mais firme, quando você sabe o que está fazendo, você não tem medo, mas quando não sabe, é muito difícil, você teme. Hoje eu me sinto seguro, mais confiante, tenho outra visão de mim mesmo e do mundo*”.

O medo é algo muito presente na vida dos sujeitos da EJAI. A insegurança por não saber ler e escrever os torna vulneráveis, visto que não há nenhuma possibilidade de se sentirem seguros por necessitarem confiar no desconhecido para realizar tarefas cotidianas, pela ausência da leitura e da escrita. Como destaca Arroyo (2017, p. 237), “Viver uma vida tão precária, sem horizontes, sem prazo é ser obrigado a viver na insegurança. No medo”.

Considerando que a leitura e a escrita são habilidades indispensáveis na vida de qualquer ser humano, e estas acontecem através do processo de alfabetização, no momento em que o sujeito tem acesso e se apropria, grandes impactos são notados. As práticas sociais são alteradas, aquilo que era sonho passa a ser realidade concreta. Novas concepções de mundo vão surgindo, logo, uma nova sociedade se forma. O ideal é que todas tenham direito a esse conhecimento tão importante e necessário ao ser humano.

Foi consenso entre todos os sujeitos pesquisados que todos e todas tiveram grandes impactos em suas vidas, passaram a ter autonomia, o que Freire (1987) chama também de libertação. Libertaram-se da “escuridão”, como colocado pelo educando Opala (2018). Hoje a escola é um sonho-real, vislumbram a continuação dos estudos e não querem parar, querem “ir longe”, como mencionado por Cristal (2018): “*Depois que eu aprendi a ler e escrever, minha vida é outra, eu quero muito mais, vou escrever meu livro, com fé em Deus*”. Com essa mesma concepção, Rubi (2018) disse “[...] *minha vida é outra, mas eu ainda preciso aprender muito mais... quero ir longe*”. O que eles e elas querem é ser cidadãos do mundo. Muitos visam à ascensão profissional, outros sonham com a formatura, entre outros. Para que pudessem se perceber assim, foi necessária a transição da “leitura de mundo” para a “leitura da palavra” e assim a consolidação da alfabetização e do letramento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar as considerações desta pesquisa implica destacar a sua (in) conclusão, pois considera-se que chegamos a conclusão inicial, mas, em hipótese alguma ao final das investigações que esta pesquisa possibilita, por considerarmos a amplitude do tema que em si já traz muitas problematizações, tendo em vista a diversidade que o permeia. Foram muitos os percursos trilhados, diálogos com autores e autoras que discutem a temática e tudo que a envolve a partir de leituras importantes que subsidiaram de forma efetiva os conhecimentos necessários para que fosse possível alcançar os resultados desejados com base nos objetivos por ela propostos. Desse modo, buscamos apresentar os resultados encontrados nesta pesquisa partindo do problema central.

A questão que movimentou essa pesquisa foi a de sabermos quais os impactos da inserção da leitura e da escrita na vida dos jovens, adultos e idosos antes não alfabetizados que se apropriaram de tais competências e passaram a utilizá-las socialmente. Nessa perspectiva, foi possível perceber a partir de todo o aporte teórico, das vivências no campo empírico e, sobretudo dos dados coletados, que grandes são os impactos da apropriação da leitura e da escrita em suas vidas ao fazerem o uso social, o que responde aos objetivos propostos pela referida pesquisa.

Como mencionado no capítulo V desta pesquisa, a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados, ao discorrerem sobre suas trajetórias de vida “truncadas”, a afirmação da negação do direito de estudar; só sendo possível nesse momento da vida, eles(as) não tiveram escolha, não há escolha entre viver e estudar; já está dado: é viver. Ou será que é (sobre)viver?. Essa pergunta reflete uma ordem social injusta, que nega ao homem o direito de humanizar-se, uma vez que esta é a sua vocação por ter consciência de sua inconclusão; e como ser inconcluso, luta para romper a desumanização, luta pelo resgate de sua humanidade “roubada” em meio aos massacres das injustiças sociais (FREIRE, 1987).

Apesar de todo histórico de negação de direitos à dignidade humana, conforme observado neste estudo, tomando como referência desde o período colonial até a contemporaneidade, essa realidade tem mudado um pouco, ainda sutilmente, uma vez que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) alcançou a legitimidade na lei. Muito embora esteja garantido o direito ao acesso, a permanência ainda é algo a ser discutido, visto as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos sujeitos cotidianamente.

Sabe-se, como mencionado nessa pesquisa que a apropriação do conhecimento sistematizado pela escola é algo essencial na vida do sujeito. É a partir dele que é possível se adquirirem as competências necessárias de leitura e escrita para que seja possível viver autonomamente em uma sociedade letrada. Todavia, as narrativas dos(as) educandos(as) Diamante (2018); Opala (2018); Safira (2018); Ouro (2018); Pérola (2018); Rubi (2018) e Cristal (2018) nos fazem perceber que tais apropriações ainda não se efetivaram como pretendido, de acordo as abordagens conceituais de alfabetização e letramento. No entanto, mesmo que sejam bem elementares, elas traduzem os impactos que essas aquisições trouxeram para as suas vidas, tanto no âmbito pessoal quanto no social, no momento em que conseguem ter mais autonomia e liberdade ao fazer o uso social, conforme descrito no capítulo V. Esses impactos, mesmo que pareçam tímidos para a sociedade, para eles(as) que saíram da “escuridão” é algo a ser observado e valorizado tanto pelos educadores como pela sociedade que antes os excluía, como destacado em suas narrativas.

Percebeu-se também nesta pesquisa que, para que esses conhecimentos possam ser aprofundados, o/a educador (a) tem um papel em destaque nesse processo, o de reconhecê-los como sujeitos produtores de cultura e fomentar cada vez mais o desejo de aprender de forma mais crítica. Esse aspecto, especificamente, ficou claro que fazia parte da prática pedagógica da educadora responsável por mediar os conhecimentos dos educandos pesquisados, muito embora não tenha sido o foco, mas consideramos relevante destacar, dada a importância do educador(a) no processo de aquisição do conhecimento. Para tanto, algo que não deverá ficar de fora são as suas histórias de vida, elas são “recheadas” de experiências que podem agregar sobremaneira na prática pedagógica, despertando o interesse pelo conhecimento, uma vez que eles identifiquem sentidos e significados; conforme percebido neste estudo a partir das discussões tecidas com Álvares (2012), Freire (1996) e Arroyo (2017).

Considerando as riquezas que estão implícitas em suas narrativas, é relevante destacar algo muito importante mencionado por eles(as) e que podem ser trabalhado em sala de aula: a cor da pele. Ficou muito evidente que eles refutam o fato de serem negros(as), ao se reconhecerem “morenos”. Claro, ser negro no Brasil não é algo simples, apesar de sermos frutos da miscigenação, grande parte da sociedade brasileira ainda tem o pensamento e práticas deturpadas e preconceituosas, não reconhecendo as condições às quais o povo negro esteve exposto historicamente, colocando-o à margem até a atualidade. O processo de violência no qual estão imersos cotidianamente, os faz renegarem a cor da pele. Sendo assim, esta é uma problemática a ser discutida em sala de aula para que possa ajudá-los a compreenderem a história e se autoafirmarem, de fato, enquanto negros.

Todavia, esta pesquisa também possibilitou perceber a necessidade de políticas públicas que promovam condições estruturais no que tange ao ensino, ao acesso, à permanência e à formação continuada dos/as educadores(as) desta modalidade educacional, como sendo essenciais para que ela saia desse lugar sempre visto como uma política assistencialista ao longo da história e que não consegue dar conta de uma educação pautada no pensamento crítico reflexivo, para que os sujeitos a quem ela se destina possam não só vislumbrarem, mas de fato efetivarem os seus conhecimentos de modo que alcancem suas formações, tanto na educação básica como na superior. Até então, o que se tem visto são pessoas que evadem, não conseguindo permanecer por todas as questões de negações aqui já mencionadas. Toda essa discussão dialoga com as ideias apresentadas por Mendonça e Mendonça (2007) nesta pesquisa.

Em vista disso, esta pesquisa consegue propor que assim como há políticas de cotas em suas mais diversas especificidades no que tange ao ensino superior, para as pessoas que tiveram seus direitos negados, a exemplo do negro, do deficiente, do índio etc., é preciso pensar antes dele, afinal, o ensino superior já consegue apontar as fragilidades com as quais os estudantes chegam no que tange à leitura e à escrita e por isso sofrem para que consigam acompanhar o que é ensinado no ensino superior. O que culmina em problematizar como tem sido de fato esse ensino e essa aprendizagem na educação básica, no caso da EJA, especificamente, por ser se tratar dos tempos de vida, de históricos de negação e, sobretudo, pelo tempo que as pessoas têm para se recolocarem numa sociedade cada vez mais competitiva que exige inúmeras competências para que possam fazer parte dela.

Outra proposição é pensar uma organização curricular em teia, em rede, para que atenda, de fato, as especificidades do público jovem, adulto e idoso, favorecendo as condições necessárias para que os educandos avancem em uma linha progressiva, visto que o/a educador(a) não precisa dar atenção a níveis diferentes, o que ao nosso ver minimiza as chances de aprendizagens. Por que não a EJA ter as turmas organizadas por nível de leitura e escrita? Foi possível perceber essa dificuldade. O/A professor(a) precisa dar atenção a quem ainda está no nível pré-silábico ao mesmo tempo a quem está no silábico, no alfabético e até no ortográfico. Até que ponto eles(as) conseguem acompanhar de fato? São questões que precisam ser problematizadas, uma vez que há a necessidade de mudanças. Se há necessidade e tem professor(a), por que não fazer? Por que não pressionar os órgãos governamentais mostrando a necessidade de mudar essa realidade por esse caminho? Por que não tentar? Assim considerando, a discussão do currículo no contexto da EJA é um dos pontos que a pesquisa suscitou como necessária e urgente para novas investigações.



Em face de tudo que aqui foi apresentado e discutido, confere-nos reafirmar que a Educação é o caminho para “libertar” os jovens, adultos e idosos da opressão e da negação com as quais têm vivido historicamente. É assim que eles têm compreendido, mesmo não tendo adquirido um nível maior de conhecimento, mas, almejam dar continuidade aos estudos, por já terem consciência dos impactos que a aquisição da leitura e da escrita conseguiu trazer para as suas vidas. Assim, espera-se que consigam, que tenham oportunidades efetivas nessa busca pelo direito de *ser* mais (FREIRE, 1987).

## REFERÊNCIAS

ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. **Alfabetização e Letramento - o desvelar de dois caminhos possíveis**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ANDRÉ, Marli E.D.A. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15 ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 1995.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA– Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v, 22, n 40, julho/dez. 2013 <https://drive.google.com/file/d/0Bw5AkBjDMRP7RWQ3d0VjbWJ6LUE/edit>. Acesso em 03 de Julho de 2018.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, M.G.: Um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, M.G.: Um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BAHIA, Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Topa: “quando todo mundo TOPA, a mudança começa a acontecer”**. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html> Acesso em 10 de junho de 2018.

BLOCH, March Leopold Benjamim. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Henrique, **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos; 38)

BRASIL, Ministério de Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em 15 de junho 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23. ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre teoria e a prática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: Busca de equilíbrio entre forma conteúdo. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Ribeirão Preto, 1998. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/1296/1320>. Acesso em 08 de Junho de 2018).

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

ESTEBAN, Maria da Paz Sadin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. Cortez editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (O Mundo, Hoje, v.10)

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler. Em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; 22)

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (orgs.). **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1993.

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

GONTIJO, Claudia Maria. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

- HARRIS, Theodoro L.; HODGES, Richard E. (Orgs). **Dicionário de Alfabetização:** vocabulário de leitura e escrita: Tradução Beatriz Viégas Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Clara Maria. **Escolarização de Jovens e Adultos.** 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 17 de maio de 2017.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br> . Acesso em 18 de junho de 2018
- LÜKDE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MELO, J.S.M. O Trabalho Infantil e os Mecanismos de Enfrentamento pela Escola. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Nov-Dez. de 2016, vol.10, n.32, p. 164-172. ISSN: 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/>. Acesso em: 17 de julho de 2018.
- MENDONÇA, Oneide Schwartz; MENDONÇA, Olímpio Correia. **Alfabetização:** método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.
- MORTATTI; Maria do Rosário Longo: **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** 2006. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em 12 maio de 2018.
- MINAYO, Maria Cecília Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012a.
- MINAYO, Maria Cecília Souza. Trabalho de Campo: Contexto de Observação Interação e Descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012b.
- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 1973.
- QUINTANEIRO, Tânia; **Um toque de clássicos:** Marx, Durkheim e Weber. 2.ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.
- ROGGERO, Rosemary. Notas provocativas sobre sobrevivência da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: CORTADA, Silvana. **EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Pedagogia emancipatória: uma experiência na educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. Passo Fundo: Ediupf, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60**. Brasília: Plano Editora, 2003.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos em EJA,11)

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 128p.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. 192p.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 384p.

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

UNESCO. **3º relatório global da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): Aprendizagem e Educação de Adultos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco>. Acesso em 15 de março de 2017.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. 2009. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf> : Acesso em 02 de Junho de 2018.

WERTHEIN, Jorge. **Alfabetização como Liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

## APÊNDICE A

**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****QUESTIONÁRIO COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

**PREZADO (A) ESTUDANTE, ASSINALE COM UM X A RESPOSTA QUE VOCÊ  
CONSIDERAR CORRETA DE ACORDO A SUA REALIDADE**

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES****1. SEXO**

- Masculino  
 Feminino.

**2. IDADE**

- Até 24 anos.  
 De 25 a 29 anos.  
 De 30 a 39 anos.  
 De 40 a 49 anos.  
 De 50 a 54 anos.  
 55 anos ou mais.

**3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?**

- Branco(a).  
 Pardo(a).  
 Preto(a).  
 Amarelo(a)  
 Indígena.

**4. QUAL A SUA PREFERÊNCIA RELIGIOSA?**

- Católica.  
 Evangélica.  
 Espírita.  
 Matriz africana.  
 Outra:\_\_\_\_\_.

**5. QUANTAS PESSOAS NA SUA FAMÍLIA?**

- 1 a 3.  
 4 a 5.  
 6 a 7.  
 8 a 9.  
 10 ou mais.

**6. QUANTOS SABEM LER E ESCREVER?**

- 1 a 3.  
 4 a 6.  
 7 a 10.  
 Todos  
 Nenhum  
OUTROS \_\_\_\_\_

**7. QUAL A SUA PROFISSÃO?**

- Trabalho Informal.  
 Comerciante.  
 Lavrador (a).  
 Doméstica.  
 Pedreiro  
 Outra: \_\_\_\_\_

**8. QUAL A RENDA MENSAL APROXIMADA?**

- Não tem renda nenhuma  
 Menos de um salário mínimo  
 1 salário mínimo.  
 2 a 3 salários mínimos.  
 Outros \_\_\_\_\_

**9. CONSTITUIÇÃO FAMILIAR**

- Nuclear  
 Ampliada.  
 Recompоста.  
 Matrifocal.  
 Patrifocal.  
 Homoafetiva.

**II. DADOS SOBRE A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO E INTERRUPÇÃO****10. VOCÊ JÁ FREQUENTOU A ESCOLA NA INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA?**

- Sim  
 Não

**11. EM QUE FASE DA VIDA VOCÊ FREQUENTOU A ESCOLA PELA PRIMEIRA VEZ?**

- Infância  
 Adolescência  
 Adulta  
 Idosa

**12. EM QUE FASE DA VIDA VOCÊ FREQUENTOU A ESCOLA PELA ÚLTIMA VEZ?**

- Infância
- Adolescência
- Adulta
- Idosa

**13. POR QUAL MOTIVO VOCÊ DEIXOU DE ESTUDAR QUANDO MAIS JOVEM?**

- Necessidade de trabalho
- Dificuldade em aprender
- Divergências com o/a educador(a)
- Ausência de escola
- Problema de doença
- Impedimento dos pais
- Outros \_\_\_\_\_

**14. O QUE O/A FEZ PARAR DE ESTUDAR?**

- Trabalho
- Acesso/local
- Falta de desejo
- Repetência

**15. VOCÊ PAROU DE ESTUDAR, O QUE O/A FEZ RETORNAR À ESCOLA?**

- Vontade de aprender a ler e escrever
- Sair de Casa
- Exigência do mercado de trabalho
- Outra \_\_\_\_\_

**16. SEUS PAIS ESTUDARAM?**

- Sim
- Não
- Só meu pai
- Só minha mãe
- Não sei

**17. PARA VIR À ESCOLA VOCÊ ENFRENTA QUAIS DIFICULDADES?**

- Trabalho
- Horário e turno de aula
- Família
- Todas as alternativas
- Outras

**III. DADOS SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS ANTES DA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**



**18. VOCÊ CONCORDA QUE A LEITURA E A ESCRITA TRANSFORMA A VIDA DOS SUJEITOS QUE AS ADQUIRE?**

- Sim
- Não
- Talvez

**19. QUAL O GRAU DE IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA PARA A SUA VIDA OU O SEU FUTURO?**

- Nenhuma
- Muita importância
- Pouca importância
- Não sei

**20. QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES ENFRENTADAS POR VOCÊ ANTES DE APRENDER A LER E ESCREVER?**

- Ir ao supermercado
- Ir ao banco
- Assinar o meu nome
- Pegar um ônibus
- Outras \_\_\_\_\_

**21. EM QUAIS MOMENTOS VOCÊ SENTIU MAIS DIFICULDADE POR NÃO SABER LER E ESCREVER?**

- No trabalho
- Na reunião da escola de meu/minha filho(a)
- Em entrevista de emprego
- Ajudar meu/minha filho(a) nas atividades da escola para casa
- Outros \_\_\_\_\_

### **III- DADOS SOBRE OS IMPACTOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

**22. O QUE MUDOU POSITIVAMENTE NA SUA VIDA DEPOIS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA?**

- Possibilidade de Libertação
- Crescimento profissional
- Autonomia
- Tudo, hoje sinto-me completo(a)
- Sinto-me feliz por saber ler e escrever, consigo ver o mundo por mim mesmo(a)
- Outros \_\_\_\_\_

**23. DE QUE FORMA VOCÊ AVALIA A SUA VIDA DEPOIS DA CONQUISTA DA ALFABETIZAÇÃO?**

- Muito melhor
- Positivamente

- Sem comparação, anteriormente eu era guiado pelo outro (a)
- Hoje, depois de saber ler e escrever percebo que de fato faço parte da sociedade. Antes, eu não me percebia assim.
- Outros \_\_\_\_\_



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**TÍTULO DA PESQUISA:** DA LEITURA DE MUNDO A LEITURA DA PALAVRA: OS IMPACTOS DA CONQUISTA DA ALFABETIZAÇÃO NA VIDA DOS JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

**PESQUISADORA:** MÔNICA DANTAS DE MENEZES

**ORIENTADORA:** PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES**

**I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)**

IDADE:\_\_\_SEXO:\_\_\_SÉRIE:\_\_\_COR:\_\_\_QUANTAS PESSOAS NA  
FAMÍLIA?\_\_\_QUANTOS SABEM LER E ESCREVER?\_\_\_PROFISSÃO:\_\_\_\_\_RENDA  
MENSAL APROXIMADA:\_\_\_\_\_ESTADO CIVIL:\_\_\_\_\_LOCAL DE RESIDÊNCIA:  
\_\_\_\_\_CONSTITUIÇÃO FAMILIAR: \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO**

- a. COMO FOI SUA VIDA?
- b. QUAIS OS MOMENTOS QUE MAIS MARCARAM?
- c. VOCÊ JÁ FREQUENTOU UMA ESCOLA NA INFÂNCIA? QUANTO TEMPO? QUE IDADE TINHA?
- d. VOCÊ GOSTAVA DE ESTUDAR NAQUELA ÉPOCA? COMO ERA A ESCOLA?
- e. FALE UM POUCO SOBRE OS SEUS PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO TRILHADOS NA INFÂNCIA.

**III- DADOS SOBRE OS MOTIVOS PARA A NÃO INSERÇÃO OU INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS NA ÉPOCA DA INFÂNCIA E RETORNO NA FASE ADULTA OU IDOSA**

- a. O QUE LEVOU VOCÊ A NÃO ESTUDAR OU INTERROMPER OS ESTUDOS NA INFÂNCIA?
- b. QUAIS OS MOTIVOS QUE FIZERAM COM QUE VOCÊ RETORNASSE A ESCOLA?

- c. QUAIS AS SUAS EXPECTATIVAS COM O ESTUDO? O QUE VOCÊ BUSCA NA EJAI?
- d. VOCÊ DESEJA DAR CONTINUIDADE A SEUS ESTUDOS? JUSTIFIQUE:
- e. COMO VOCÊ SE SENTE HOJE NA ESCOLA?

#### **IV- DADOS SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS ANTES DA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

- a. VOCÊ ENFRENTOU MUITA DIFICULDADE ANTES DE SABER LER E ESCREVER? QUAIS AS PRINCIPAIS?
- b. JÁ SOFREU ALGUM PRECONCIETO OU HUMILHAÇÃO POR NÃO SABER LER E ESCREVER? EM CASO POSITIVO, PODERIA CITAR?
- c. QUAIS AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA SUPERAR AS DIFICULDADES E PERMANECER NA ESCOLA?

#### **V- DADOS SOBRE OS IMPACTOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA E SUAS PRINCIPAIS MUDANÇAS**

- a. COMO FOI A DESCOBERTA DA LEITURA E DA ESCRITA PARA VOCÊ? FALE UM POUCO SOBRE ESSE MOMENTO.
- b. QUAIS AS PRINCIPAIS MUDANÇAS PERCEBIDAS DEPOIS DA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA?
- c. VOCÊ CONSEGUIU PERCEBER MAIOR AUTONOMIA COM A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA? DE QUE FORMA?

## APÊNDICE C

**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: Da leitura de mundo a leitura da palavra: os impactos da conquista da alfabetização na vida dos jovens, adultos e idosos, de minha responsabilidade, Mônica Dantas de Menezes, graduanda da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa - Bahia. Esta monografia tem como objetivo geral: compreender quais os impactos no cotidiano pessoal e social dos jovens, adultos e idosos foram percebidos a partir da apropriação da leitura e da escrita e consolidação da alfabetização e letramento. O(s) procedimento(s) adotado(s) serão através de observação, questionário, entrevista. 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

---

Graduanda



## APÊNDICE D

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

Prezado (a) Senhor (a):

Solicito sua autorização para realização da pesquisa intitulada: Da leitura de mundo a leitura da palavra: os impactos da conquista da alfabetização na vida dos jovens, adultos e idosos. EJAI, de minha responsabilidade, Mônica Dantas de Menezes, graduando (a) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa - Bahia. Esta monografia tem como objetivo geral: compreender quais os impactos no cotidiano pessoal e social dos jovens, adultos e idosos foram percebidos a partir da apropriação da leitura e da escrita e consolidação da alfabetização e letramento. Para tanto, elegemos a metodologia de enfoque qualitativo, sendo o trabalho configurado como pesquisa de campo. Escolhemos como técnicas de coleta de dados observação participante, o questionário e 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