

**INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS**

ANA LÚCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EJA EM MORRINHOS

MORRINHOS – GO

2016

ANALÚCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EJA EM MORRINHOS

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral

MORRINHOS – GO

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos.

N244p Nascimento, Ana Lúcia Ribeiro do.

Práticas de leitura e escrita na EJA em Morrinhos. / Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2016. 50f.: il. Color

Orientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2016.

1 Educação de jovens e adultos. 2 Educação de Adultos. 3 Alfabetização – EJA. 4 Aquisição de leitura e escrita. I Amaral, Marco Antônio Franco do. II Instituto Federal Goiano. Curso de Licenciatura em Pedagogia. III Título

CDU 374.7

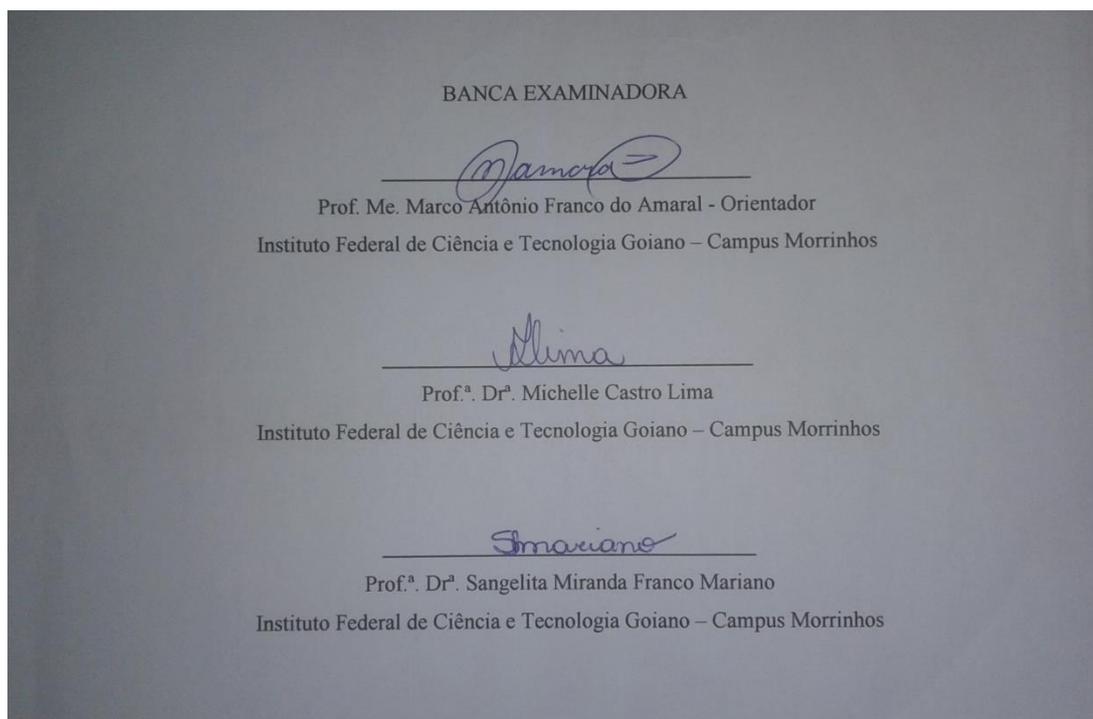
ANA LÚCIA RIBEIRO NASCIMENTO

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EJA EM MORRINHOS

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral

Morrinhos, 06 de dezembro de 2016.



Dedico este trabalho a minha família pelo incentivo e apoio incondicional. De modo especial, dedico também ao meu marido Fernando e minha preciosa filha Yasmim que muito contribuíram para que eu pudesse realizar este curso de graduação. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me permitir a capacidade de estudos para realização desta pesquisa.

Aos meus pais, João e Maria pelo incondicional apoio nesta caminhada, e aos meus irmãos Rosane e Marcos que sempre me incentivaram a buscar o melhor de mim.

Aos meus queridos amigos, à professora Dra. Sangelita M. F. Mariano, à minha coorientadora Dra. Michelle Castro Lima que tanto me ajudou e incentivou a continuar estudando e dedicando, e ao meu orientador Me. Marco Antônio pela paciência e gentileza de sempre, na leitura e orientações pertinentes que tanto contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal. Sem o apoio e ajuda de vocês, este sonho seria muito mais árduo.

À minha família, Fernando e Yasmim que sempre me apoiaram nesta conquista, que acredito ser a primeira de muitas que virão. Por compreenderem minha ausência em momentos de minha jornada acadêmica.

Às minhas amigas Suellem, Tânia, Nayara e Kellen pelas histórias vividas ao longo do curso, pela amizade e por tornar nossa vida acadêmica mais divertida.

Agradeço de coração a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa de caráter exploratório foi realizada na Educação de Jovens e Adultos, na turma do Ensino Fundamental I na disciplina de Língua Portuguesa com vistas a verificar e analisar como é o processo de aquisição de leitura e escrita neste segmento. Para realização deste estudo, empreendemos observações das aulas, bem como os materiais utilizados pelos professores. Realizamos também uma pesquisa bibliográfica referente ao contexto da pesquisa e entrevistas semiestruturadas com dois alunos da referida turma, coordenador pedagógico e professora da turma. Ao realizar este estudo, verificamos que as aulas oferecidas aos educandos pertencentes a essa modalidade de ensino se resumem apenas em decodificações dos códigos da escrita, e não há prática de leitura na turma. Sendo assim, as técnicas utilizadas nesta turma são puramente mecanizadas, com um ensino tradicional no qual o aluno é visto como recipiente em que os professores detentores do saber vão depositando os conhecimentos. Quanto aos materiais utilizados, os conteúdos são os mesmos utilizados em turmas de Ensino Fundamental I na modalidade normal, sem qualquer transposição à realidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras - Chave: Educação de Jovens e Adultos. Emancipação. Aprendizagem. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

This exploratory qualitative research was carried out in Youth and Adult Education, in the class of Elementary School I in the Portuguese Language discipline with a view to verifying and analyzing how is the process of reading and writing acquisition in this segment. For the purpose of this study, the observations of the classes, as well as the materials used by the teachers. We also carried out a bibliographical research concerning the context of the research and semi-structured interviews with two students of the class, pedagogical coordinator and class teacher. In carrying out this study, we verified that as classes offered to the students belonging to this modality of teaching are only summarized in the decoding of the writing codes, and there is no reading practice in the class. Thus, as techniques used in the class are purely mechanized, with a traditional teaching not qualified for the outside and seen as a container without the teachers holding the saber depositing the knowledge. Key Essays on Youth and Adult Education.

Key words: Youth and Adult Education. Emancipation. Learning. Reading and writing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	13
2.1 As primeiras ocorrências da EJA no Brasil.....	13
2.2 As contribuições de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos.....	15
2.3 A EJA após as perspectivas freireanas.....	18
3 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	23
3.1 Analfabetos em uma sociedade letrada.....	23
3.2 A importância da autoestima e afetividade no aprendizado: Relação professor e aluno	27
4 PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA.....	30
4.1 Alfabetização: História dos métodos de ensino no Brasil	30
4.2 A leitura e a escrita: Alfabetização e Letramento	33
4.3 Leitura e escrita na EJA.....	35
5 NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA	38
5.1 Uma análise das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no Ensino Fundamental I	38
4.2 Os educadores de Jovens e Adultos: Reflexão da prática	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, para aqueles indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso à educação na idade certa. Historicamente construída, a EJA viveu um processo de transformação e por muito tempo esta modalidade de ensino voltou-se apenas para o aprendizado da leitura e escrita. Um modelo de educação voltado para a decodificação dos códigos da escrita, não se preocupou com a emancipação desses indivíduos.

O homem ao se relacionar com o mundo necessita estabelecer diálogos para que não fique à margem das práticas sociais pertencentes ao seu meio. Uma destas práticas sociais é o acesso à leitura, cujo domínio permite inserir-se na sociedade e possibilita certo prestígio social.

Elegemos como objetivo desta pesquisa investigar as concepções de leitura e escrita, bem como as práticas priorizadas pelo professor no processo de ensino/aprendizagem. A fim de atingir nosso objetivo, tencionamos alguns questionamentos norteadores: Quais as possibilidades de aprendizado são oferecidas aos alunos da EJA? Os métodos utilizados são adequados às especificidades deste segmento? Como se dão os processos de aprendizagem de leitura e escrita? O material didático é voltado para a realidade deste público?

Neste contexto, torna-se demasiadamente importante que se reveja as práticas educacionais voltadas para este público. A opção por esta pesquisa deve-se ao fato de considerarmos profundamente importante o fato de jovens e adultos pertencerem a uma sociedade na qual as exigências de domínio de leitura e escrita se fazem excessivamente necessários para que o indivíduo possa compreender a sociedade a qual pertence, interagindo conscientemente na mesma.

Esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa de caráter exploratório, cruzando fontes bibliográficas e orais.

Deste modo,

[...] a pesquisa assume uma tríplice dimensão. De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos. De outro lado, assume ainda uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária e eficaz para o processo de ensino/aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva

da extensão. O conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens. (SEVERINO, 2016, p. 27).

Podemos dizer que o conhecimento é a única estratégia que o homem possui para melhorar sua sobrevivência, e o ensino/aprendizagem assume um papel de mediação na formação humana e intelectual.

As pesquisas qualitativas esmeram-se em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, compreendendo e explicando as relações sociais. As características de uma pesquisa qualitativa podem assim serem compreendidas:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Quanto aos objetivos de uma pesquisa qualitativa, podemos destacar que,

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

De acordo com Gil (2002), uma pesquisa pode ser classificada quanto aos seus objetivos bem como a relação com os procedimentos adotados. Este pesquisa caracteriza-se como exploratória que “busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação deste objeto” (SEVERINO, 2016, p. 132).

Sendo assim tais pesquisas tem por objetivo

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p.41).

Quanto aos procedimentos para realização desta pesquisa, foram realizados o cruzamento de fontes bibliográficas e orais.

Segundo Severino (2016), a pesquisa bibliográfica

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2016, p. 131).

Nesta pesquisa utilizou-se a História Oral. Esta pode ser compreendida como uma metodologia que pode contribuir para análises de entrevistas realizadas com pessoas de determinado grupo e para, além disso, pode preencher espaços da história.

Segundo Thompson:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, a evidência dos fatos coletivos. (THOMPSON, 1992, p.17).

Assim, a História Oral se ocupa de dar voz a sujeitos, possibilitando a reconstrução de determinada história.

Estruturamos este trabalho da seguinte maneira: A segunda seção relata um breve histórico da Eja no Brasil, bem como os principais marcos históricos para a compreensão da evolução desta modalidade de ensino, elucidando o cenário da educação brasileira. Além disso, abordaremos as principais influências e contribuições de educadores e pesquisadores importantes para compreensão da Educação de Jovens e Adultos.

A terceira seção aborda a compreensão sobre os sujeitos envolvidos nesse segmento. Para tal, traremos vozes dos mesmos para ilustrar as especificidades destes sujeitos, bem como compreender os motivos de retorno à sala de aula. Nesta sessão, abordaremos a dificuldade que esses indivíduos enfrentam ao pertencerem uma sociedade letrada estando em condições adversas a ela. Ademais, se faz necessário compreender qual o papel da figura do professor para o ensino/aprendizagem nessa modalidade de ensino.

A quarta seção ocupa-se de verificar os processos de leitura e escrita em que estes indivíduos estão circundados. Aqui, trataremos de compreender como são os processos de

leitura e escrita ocorridos no contexto da pesquisa, bem como qual educação lhes é oferecida, haja vista que os sujeitos da EJA carregam consigo uma história de vida.

Na quinta seção trataremos de verificar e compreender quais possibilidades de ensino podem ser oferecidas na EJA para que os educandos envolvidos neste processo consigam por meio da educação emancipar-se.

Ao final da pesquisa, apresentaremos as considerações finais com as principais reflexões abordadas nesta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O propósito desta seção é realizar uma contextualização histórica sobre a evolução da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao longo do nosso processo histórico. Este resgate é indispensável na compreensão dos sujeitos deste segmento de ensino, bem como das práticas escolares realizadas.

Em um país cuja educação possui raízes históricas, é imprescindível compreender os caminhos que permeiam e norteiam a história da instrução. Contudo, quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, o assunto fica extremamente complexo, pois este tema que se encontra em pauta nas grandes discussões mundiais sobre educação mostra que, por mais avanços que tenham ocorrido na história da educação, observamos um número elevado de analfabetos e analfabetos funcionais e, sobretudo, um vasto número de indivíduos que estão deixando a escolarização por inúmeros motivos.

2.1 As primeiras ocorrências da EJA no Brasil

As primeiras notícias sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil datam do século XVI com a chegada dos jesuítas. Era preciso instruir os nativos que aqui viviam. “Estes se voltaram para a catequização e “instrução” de adultos e adolescentes, tanto nativos quanto colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social.” (CARVALHO, 2010, p. 29). Este modelo de educação permaneceu até a chegada da família real ao Brasil em que surgiu a necessidade de se formar para o trabalho. A primeira escola noturna surgiu no Brasil no ano de 1854 e “em 1876, já existiam 117 escolas por todo país” (CARVALHO, 2010, p. 32).

Promulgado em 1881, o decreto nº 3.029, conhecido como Lei Saraiva, proibia o voto dos analfabetos, evidenciando que a instrução estava intrinsecamente ligada à ascendência social. Havia a necessidade de ampliação das escolas em um país cuja taxa de analfabetismo atingia a maioria da população.

Neste contexto, as reformas advindas do movimento republicano, ocorrido em 1889, priorizavam o ensino primário, secundário e superior, além da formação de professores. Contudo, não houve nenhuma proposta direcionada para a EJA. Ademais, observamos também que o movimento de abolição da escravatura desvelou um contingente populacional que não sabia ler nem escrever.

As reformas na década de 1920, com o movimento escolanovista, liderado por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho entre outros, propunham novas propostas pedagógicas e uma reforma no ensino, em que o aluno desenvolvesse sua capacidade crítica como cidadão consciente.

A partir da Revolução de 1930,

As mudanças políticas e econômicas permitiram finalmente o início da consolidação de um sistema político de educação elementar no país, ocorrendo, conseqüentemente, experiências significativas na área. A demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. (CARVALHO, 2010, p. 33).

O crescente desenvolvimento entre as décadas de 1940 e 1950 urgia a formação de mão de obra para trabalhar nas indústrias. Concomitante a este período surgiram várias iniciativas políticas e “a educação de adultos começou a ser vista como uma resposta a certas necessidades da sociedade brasileira ou a determinadas classes e setores”. (CARVALHO, 2010, p. 34). Com o término do governo Vargas, o voto como exercício da cidadania voltou a ter importância, porém apenas para exercer esta ação, preocupações com a formação completa dos cidadãos começou a ter importância nos anos de 1947 a partir do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, liderado por Lourenço Filho teve curta duração.

Em 1958, ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos que teve Paulo Freire como principal participante. Neste evento evidenciamos a proposta da criação de um programa permanente para enfrentar o quadro de analfabetismo brasileiro. Assim, Paulo Freire passou a ser referência na Educação de Jovens e Adultos, pois criou metodologias e técnicas pedagógicas adequadas aos alunos deste segmento.

A educação então era idealizada por Freire como um mecanismo para minimizar as desigualdades sociais da época. Na proposta freireana, o domínio sobre a leitura e a escrita possibilitaria aos sujeitos condições de inserir-se na sociedade, ou seja, um método muito diferente ao que até então era utilizado na educação deste segmento.

Contudo, a proposta de Freire passou a ameaçar o governo, pois a alfabetização e educação dos jovens e adultos promovidos por Freire mostrava-se como perigo para a preservação da ordem capitalista. Neste contexto, a escola precisava ser o maior aparelho difusor dos ideais militares, e Freire propunha um programa pautado em uma educação libertadora.

Conforme Paiva (2003),

Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. O temor aos efeitos dos programas de educação das massas, criados entre os anos de 1961 e 1964, observou-se através da repressão desencadeada contra esses programas e seus promotores. (PAIVA, 2003, p. 287).

Neste contexto, podemos perceber a extinção dos programas educacionais freireanos, pautados em uma educação transformadora, causando-lhe o exílio. Segundo Freire (1980),

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios [...] Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” [...] era o perigo que eu representava. (FREIRE, 1980, p. 15-16).

Deste modo, os programas educacionais foram extintos e Freire foi reprimido. Freire defendia uma educação emancipatória e libertadora que promovesse o indivíduo a pensar e agir diante da sociedade. Durante a ditadura Militar seu pensamento foi proibido e a educação assumiu um papel assistencialista e conservador.

2.2 As contribuições de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos

Freire defendia uma educação que não se resumisse apenas em transmissão de conteúdos, mas que favorecesse questões de natureza política. Freire defendia que não bastava apenas aprender a ler a palavra, mas era necessário ler o mundo. Defensor de uma educação que possibilitasse ao indivíduo um desenvolvimento crítico e consciente, Freire acreditava que o papel da educação é o de construção de um cidadão completo, capaz de realizar uma leitura crítica da realidade a qual pertence.

O diálogo na perspectiva freireana assumia um papel primordial, pois pertence a natureza humana.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se falsas palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, e modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos

pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no *silêncio* que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. (FREIRE, 2011, p. 108).

Neste sentido, o diálogo é uma condição existencial, “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens” (FREIRE, 2011, p. 113). Freire traz suas contribuições sobre o modelo de educação vigente da época, que se manifesta ainda nos dias de hoje. Uma educação na qual os alunos são recipientes e os professores apenas depositam o conhecimento, sendo o mesmo o único detentor do saber.

A esta educação, pautada na memorização de conteúdos, com total alienação dos educandos, Freire concebe como educação bancária na qual,

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensadores;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2011, p. 82).

Freire foi defensor de uma educação libertadora e, para que essa libertação dos homens ocorra, é necessário que não haja alienação, não haja opressão e sim liberdade. A EJA tem como principal tarefa a “superação dos saberes do senso comum por um conhecimento mais crítico, menos ingênuo” (FONSECA, 2014, p. 171).

Sendo assim, Freire (2011) salienta que o ponto de partida para uma prática educativa é o saber do senso comum e que o professor como mediador na construção do conhecimento deve conseguir realizar intervenções, pois considera o saber uma construção humana, haja vista que “Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores populares têm neles um ponto de partida para sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada”. (FREIRE, 1995a, p. 29).

Para Freire (1995b), o saber se constrói na cotidianidade.

Outro aspecto que me parece interessante sublinhar aqui é o que diz respeito à maneira espontânea com que nos movemos no mundo, de que resulta um certo tipo de saber, de perceber, de ser sensibilizado pelo mundo, pelos objetos, pelas presenças, pela fala dos outros. Nesta forma espontânea de nos movermos no mundo, percebemos as coisas, os fatos, sentimo-nos advertidos, temos este, aquele comportamento em função dos sinais, cujo significado internalizamos. Ganhamos deles um saber imediato, mas não aprendemos a razão de ser, fundamental, dos mesmos. Nossa mente, neste caso, na orientação espontânea que fazemos no mundo não opera epistemologicamente. [...] Este é o ‘saber de experiência feito’. (FREIRE, 1995b, p. 122-123).

O saber da experiência é construído a partir da realidade do mundo, e a partir destes saberes os educandos alcançam um conjunto de conhecimentos, chamados por Freire de leitura de mundo e leitura da palavra. Freire (1989) considera que a leitura de mundo precede à leitura da palavra. E sobre a importância do ato de ler ele considera que:

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 09).

Freire não considera a escola como única responsável por toda a mudança na sociedade, porém acredita que ela pode contribuir significativamente para a transformação do indivíduo.

Se, por um lado, a prática educativa não é a chave para as necessárias transformações de que a sociedade precisa para que aqueles direitos [direitos humanos, direito à vida, direito de não ser discriminado] e outros tantos se encarnem, de outro, sem ela, essas transformações não se dão. (FREIRE, 1994, p. 196).

Deste modo, a escola deve oferecer aos seus educandos possibilidades de adquirirem saberes necessários para que estes superem as dificuldades cotidianas, para que estes sejam capazes de serem inseridos no mundo de maneira crítica, ativa e consciente.

Este importante educador na história da EJA acreditava que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. A partir de então, desenvolveu um conjunto de metodologias pedagógicas conhecidas como método Paulo Freire em que o alfabetizador, após pesquisar a

realidade de seus educandos, propunha um tema gerador que pudesse ser uma âncora no desenvolvimento da leitura e escrita de seus alunos.

Deste modo, ele destaca que com um ínfimo conhecimento da realidade

os educadores podem escolher alguns temas básicos que funcionariam como “codificações de investigação”. Começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas. [...] Na proporção em que discutem o mundo da cultura, vão explicitando seu nível de consciência da realidade, no qual estão implicados vários temas. (FREIRE, 2011, p. 165).

Paulo Freire considerava extremamente importante que o educando fosse o sujeito de sua aprendizagem. Diversos materiais foram produzidos e desenvolvidos com estes princípios, caracterizados não apenas pela importância dada à realidade dos adultos, mas também pela aspiração em problematizá-la. Freire acreditava em uma educação na qual fosse possível propor aos educandos pertencentes à EJA, instrumentos compatíveis as realidades dos mesmos. Para este importante educador, o adulto se educava por meio de suas experiências.

2.3 A EJA após as perspectivas freireanas

Na década de 60 observamos transformações significativas no Brasil com um desenvolvimento econômico em determinados segmentos e, por outro lado, o avanço na desigualdade social. A concentração de riquezas se mostrava como resultado de um projeto político voltado às elites. Neste bojo, a educação era vista como forma de minimizar os problemas oriundos desse planejamento. Com as influências de Freire, a educação concebia uma proposta totalmente diferente daquela até então aplicada à educação. Suas propostas ganhavam eco e se expandiram no país em uma conjuntura política conturbada. Em 1963, o governo de João Goulart deixou a cargo de Freire organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Contudo, o golpe militar de 1964 acabou com este trabalho, pois as propostas freireanas para a educação ameaçavam à ordem e o progresso instalado.

Neste período de repressão o governo criou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cujo objetivo essencial foi a qualificação de mão de obra e total apoio ao regime militar, ou seja, seu maior objetivo foi erradicar o analfabetismo sem preocupar-se

com a formação crítica do aluno. Assim, este programa consolidou propostas que contemplavam apenas decifrar os códigos da escrita, criando hoje o que se conhece por analfabetos funcionais.

Com o avanço da ditadura, o então Mobral atuou por meio de convênios municipais que se estenderam a outras entidades públicas e privadas, porém com os mesmos princípios, ou seja, uma alfabetização aligeirada. As leis 5540/68 e 5692/71 foram elaboradas para obter ajustes na organização do ensino após o golpe militar de 1964. A primeira reformou o ensino com vistas a garantir a formação de recursos de nível elevado para o desenvolvimento do país. A segunda reformou o ensino primário objetivando universalizar o ensino de primeiro grau.

Por meio da Lei 5692/71 os Conselhos Estaduais de Educação tiveram autonomia e flexibilidade para organizar normas para os cursos supletivos, provocando desequilíbrio nas modalidades inseridas nos estados brasileiros.

A referida Lei de Reforma 5.692/71 dispõe um capítulo para os ensinos médio e supletivo:

Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único - O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art.25- O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§1º- Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§2º- Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art.26- Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§1º- Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se: Ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; Ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos;

§2º- Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§3º- Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art.27- Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único - Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudos e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular, conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art.28- Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham. (BRASIL, 1974).

Em 1985, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar, criado após o fim da ditadura militar pelo novo governo e extinto 05 anos depois no governo de Fernando Collor por meio da medida provisória 251. Neste mesmo contexto surgiu o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que não chegou a se concretizar.

A Constituição de 1988 trouxe muitos avanços para os indivíduos pertencentes a este segmento como a garantia de acesso ao ensino fundamental público e gratuito. Em seu artigo 208 (antes das emendas 53/2006 e 59/2009) ela afirma que:

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

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

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

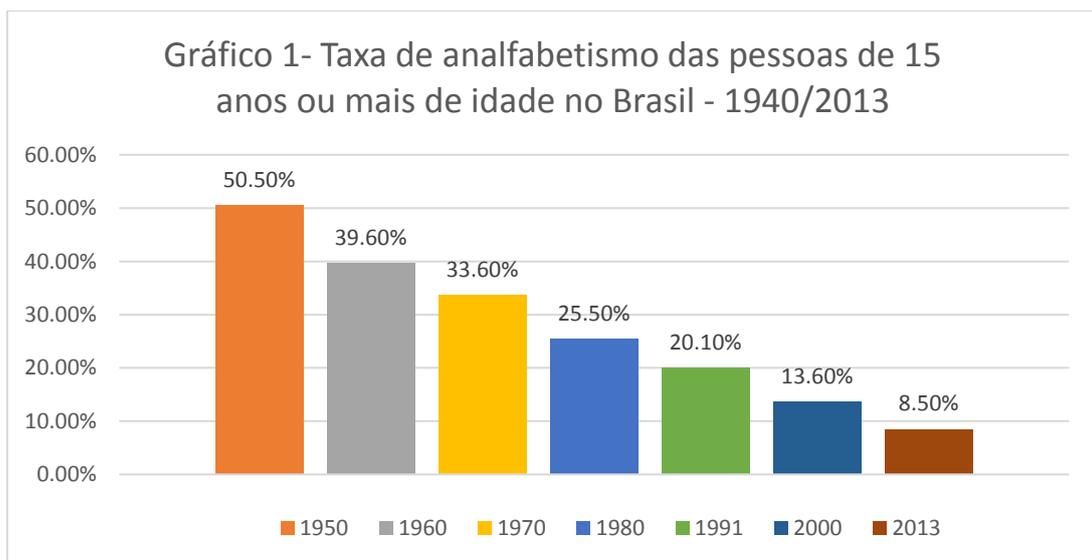
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Concomitante a este contexto político e histórico destaca-se a figura de Emília Ferreiro. Na década de 1980 foi difundido no Brasil e em outros países os resultados de uma pesquisa de Ferreiro contendo novas abordagens para o processo de aquisição da língua escrita. No Brasil esta nova abordagem ficou conhecida como Construtivista, em que a leitura e a escrita vão além de apenas decodificações de códigos e sons.

Atualmente, o analfabetismo no Brasil, fruto das desigualdades sociais, ainda possui níveis elevados. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013 a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais corresponde a 8,5% da população brasileira. É assustador este número de analfabetos em um país que abrigou e compartilhou as ideias de Paulo Freire, o qual indicou possíveis mudanças no cenário educacional brasileiro. Segundo o IBGE a taxa de analfabetismo vem decrescendo ao longo de 10 anos, porém existem fatores a serem considerados, como por exemplo, a idade, o gênero, a etnia e situação de domicílio. Cabe chamar atenção que esta taxa é maior quando se trata de mulheres, negros, pessoas com mais de 50 anos e moradores da zona rural.

Conforme gráfico abaixo, percebe-se a diminuição da taxa de analfabetismo no Brasil nos últimos 60 anos. Contudo, o índice de analfabetos funcionais é apontado como elevado. De acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) publicada em 2012, o Brasil possui cerca de 18% de analfabetos funcionais, correspondente as pessoas com 15 anos ou mais que obtiveram menos de 04 anos de estudo.



Fonte: IBGE, Censo demográfico 2013.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade nem acesso à educação básica. Neste processo de escolarização, o aluno além de se alfabetizar, se torna capaz de pensar, criar e ser mais crítico frente à realidade em que vive.

Segundo a Declaração de Hamburgo:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social as considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos, e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática. (Art.3 da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997).

A EJA atende um público ao qual a educação por algum motivo lhe foi negada. O analfabetismo distancia o indivíduo da participação ativa em uma sociedade, convencidos de que não seja necessário continuar na escola, muitos estudantes se afastam da mesma por pura falta de motivação, por não acreditarem que são capazes de vencer. A necessidade de escolarização torna-se cada vez mais urgente para que o indivíduo possa exercer sua capacidade crítica de cidadão para atuar de maneira consciente na sociedade em que está inserido.

A escolarização “é um processo de autotransformação cultural e social das coletividades” (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos, 1997, p. 39). Atualmente, a EJA é vista não só como uma segunda chance de aprendizagem, mas também como uma porta aberta para que jovens e adultos possam se aperfeiçoar e garantir uma maior autonomia frente aos desafios cotidianos.

3 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA PESQUISA

Esta seção é dedicada para além de identificar, compreender quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, bem como seus anseios e expectativas quanto ao aprendizado.

Aqui, delinearemos a identidade destes alunos trazendo as vozes dos mesmos com o propósito de contribuir para compreensão da importância que a escola tem em suas vidas, ainda que eles a tenham procurado tardiamente e por diferentes motivos.

Protagonistas de suas histórias, os alunos jovens e adultos configuram sujeitos que retomam os estudos depois de muitos anos afastados da escola e já possuem valores e crenças construídas ao longo da vida.

3.1 Analfabetos em uma sociedade letrada

No decorrer de nosso processo histórico observamos que a educação foi negada a milhões de brasileiros. Por um longo período a educação era destinada apenas a uma parcela da população. Segundo Beisiegel (1995), a educação assumia um caráter dualista nos anos de 40 e 50, porém esta situação perdurou por um longo período,

Nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização “dualista” do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois sistemas paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites, o primeiro iniciado na escola primária e continuado depois nas escassas escolas profissionais de nível médio então existentes, e o segundo, igualmente iniciado na escola primária e continuado depois na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade. (BEISIEGEL, 1995, p. 393).

Os sujeitos da EJA, frutos desta desigualdade, se apresentam como aqueles que por diferentes motivos não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade certa e/ou chegaram a frequentá-la, mas precisaram parar os estudos e não encontraram oportunidades de retomada escolar. Estes são tidos “como uma massa de alunos, sem identidade” (ANDRADE, 2004).

Diversos são os motivos que levam uma pequena quantidade de alunos a retomarem os estudos, dentre eles podemos destacar a fala de alguns alunos entrevistados na pesquisa.

Sobre os motivos de retorno à escola, eles nos dizem:

Eu voltei a estudar depois que eu vi uma reportagem no jornal nacional. Uma senhora de sessenta anos dizendo que era possível voltar a estudar. E também porque pretendo conseguir um trabalho melhor, hoje eu sou pedreiro, mas quando eu terminar o ensino médio vou fazer um curso profissionalizante pra melhorar de vida. Hoje eu sei que só o estudo dá possibilidade de crescimento. (ARAÚJO, 2015).

Quando perguntada sobre os motivos que retornou à escola, Alves nos diz:

Eu voltei a estudar porque onde eu trabalho às vezes eu preciso ler, e meu sonho era aprender ler e escrever. Eu tenho pouco estudo, mal sabia escrever meu nome, e agora eu estou precisando. Eu também voltei a estudar porque não aguentava mais minha filha falar que eu era “burra” porque não consegui nem ensinar as tarefas a ela. (ALVES, 2015).

Assim, fica evidente que todos os sujeitos que retomam a vida escolar, o faz por alguma necessidade, seja ela por mera satisfação pessoal ou porque o trabalho exige que se tenham conhecimentos mínimos de leitura e escrita.

Quando perguntado sobre os motivos que os levaram a deixar os estudos Araújo (2015) relata que:

Eu sou de Maranhão, e minha família sempre foi muito pobre. Não tinha condição de estudar. Com dezesseis anos mudei para São Luís, fui morar com uma tia e comecei a estudar, mas eu já era rapaz e estudava junto com as crianças. Eu ficava com muita vergonha e parei, não aprendi nem assinar meu nome. (ARAÚJO, 2015).

Com a mesma pergunta, Alves (2015) nos diz:

Eu parei de estudar porque precisava trabalhar para ajudar meus pais em casa. Depois quando fiquei moça, ao invés de estudar, fui namorar. Casei, separei, casei de novo. Não preoquepei com estudo. E meu marido falava também que não adiantava estudar depois de velha. Fui invocar com namorado e achei que não ia precisar de estudo. (ALVES, 2015).

Estes alunos quando questionados se já sofreram alguma discriminação, Alves responde que “só minha família, minha filha me chama de “burra” e meu marido fica dizendo que velho não aprende mais nada” (ALVES, 2015). Já Araújo (2015) relata que:

Já sofri muito. Quando morava em São Luís precisava pegar ônibus e não sabia ler. Precisava perguntar para as pessoas e elas me falavam o nome do bairro e ficavam rindo de mim. Até já fui para outros lugares porque as

peessoas são más. Já perdi emprego e promoção porque não sabia ler. É muito triste! (ARAÚJO, 2015).

Questionados sobre as perspectivas de estarem de volta à escola Araújo ressalta que “com estudo se pode conseguir um trabalho melhor” (ARAÚJO, 2015). E Alves diz que “a vida já começou a melhorar quando aprendi a ler, ainda tenho dificuldade, mas consigo ler e assinar meu nome, isso é muito bom” (ALVES, 2015).

A EJA pode oferecer ao seu público uma possibilidade de transformação pessoal e profissional, desde que seja oferecida por profissionais capacitados para o exercício docente, voltados para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos de modo que possam caminhar para um patamar de uma sociedade justa e igualitária.

De acordo com Oliveira (1999), há uma necessidade de se fazer uma reflexão:

[...] como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Podemos dizer que este público retorna à escola em busca de uma qualificação que o eleve no mercado de trabalho, acredita ter garantido seu lugar ao sol, pois o fato de estarem excluídos dos processos de ensino-aprendizagem os coloca à margem do mercado de trabalho.

Enfim, os sujeitos da EJA são:

Jovens e adultos, mulheres ou homens que deixaram de estudar em outros momentos, ao buscar a EJA demonstram arrependimento ou mesmo vergonha, buscando agora a oportunidade de concretizar projetos de crescimento pessoal e profissional. Mas ao mesmo tempo, demonstram orgulho de sua condição de agora estudante, de alguém que está “correndo atrás do tempo perdido”. (MEDEIROS, 2008, p. 19)

Observamos que os sujeitos da EJA são indivíduos jovens, adultos, idosos, que precisaram parar seus estudos ou em alguns casos nunca foram à escola e por diferentes motivos voltam a estudar. Segundo Di Pierro e Haddad (1999) a Educação de Jovens e Adultos é compreendida como

[...] um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação

política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar (DI PIERRO; HADDAD, 1999, p.132).

A frente deste cenário educacional faz-se necessário determinarmos uma reflexão criteriosa sobre o público pertencente a este segmento, haja vista que o indivíduo analfabeto é constantemente excluído da sociedade.

Gadotti e Romão (2007) consideram o analfabeto como

[...] um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego – [...] O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando assim o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p.120).

De acordo com Amaral (2015) “a EJA tem sido tema de políticas públicas com relação ao acesso, a permanência e ao atendimento, principalmente nas últimas décadas, em virtude do avanço da expansão do ensino básico no país” (AMARAL, 2015, p. 22). Porém, por mais esforços na tentativa de sanar e ou reduzir este quadro a educação de jovens e adultos ainda sim tem um extenso percurso a fim de garantir uma educação de qualidade que ofereça possibilidades de transformação pessoal a esses sujeitos.

Os indivíduos que retomam a vida escolar, o fazem por acreditar ser necessário estudar um pouco mais. No contexto de nossa pesquisa evidenciamos que estes educandos sentem prazer em estar no ambiente escolar, realizam todas as atividades propostas com muito esmero. Muitos mostram conhecimentos adquiridos ao longo da vida, embora falem pouco. Têm elevado respeito à figura do professor, e muitas vezes oferecem ajuda ao mesmo auxiliando outros educandos que por ventura possuem mais dificuldades.

Muitas vezes as mãos cansadas não conseguem escrever corretamente e consideram sua escrita feia, mas falam com grande orgulho do avanço no aprendizado da escrita. Com vasto conhecimento de mundo, os educandos pertencentes a esta modalidade de ensino vão à escola para aperfeiçoar e oficializar conhecimentos já adquiridos com a luta diária.

Existem também nas salas de EJA, alunos mais jovens que por diferentes motivos deixaram de estudar e retornam à sala de aula em busca de inclusão social, haja vista que o competitivo mercado de trabalho e a sociedade letrada exigem conhecimentos linguísticos. Normalmente são tímidos e não apresentam problemas de disciplina.

3.2 A importância da autoestima e afetividade no aprendizado: Relação professor e aluno

Para que haja uma aprendizagem significativa, é necessário rever as metodologias pedagógicas usadas no ensino/aprendizagem, haja vista que o relacionamento entre professor e aluno traz implicações ao desenvolvimento educativo. A aprendizagem inicia-se na família perpassando os ambientes sociais e escolares e a autoestima entendida como a valorização própria é construída ao longo da vida.

Segundo Medeiros (2012)

A autoestima pode ser conceituada de inúmeras maneiras e uma delas é a avaliação favorável de si mesmo, como o compromisso do indivíduo em assumir a responsabilidade por si mesmo e por suas relações intra e interpessoais ou como a chave para o sucesso ou para fracasso, e para entendermos a nós mesmos e aos outros. Esse pensamento sobre si é construído desde a infância no convívio com os cuidadores. Quando criança nossa autoestima pode ser alimentada ou destruída pelos adultos. Lamentavelmente nem sempre os adultos formam vínculos que favoreça a construção de um autoconceito sólido e isso poderá repercutir em problemas de relacionamentos, em reconhecer seu valor e suas potencialidades. (MEDEIROS, 2012, p. 126).

Os alunos da EJA geralmente possuem a autoestima baixa por não terem um sentimento de pertencer à sociedade na qual estão inseridos. Estes possuem dificuldades para situarem-se nesta sociedade letrada.

Para Medeiros (2008),

A escola é um ambiente propício para a formação da autoestima, baixa ou elevada, dependendo das relações aí estabelecidas. O desempenho escolar está diretamente ligado à autoestima, sendo que o fracasso escolar é agravado pelo sentimento de inferioridade que se estabelece em quem passou por essa experiência. (MEDEIROS, 2008, p. 35).

O afeto é um sentimento humano construído por meio das relações sociais. Na escola este se revela na amálgama do convívio entre alunos e professores. “Na relação professor/aluno a afetividade tem um papel fundamental, pois o estabelecimento de vínculos afetivos afeta o convívio diário e serve como elemento facilitador da aprendizagem”. (MEDEIROS, 2008, p. 38).

Sendo assim, podemos evidenciar a importância da autoestima e afetividade no aprendizado, uma vez que para compreender situações de ensino-aprendizagem propostas pelo professor, o aluno necessita manter boas relações com o ambiente escolar.

De acordo com Antunes (2006) a afetividade é

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra escrita na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro e essa necessidade se traduz em amor. (ANTUNES, 2006, p. 05).

Se investigarmos nossa memória acerca de recordações de escola, veremos que a figura do professor aparecerá em nossas lembranças como aquele que marcou uma época, influenciou determinadas escolhas, ou alguém com quem não aprendemos nada, enfim, a figura do professor está em nossa memória e isso denota o quanto o professor exerce um papel determinante em nossa formação escolar e humana.

Nas salas de aula da EJA, o professor possui um determinante papel para diminuir os sentimentos de baixa autoestima. Para isso, é imprescindível que o professor valorize os saberes que estes alunos trazem consigo, haja vista que estes possuem vasta experiência de vida. De acordo com Oliveira (2001),

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

A maneira pela qual o professor se relaciona com o aluno reflete significativamente no processo de aprendizagem. Neste sentido, Paulo Freire salienta que as relações essencialmente humanas implicam nos processos educacionais, afirmando que a relação entre professor e aluno se estabelece por meio do diálogo, no qual um aprende com o outro e as relações de afetividade permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (2011),

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito sobre o outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2011, p. 109).

Comumente os alunos da EJA passaram por experiências escolares desastrosas, e carregam consigo um sentimento de inferioridade pela condição de analfabetos ou semianalfabetos. É imensurável a importância de estes alunos estarem em um ambiente escolar favorável ao seu crescimento, um ambiente sem discriminações e preconceitos.

Os alunos que participaram da pesquisa relatam que gostam muito da professora e ela consegue falar com eles de maneira que eles conseguem entender, podemos evidenciar isto na fala de Araújo (2015): “Eu fico muito contente quando a professora passa uma atividade, explica e eu consigo fazer a atividade. Nossa! Eu gosto muito da professora. Todo mundo da sala gosta dela. Eu vejo a professora como uma mãe que ensina a vida para os seus filhos”.

A professora entrevistada na pesquisa relata que a maior motivação dos alunos para aprenderem os conteúdos propostos é “a confiança que eles têm na figura do professor” (ARANTES, 2015). Evidenciamos por meio das pesquisas que a apreensão dos conhecimentos propostos na EJA depende da relação entre professor e aluno. Quando existe uma relação de respeito o aprendizado ocorre de maneira significativa.

4 PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA

Nesta seção, tentaremos esboçar os processos de aquisição de leitura e escrita pelos quais os alunos da EJA percorrem em seu processo de alfabetização. Partindo da premissa de que a leitura e a escrita são invenções sociais, utilizadas para se comunicar por intermédio do tempo e espaço e a necessidade de ser “compreendido por outros é universal” (GOODMAN, 1987, p. 14), verificamos que estas são demasiadamente importantes para nosso convívio em sociedade. Independente da língua, os processos de leitura e escrita se dão de maneira similar entre os povos. A diferença reside em como se utiliza estes processos.

4.1 Alfabetização: História dos métodos de ensino no Brasil

A instrução no Brasil tem percorrido um longo caminho desde a chegada dos portugueses em terras brasileiras. Era preciso instruir os nativos que aqui viviam. A educação jesuítica de caráter religioso prevaleceu por mais de duzentos anos, até a expulsão destes por Marquês de Pombal, que influenciado pelos ideais iluministas organizou escolas pensadas para servir aos interesses do estado. Contudo, com as chamadas aulas régias não se obteve êxito em dar continuidade a um trabalho de educação.

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808 foram implantados teatros, bibliotecas, jornais entre outros para suprir as necessidades vigentes. Em 1822 é proclamada a independência do Brasil, e sessenta e seis anos depois com a Proclamação da República “a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade” (MORTATTI, 2006, p. 03).

Neste contexto, em 1888, após a abolição da escravatura, a criação da Lei do Ventre Livre, a promulgação da Lei Saraiva, a educação era compreendida como meio de civilização. Nesse sentido a escola assume o papel de progresso no que tange ao ensino de primeiras letras haja vista que no país havia um número expressivo de analfabetos.

De acordo com Mortatti (2006),

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se

fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

Para compreendermos os processos que permeiam a alfabetização no contexto brasileiro, se faz extremamente importante apresentar os métodos e abordagens partindo de um estudo feito por Mortatti (2006) no qual ela descreve quatro momentos referentes à história da alfabetização brasileira.

O primeiro momento “A metodização do ensino da leitura” (MORTATTI, 2006, p. 05) refere-se ao fim do Império brasileiro no qual as escolas eram multiseriadas com aulas régias e com infraestrutura precária. Segundo Mortatti (2006),

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos 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. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 05).

O segundo momento, “A institucionalização do método analítico” (MORTATTI, 2006, p. 06) foi caracterizado data da primeira década do período republicano e estende-se até meados da década de 1920 e,

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Apesar das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. (MORTATTI, 2006, p. 07).

No terceiro momento “A alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2006, p. 08) em decorrência da Reforma Sampaio Dória, a qual instituía o ensino primário obrigatório e gratuito para todos, os professores demonstraram resistência quanto ao método até então utilizado buscando novas soluções para o problema do ensino/aprendizagem.

De Acordo com Mortatti (2006)

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros. (MORTATTI, 2006, p. 09).

Segundo Mortatti (2006), a partir desta época as cartilhas baseavam-se em métodos mistos ou ecléticos e os materiais de professores começaram a ser produzidos acompanhando as mesmas. O quarto momento denominado por Mortatti (2006) de “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” data do início da década de 1980 influenciado pelas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro.

Deste modo,

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. (MORTATTI, 2006, p. 10).

As discussões sobre um método eficiente de alfabetização permanecem até nos dias de hoje, sendo importante elucidar a questão do letramento compreendido por Soares (2004) como o exercício da cidadania - não basta se alfabetizado, o indivíduo precisa ser letrado.

4.2 A leitura e a escrita: Alfabetização e Letramento

A leitura e escrita tornam-se objetos de conhecimento nos quais se estabelecem relações sociais presentes na sociedade. Porém, estes saberes não são suficientes para atender às exigências de uma sociedade letrada, é necessário imputar-se dos mesmos.

De acordo com Tamarozzi (2009):

Temos ainda que considerar que, nesta sociedade na qual vivemos cada vez mais centrada na circulação de informações e conhecimentos que vêm pela imagem e pela escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem-se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito; é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, de modo a apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se. (TAMAROZZI, 2009, p. 63).

De acordo com Ferreiro (1987), a linguagem escrita denota a necessidade de ser compreendido por outros, e existe apenas uma maneira de dar sentido ao texto, ou seja, a leitura. E esta possui características essenciais que terminem com a construção de significados. “Sem significado, não há leitura, e os leitores não podem obter significado sem utilizar o processo”. (FERREIRO, 1987, p. 14). A interpretação de determinada leitura dependerá dos conhecimentos prévios do leitor que precisa ter um propósito para buscar significado em determinado texto.

Segundo Soares (2004), alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, mas envolve também a capacidade de o mesmo interpretar e compreender o que lê e escreve. O conceito de letramento é o processo de desenvolvimento da leitura e escrita em práticas sociais. Alfabetização e Letramento, mesmo que distintos, são indissociáveis e interdependentes - “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas” (SOARES, 2004, p. 97).

Segundo Soares (2010) nem sempre saber ler e escrever indica que o indivíduo é letrado, o letramento é extensivo e se constrói por meio das relações sociais,

Uma inferência que se pode retirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e escrita tem presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado escreva (e é significativo que, em geral dita

vocabulários e próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é de certa forma letrado porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2010, p. 24).

A escrita é a representação gráfica da fala e do pensamento e, segundo pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999), a mesma é determinada por cinco níveis até que o aluno alcance o patamar alfabético. Assim, este processo se delinea: a) pré-silábico que é subdividido em dois níveis nos quais o aluno não consegue relacionar as diferentes letras aos sons, b) silábico no qual cada aluno interpreta à sua maneira e atribui valores às sílabas, c) silábico-alfabético no qual o aluno intercala lógica do nível anterior identificando as sílabas e d) alfabético em que o aluno domina valores das sílabas.

A escrita tem como objetivo a leitura que por sua vez é a interpretação da mesma. De acordo com Cagliari (2009),

A escrita deve ter como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito. Ler é um ato linguístico diferente da produção espontânea de fala sobre um assunto qualquer. Ler é condicionado pela escrita, mesmo que a restrição seja somente semântica. É exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo leitor falante. (CAGLIARI, 2009, p. 89).

Muitas escolas ainda praticam formas mecanizadas para o ensino da leitura e escrita, não considerando o contexto em que os alunos estão inseridos. Este aprendizado precisa ocorrer de forma natural e o aluno necessita encontrar sentido neste valioso aprendizado.

Para a compreensão dos processos de leitura e escrita na EJA, as escolas necessitam desenvolver nos educandos habilidades com vistas a favorecer o uso destes recursos de modo adequado, promovendo sentido na construção de sua cidadania. De acordo com Mortatti (2004),

[...] saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. (MORTATTI, 2004, p.15).

É imensurável a importância do papel da escola em oferecer para além de habilidades de decodificação da língua escrita, desenvolvê-las de modo que esses educandos consigam construir relações sociais que os insiram de modo crítico e consciente na sociedade a qual

fazem parte. Assim a escola assume um papel primordial na edificação de uma sociedade justa e igualitária.

4.3 Leitura e escrita na EJA

Aprender a ler e escrever não podem ser entendidos apenas como decodificações de códigos, é necessário atribuir sentidos e significados a estes atos.

Segundo Freire (1989),

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica percepção das relações entre texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p.09).

Não só o aluno da EJA, mas os alunos de todas as esferas educacionais devem ser estimulados a ler, e a leitura por consequência deve propiciar-lhes condições de produção de textos, bem como a capacidade de interpretação dos mesmos, encontrando sentido e significado nestes.

Segundo os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais),

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

Para que o indivíduo possa exercer sua cidadania de modo consciente, o domínio da linguagem escrita e oral se faz demasiadamente importante. E é na escola que estes indivíduos têm a possibilidade de desenvolver suas capacidades, pois “buscam associar a leitura do mundo aos conhecimentos adquiridos no contexto escolar” (CAVALCANTE, 2011, p. 64).

Nas salas de EJA, no contexto da pesquisa, observamos que as aulas ocorrem de modo tradicional, no qual o professor fala e o aluno ouve e tenta decorar o conteúdo. O

comportamento é passivo e o professor observa se estes conseguiram apreender o que foi ensinado. Os conteúdos ministrados muitas vezes não respeitam as especificidades dos alunos, sendo as atividades de português centradas no exercício motor.

A educação tem um sentido amplo, e segundo Cavalcante (2011),

[...] o que se propões em Língua Portuguesa para o trabalho com Jovens e Adultos é a contextualização desses conhecimentos. Deve-se trabalhar a leitura voltada para os saberes que os alunos já possuem e que podem discutir devido às vivências. Para tanto, essa leitura é vista como prática social e cuja escrita em linguagem mais culta seja uma consequência imediata. (CAVALCANTE, 2011, p. 75).

As atividades de leitura e escrita devem partir da realidade do aluno e, a partir daí, desenvolver as competências dos alunos para que eles possam utiliza-los em qualquer situação. Não se aprende memorizando conteúdos e sim internalizando regras específicas da linguagem. Muitas vezes os professores deste segmento compreendem que existem novas possibilidades de ensino aprendizagem, contudo, reproduzem o ensino ao qual obtiveram em sua formação.

Por meio do domínio da escrita e leitura o estudante pode desenvolver suas habilidades de modo a reconhecer-se como cidadão na sociedade. Este domínio pode ser considerado então como forma de inclusão social. Segundo Cavalcante (2011),

Quando se está tratando de inclusão social na escola, a grande competência a ser desenvolvida, possivelmente a mais importante delas, é a de ler e compreender textos, a leitura como um todo semântico. No ensino fundamental, é preciso que o aluno de EJA leia e compreenda textos e faça exercícios para compreender as palavras e inferir os sentidos, aplicando-os a outros contextos. (CAVALCANTE, 2011, p. 78).

Muitas vezes as atividades desenvolvidas nas salas de aula são voltadas para as crianças e são transpostas aos alunos sem qualquer adaptação às suas realidades. O aluno não é levado a compreender que o domínio da leitura e escrita é fonte de informação, os textos trabalhados não são bem selecionados, o que é um erro, haja vista que os alunos da EJA, como são adultos possuem capacidade de abstrair, compreender e discutir qualquer tema orientado pelo professor.

De acordo com os PCN's

A seleção e priorização *dos conteúdos* devem considerar, pois, dois critérios fundamentais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de

aprendizagem. Estes, articulados ao projeto educativo da escola que se diferencia em função das características e expectativas específicas de cada comunidade escolar, de cada região do país, devem ser as referências fundamentais para o estabelecimento da sequenciação dos conteúdos. As necessidades dos alunos definem-se a partir dos objetivos colocados para o ensino. As possibilidades de aprendizagem, por sua vez, definem-se a partir do grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa proposta. Ambas necessidades e possibilidades são determinadas pelos conhecimentos já construídos pelos alunos. (BRASIL, 1998, p. 37, grifo nosso).

É imprescindível que o professor ao selecionar o material didático, realize uma criteriosa seleção com vistas a adequar este a faixa etária e níveis cognitivos da turma com a qual está trabalhando. Os alunos deste segmento conseguem apreender diferentes gêneros e ou modelos de ensino-aprendizagem, haja vista que apresentam diferentes conhecimentos sobre o mundo letrado.

5 NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA

Esta seção propõe-se a desvelar como são desenvolvidas as práticas de leitura e escrita no contexto da pesquisa, bem como refletir sobre estas. Como vimos em sessões anteriores, o aluno que pertencente a esse segmento chega e ou retorna à escola com uma vasta experiência e conhecimento de mundo, diferente da criança que apesar de possuir conhecimentos prévios de determinados assuntos, estes se encontram em construção. Sendo assim, é imensurável a importância das práticas de ensino-aprendizagem serem voltadas para esse público.

5.1 Uma análise das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no Ensino Fundamental I em Morrinhos-Go

Durante a pesquisa verificamos que “a EJA nesta escola está dividida em duas etapas. A primeira etapa é multiseriada e funciona desde a alfabetização até o 5º ano. Já a segunda etapa, funciona do 6º ao 9º ano e aluno faz cada série em seis meses.” (Souza, 2015).

As propostas de ensino-aprendizagem no ensino Fundamental I em Morrinhos estão voltadas para a concepção tradicional de ensino, no qual os conhecimentos vistos como verdades absolutas são revelados sem a plena participação do aluno, reforçando a “reprodução de técnicas puramente mecanizadas com a memorização dos conteúdos, a leitura e a escrita de palavras presentes nas cartilhas ou nos livros, sem que haja relação alguma entre o que está escrito e o contexto no qual o aluno está inserido” (AMARAL, 2015, p. 22-23).

Freire considera essa abordagem na qual os educandos são meros recipientes vazios e o educador tem a tarefa de enchê-los como uma concepção bancária na qual

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 2011, p. 80-81).

Por meio das observações feitas nesse espaço escolar evidenciamos que as atividades propostas dentro de sala não são direcionadas a este público adulto. Percebe-se que “parece ser usual para alguns professores, atuar de forma semelhante com crianças alfabetizadas e

com classes de EJA” (STEYER, 2011, p. 57). A ampla vivência dos educandos da EJA são desconsideradas no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Steyer (2011),

A alfabetização nas classes de Eja tem suas especificidades. Mesmo que a proposta seja levar os alunos a aprenderem a linguagem escrita, a forma não pode ser a mesma. Mesmo que estejamos nos propondo a trabalhar, por exemplo, a ortografia, tanto com crianças como com os adultos das classes de Eja, a transposição de atividades, simplesmente, não pode acontecer, pois corremos o risco de negar reflexões pertinentes. (STEYER, 2011, p. 58).

A professora entrevistada, no contexto da pesquisa, ao ser questionada sobre as atividades voltadas para o universo infantil, afirma que “os alunos gostam deste tipo de atividade” (ARANTES, 2015). Segundo Otero et al (1991)

Em muitas situações, o próprio adulto coloca-se como se fosse criança. É frequentemente que aceite material didático feito para crianças, como as cartilhas, e até busque justificativa, afirmando que, para aprender a ler e a escrever, deverá utilizar os mesmos materiais que as crianças usam. Parece que, se não passar pelos mesmos rituais tradicionais de ler e escrever aos quais (infelizmente) as crianças são submetidas, não lhe será possível aprender. (OTERO et al, 1991, p. 200).

Ao questionarmos sobre o perfil dos educandos deste segmento na escola, Souza (2005) afirma que:

Houve um tempo em que eram somente pessoas idosas que procuravam a EJA, pois precisavam saber ler e escrever para tirar a habilitação, mas hoje é misto. Existem muitos alunos jovens que deixaram os estudos e retornam à escola porque o trabalho exige conhecimentos mínimos e até mesmo o ensino fundamental completo. (SOUZA, 2015).

Podemos evidenciar que os alunos deste segmento são vistos com certo preconceito pelo corpo docente dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, se faz necessário uma reflexão sobre a proposta educacional oferecida na escola, na qual o educando aprende apenas a decifrar os códigos da escrita. Segundo Todaro e Lima (2010) a decifração dos códigos e aprendizagem da escrita não são suficientes para assegurar uma educação de qualidade,

É verdade que esta é uma maneira de reconhecer que não basta saber ler e escrever, mas, ao mesmo tempo, pode levar também a perder-se a especificidade do processo de aprender a ler e a escrever, entendido como aquisição do sistema de codificação de fonemas e decodificação de

grafemas, apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua, aquisição que é necessária, mais que isso, é imprescindível para a entrada no mundo da escrita (TODARO; LIMA, 2010, p.3).

Segundo Teixeira (2006),

Educar jovens e adultos para a vida é um desafio. Repensar quais são os objetivos, as metas, os enfoques, as epistemologias, as teorias que fundamentam a docência não é uma tarefa fácil, mas necessária. Precisa-se transformar a educação para transformar a realidade recursivamente, tornando a recíproca verdadeira. (TEIXEIRA, 2006, p. 192).

Como mencionado anteriormente, os materiais utilizados pelos professores não condizem com a realidade do aluno da EJA. De acordo com Todaro e Lima (2010) os professores

Alfabetizam com atividades encontradas em livros didáticos do 1º ao 5º anos e, portanto, direcionados ao público infantil que tem entre 6 e 10 anos de idade;
Oferecem aos alunos literatura infantil, como por exemplo, “Três porquinhos”;
Concentram as atividades docentes e discentes apenas na oralidade, sem registro escrito;
Justificam a ausência de avanço dos alunos a partir de discursos que menosprezam e diminuem a capacidade dos alunos e que revelam crenças como “burro velho não aprende”;
Planejam um número elevado de passeios com os alunos (TODARO; LIMA, 2010, p.6).

Durante a pesquisa observamos que a escolha dos conteúdos não é feita de modo a atender as exigências do mundo adulto, contudo, segundo a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002),

Convém considerar que, como muitos deles já estão engajados no mundo do trabalho, têm expectativas bem determinadas em relação à produção de textos, isto é, esperam encontrar, na escola, respostas a problemas práticos com que se deparam ao redigir diferentes gêneros de texto, profissionais ou não. E na própria escola precisam elaborar textos de outros gêneros – resumos, relatórios, comentários – a respeito de conteúdos das diferentes áreas. (BRASIL, 2002, p. 43-44).

Sendo assim, é extremamente importante o uso de diferentes gêneros para o aprendizado da língua portuguesa com propostas que permitam aos alunos “o uso eficaz da leitura e da escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação, como a diminuição do

insucesso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania” (INOCÊNCIO, 2009, p. 122).

É emergente se trabalhar com argumentação na prática educativa desde as séries iniciais, conforme Rosemblat (2002)

O que vemos ocorrer na prática de sala de aula, sobretudo nos ciclos iniciais, é uma ação propedêutica, que dicotomiza o adulto que vislumbramos formar da criança/aluno, pois a partir de uma prática autoritária, fala-se sobre a formação de um ser democrático, crítico, ético, etc. Basta ver que não é comum a criação de espaços para se por em discussão as normas, as decisões, as opiniões que circulam, por exemplo, na própria sala de aula ou em outros contextos, mesmo escolares, dos quais os alunos são participantes. (ROSEMBLAT, 2002, p. 271).

Nesta perspectiva, compreendemos que o uso de gêneros argumentativos se constitui como exigência cotidiana. A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos chama atenção para a relevância de a escola conceder espaço para a discussão e debate,

A escola deve promover o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos e argumentar são capacidades cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública. Falar sem intimidar diante de qualquer interlocutor, expor com clareza e fluência temas para além da esfera cotidiana, avaliar o que o outro fala para não se deixar enganar ou para reformular posições, respeitar orientações ideológicas diferentes traduzem capacidades essenciais ao exercício da cidadania numa cultura tão fortemente oral como a brasileira. (BRASIL, 2002, p. 13).

Evidenciamos assim, a partir da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, os gêneros da ordem do argumentar necessitam ser trabalhados em todas as séries do ensino fundamental e não somente no ensino médio. Assim, a argumentação implicará em movimentos discursivos que lhes são próprios como a réplica a evidência e a tomada de posição.

5.2 Os educadores de Jovens e Adultos: Reflexão da prática

É sabido que a formação dos professores necessita contribuir para que eles sejam indivíduos reflexivos e ativos. Sendo assim, a formação continuada, especificamente dos educadores que atuam na EJA, deve propor a autorreflexão de sua prática.

No contexto da pesquisa as professoras que atuam na EJA geralmente são convocadas apenas para cumprir carga horária ou possuem outro emprego durante o dia, como as aulas nesta modalidade de ensino ocorrem no período noturno, muitos “consideram a docência nessa modalidade de ensino como um bico” (ACOSTA REGO, 2011, p. 29).

A professora que atua no Ensino Fundamental, no contexto da pesquisa, é licenciada em Geografia e Informática e ressalta que a maior dificuldade em trabalhar na EJA é “a sala ser multiseriada” (ARANTES, 2015). Quando questionada sobre o maior desafio em trabalhar com a EJA ela relata “o meu maior desafio é fazer com que eles aprendam os conteúdos e consigam leva-los para a vida deles” (ARANTES, 2015.).

A prática educativa torna-se um desafio à medida que o educador questiona-se, rever seus conceitos e busca oferecer o melhor aos educandos. Tardif (2002) destaca quatro saberes envoltos na atividade docente representados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Classificação dos saberes docente.

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif (2002).

Sendo assim, Tardif (2002) considera o saber profissional como um amálgama de diferentes saberes, advindos de diversas fontes, construídos pelos educadores de acordo com as exigências do exercício docente. Diante disso, é interessante e importante que professores conheçam seus próprios saberes, para que possam promover um percurso de reflexão sobre o exercício destes.

Para o professor alfabetizador na EJA não são suficientes conhecimentos sobre a linguagem, não basta saber ler e escrever para alfabetizar outro indivíduo. De acordo com Torres (1990),

Na verdade continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a ideia de que qualquer educador o é automaticamente – pelo fato de sê-lo um educador de adultos. É típico que se passe a ver o professor da escola como depositário natural da tarefa de alfabetizar adultos. (TORRES, 1990, p. 05).

A formação de professores para atuar neste segmento é um enorme desafio para a educação brasileira. Na maioria das vezes, o ensino na EJA ocorre do mesmo modo na alfabetização de crianças. Assim como no ensino Fundamental regular, alfabetizar na EJA envolve a responsabilidade e o professor necessita compreender que esses alunos possuem um vasto conhecimento do senso comum e este precisa ser valorizado.

Segundo Leal (2005),

O conhecimento na ação, ou o conhecimento tácito, seria aquele constituído na prática cotidiana do exercício profissional. Concebemos que esse é um saber que se constrói com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articulado com os saberes gerados na prática cotidiana, de forma assistemática e muitas vezes sem tomada de consciência acerca dos modos de construção. Para um projeto de formação numa base reflexiva, torna-se fundamental conhecer e valorizar esses conhecimentos que são constituídos pelos professores seja através de uma reflexão teórica, seja através desses processos eminentemente assistemáticos. (LEAL, 2005, p. 114).

A aprendizagem deve ser construída e não transmitida. O professor deve propor ações pedagógicas de ensino-aprendizagem que faça sentido ao aluno da EJA e a partir daí alcançar o entendimento necessário ao letramento. Uma formação que habilite pra atuar na EJA precisa ser oferecida nos cursos de licenciatura, caso contrário o profissional irá transpor métodos indicados para crianças sem nenhuma preocupação de adequá-los.

Em entrevista, a professora regente na classe de Ensino Fundamental multiseriada no contexto da pesquisa relata que “usa a apostila cedida pelo estado, usa outros materiais que

pesquisa na internet e algumas atividades que são oferecidas às crianças da mesma série em outro turno” (ARANTES, 2015).

Acreditamos que o uso adequado de metodologias de ensino-aprendizagem devem ser pensado, pois é necessário respeitar e compreender as especificidades deste educandos pertencentes à EJA.

Segundo Cury (2000),

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (CURY, 2000, p. 50).

Compartilhando das palavras de Cury, acreditamos ser essencial que a formação do professor se constitua para além de exigências formativas, compreenda a multiplicidade dessa modalidade de ensino.

De acordo com Nicola (2003),

O conhecimento é cada vez mais universal e o ensino moderno, acompanhando essa tendência, deve realçar e aprofundar as relações interdisciplinares. Cabe ao (a) professor (a) atuar como mediador dessas relações e promover a integração entre as diversas áreas, para que o aluno seja capaz de construir uma visão holística do mundo, de adquirir e elaborar conhecimento na sua totalidade, de crescer como pessoa e socializar-se. (NICOLA, 2003, p. 32).

É cognoscível que os professores que atuam na EJA necessitam usar várias metodologias adequadas à aquisição da aprendizagem desses alunos e a permanência deles na escola. É imensurável que a formação de professores seja voltada também para essa modalidade de ensino, haja vista que aprender a ler e escrever não são suficientes para que o aluno obtenha um sentimento de pertencer à sociedade em que está inserido e atuar nela frente aos desafios cotidianos de modo crítico e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceber nossas considerações finais ressaltamos que o principal interesse dessa pesquisa foi identificar as práticas de leitura e escrita oferecidas no ensino fundamental I em Morrinhos na modalidade EJA.

Esta pesquisa abordou um histórico da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, bem como se propôs a compreender quem são os sujeitos dessa modalidade de ensino nos dias atuais. E para, além disso, verificamos como ocorre a aprendizagem da leitura e escrita no contexto da pesquisa evidenciando que alfabetizar vai muito mais além que a simples decodificação dos códigos da escrita.

Compreender a linguagem e fazer uso consciente da mesma propicia perspectivas de mudança na vida desses educandos que não tiveram a oportunidade de escolarização, e que por diferentes motivos retomam as atividades escolares, pois sonham com um futuro melhor.

É louvável perceber que muitos dos alunos entrevistados na pesquisa, conseguem frequentar a escola mesmo após um longo dia de trabalho, e estão neste ambiente porque possuem objetivos e acreditam que a educação e só por meio dela poderá alcançá-los.

Durante a pesquisa evidenciamos que os alunos esperam mais que aprender a ler e escrever quando frequentam a escola. Eles pretendem dar continuidade aos estudos utilizando-os para obter uma formação crítica que lhe possibilite condições melhores de exercer a cidadania.

Os professores esperam que seus alunos consigam atuar na sociedade imputando-se dos saberes adquiridos na escola. Contraditoriamente a isto, evidenciamos que as práticas de alfabetização na escola ainda se resumem a decodificação dos códigos linguísticos e que a formação inicial bem como a continuada não oferecem conhecimentos e saberes com vistas a formar o professor para atuar nessa modalidade de ensino.

Acreditamos que a Educação de Jovens e Adultos carece de práticas e pesquisas voltadas para esta modalidade, e ainda tem um longo caminho a percorrer para que se consiga oferecer uma formação ao educandos que possibilite o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Ana Jamila; REGO, Miguel Anxo dos Santos. Formação de professores para educação de jovens e adultos à luz de novas perspectivas: caminho solidário e coletivo. In: : SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **EJA: Pertinências e Perspectivas**. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 30-40.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004.
- ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina, Maxiprint, 2006.
- AMARAL, Marco Antônio Franco do. **Mapas conceituais: tecnologia cognitiva para entendimento textual na educação de jovens e adultos**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Tecnologias, Educação e Comunicação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2015.
- BEISIEGEL, C. Educação e Sociedade no Brasil após 30. In: HOLANDA, S. B. (Dir.) **O Brasil Republicano: economia e cultura**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995. vol. 4 (Col. História Geral da Civilização Brasileira).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2016.
- BRASIL. Constituição (1968). Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968**. Brasília, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71**, capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – segundo segmento do ensino fundamental**. Brasília, 2002.
- CAGLIARI, L. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARVALHO, Carlos Henrique de. Histórico, função social e formação do educador da EJA. In: SANTOS, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Vilela de. **EJA na diversidade: letramento acadêmico cultural**. Uberlândia: Edufu, 2010. p. 27-47.

CAVALCANTE, Moema. Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura: Educação de Jovens e Adultos – como fazer? In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **EJA: Pertinências e Perspectivas**. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 63-84.

Conferência internacional sobre a educação de adultos. **Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CURY, C. R. J. (Relator). **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

DESLAURIERS J. P. **A Pesquisa Qualitativa**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

DI PIERO, M.C; HADDAD, S. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**. (Brasília, DF:10/11/06/1999), INEP/MEC, 1999.

FERREIRO, E. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes, 1987.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONSECA, Maria Fátima da. A Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva Freireana: Revisitando a experiência desenvolvida no município de Diadema, São Paulo. In: SAUL, Ana Maria; AGUIAR, Denise Regina da Costa (Org.). **Políticas e Prática Curriculares: Contribuições de Paulo Freire**. Curitiba: Crv, 2014. p. 165-180.

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

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 6ª ed. São Paulo: Editora Olho d' Água, 1995b.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez. 2007.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMAN, K. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Tradução de Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. Cap. 1. p. 11-22.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (Pnad), 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149. Acesso em 30/12/2015.

LEAL, Telma Ferras. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

INOCÊNCIO, Mariângela Tostes. Ensino de língua Portuguesa na Eja: Reflexões acerca da argumentação. In: RODRIGUES, Rubens L. (org.). **A contribuição da Escola na Trajetória de Escolarização de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2009.

MEDEIROS, Luzia Bernardete. **Os sujeitos da eja e suas marcas**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1548-6.pdf>. Acesso em 12 set. 2016.

MEDEIROS, Michelle Karinne Martins Roberto; COSTA, Efigênia Maria Dias. A Autoestima de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos. **Revista Movimenta**, Goiânia, v. 5, n. 1, p.119-133, 2012. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/movimenta/issue/view/64>>. Acesso em: 06 out. 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <[http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia dos metodos de alfabetizacao no brasil.pdf](http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2016.

NICOLA, José de. Novo Tempo: livro de alfabetização. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In.: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

OTERO, Elizabete de Souza et al. Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: SILVA, Dinorá Fraga (Org.). **Para uma política educacional de alfabetização**. Campinas: Papyrus, 1991.

ROSEMBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In ROJO, R. (org). A prática da linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's. São Paulo: EDUC, 2002.

SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009. p. 31-42.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In.: Revista Brasileira de Educação – ANPED. nº 25, 2004.

STEYER, Vivian Edite. É possível replicar os conhecimentos sobre alfabetização de crianças para alfabetização nas classes de Eja?. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **EJA: Pertinências e Perspectivas**. Curitiba, PR: CRV, 2011. P. 51-62.

TAMAROZZI, Edana; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Curitiba: IDESDE Brasil S. A., 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Augusto Niche. Educação frente à complexidade educando jovens e adultos para a vida. In: SHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (orgs.). **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: PALLOTI, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TODARO, Mônica de Ávila e LIMA, Maria Aparecida Ferreira de. Alfabetizar sem infantilizar: um desafio para a educação de jovens, adultos e idosos. In: **Anais da Cátedra da Unesco de educação de jovens e adultos**. 2010. Disponível em <http://www.catedraunescojea.org/GT01/COM/COM009.pdf>. Acesso em 01/10/2016.

TORRES, R. M. Ação Nacional da Alfabetização na América Latina. Trad. Ângela Melim. **Caderno de Educação Popular**, n. 17. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Nova, 1990.

