



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

JULIANA SOARES DOS SANTOS

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o que dizem professores
alfabetizadores**

Caruaru

2021

JULIANA SOARES DOS SANTOS

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o que dizem professores
alfabetizadores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Caruaru

2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S237e Santos, Juliana Soares dos.
Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos: o que dizem professores alfabetizadores. / Juliana Soares dos Santos. – 2021.
143 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2021.
Inclui Referências.

1. Leitura - Pernambuco. 2. Escrita - Pernambuco. 3. Alfabetização - Pernambuco. 4. Letramento - Pernambuco. 5. Educação de jovens e adultos - Pernambuco. 6. Professores alfabetizadores - Pernambuco. I. Silva, Alexsandro da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2021-241)

JULIANA SOARES DOS SANTOS

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: o que dizem professores alfabetizadores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 28 / 09 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aleksandro da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Cavalcanti dos Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

AGRADECIMENTOS

Antes e acima de tudo a Deus, por ter me permitido chegar aonde cheguei, porque “até aqui nos ajudou o Senhor” (BÍBLIA, 1 Samuel, 7:12) e porque “tudo tem o seu tempo determinado e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” (BÍBLIA, Eclesiastes, 3:1). E tantas e tantas palavras existentes são insuficientes para agradecer tudo e tanto que o Senhor fez, tem feito e fará em minha vida. Gratidão, Pai Amado.

À minha mãe, Rita, maior inspiração, exemplo e apoio de toda minha existência, que nunca mediu esforços para me dar o melhor possível e sempre me apoiou de todas as formas em meus sonhos e em meus estudos. Se um dia for a metade do ser humano, mulher e mãe que tu és, já estarei realizada.

Ao meu irmão, Júnio, meu caçulinha grandão, maior incentivador que eu poderia ter, que sempre acreditou em mim, muitas vezes, mais que eu mesma, que sempre esteve e está comigo desde a organização para a seleção até no contato com os colaboradores da pesquisa e nas demais empreitadas pessoais, profissionais, acadêmicas etc. da minha vida.

Ao meu pai, Inácio, por toda proteção, carinho e cuidado e por todas as palavras certas ditas nas horas mais necessárias.

Ao meu marido, Jailson, por toda cumplicidade, compreensão, companheirismo, paciência nas ausências e apoio sempre presente nos momentos mais difíceis e necessários, renovando minhas forças e energias para seguirmos juntos nas lutas e conquistas de cada dia.

A Belzinha, em nome dos meus primeiros alunos da minha primeira turma como professora, uma turma de EJA I e II, por me ensinarem tanto.

Às amigas Darlene e Lidi, pela parceria, pelas conversas, desabafos, apoio, compartilhamentos, aprendizagens e descobertas.

Ao amigo Alan Diego, por ser tão de Deus, por toda ajuda no projeto, na seleção, nas disciplinas e nos aprendizados para a vida. Às amigas Arselma, Rosy e Letícia que trouxeram mais leveza e companheirismo e coragem a essa jornada.

E a todos os demais colegas das turmas do mestrado com quem tive a oportunidade de conviver, aprender e compartilhar um pouco da vida, das vivências e aprendizagens que ficaram para muito além da Academia.

A Geiziane por todas as ajudas desde a seleção para aluna temporária e para o mestrado e, em nome dela, agradeço também a todas as meninas do grupo de estudos em Alfabetização pelos momentos e partilhas.

A Claudijane por todo o apoio na época das disciplinas como aluna temporária e também na ajuda para a realização das entrevistas e, em nome dela, agradeço a todos de Agrestina, Altinho, Brejo da Madre de Deus e Caruaru que, de alguma forma, me ajudaram a conseguir encontrar os colaboradores desta pesquisa.

Ao amigo Edu e em nome dele a todos os professores alfabetizadores entrevistados que colaboraram tão significativamente para a realização desta pesquisa e que com seus trabalhos buscam a cada dia contribuir para uma melhor educação na EJA.

Ao Professor Dr. Paulo David (*in memoriam*) pelo profissional e ser humano que foi e por tudo que nos ensinou durante nossa breve, mas muito significativa convivência nas disciplinas da graduação em Pedagogia e no grupo de estudos GESTARTES.

Às Professoras Dras. Carla e Nina pelas oportunidades nas disciplinas como aluna temporária e por todas as partilhas e aprendizagens vivenciadas.

Às Professoras Dras. Joselma e Adriana por todo o carinho, dicas e contribuições dadas no processo de qualificação do projeto.

À Universidade Federal de Pernambuco, ao Centro Acadêmico do Agreste, Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduc, especialmente em nome da Professora Dra. Conceição e de Rodrigo, por todas as oportunidades e disponibilidade.

A todos e a cada um dos professores da Universidade e do Programa por acreditarem, lutarem e defenderem a interiorização, a universidade pública e uma educação de qualidade para todos.

Ao Professor Dr. Alex, meu orientador, por toda competência, dinamismo e simplicidade em suas orientações, possibilitando um caminhar mais seguro e sereno durante essa jornada de construção de nosso trabalho.

Ao ex-presidente, Luis Inácio Lula da Silva, e ao seu governo por possibilitar a interiorização da universidade pública proporcionando a mim e a muitos outros estudantes a realização de um sonho antes tão distante, de poder estudar numa das melhores universidades do país.

Finalizando, agradeço, de modo muito especial, a minha filha, Anelise, que, mesmo ainda dentro de mim, me faz querer e buscar ser melhor a cada dia.

Enfim, a todos aqui citados e a outros que, por ventura, tenha esquecido de mencionar deixo minha imensa gratidão por tudo e por tanto, sempre.

“Jesus, eu confio em vós!” (BIAJONI, 2015, [1]).

RESUMO

O presente trabalho, que se inscreve no campo da alfabetização na educação de jovens e adultos, teve como principal objetivo compreender o que dizem professores alfabetizadores da EJA sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização de jovens e adultos. Na fundamentação teórica apoiamos-nos em autores como Haddad e Di Pierro (2000), Galvão e Soares (2006), Paulo Freire (1981, 1989, 2006), Magda Soares (1999, 2004, 2009), entre outros. Consideramos também alguns documentos oficiais e marcos importantes que versam sobre a educação, a alfabetização e o letramento na EJA. Nosso percurso metodológico teve como principal instrumento entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2007; MANZINI, 2004), realizadas por meio do *Google Meet* com 10 professores alfabetizadores da EJA de cidades da região Agreste de Pernambuco. No tocante à técnica de análise, utilizamos a Análise de Conteúdo, apoiados em Bardin (2011), que nos proporcionou a construção de categorias e subcategorias de análise a partir dos dados obtidos e de suas relações com o quadro teórico da pesquisa. Como resultados principais de nosso trabalho, destacando os aspectos relacionados à perspectiva do professores alfabetizadores sobre suas próprias práticas de ensino da leitura e da escrita, pudemos perceber, quanto às atividades consideradas de alfabetizar, que as mais citadas foram: o trabalho com o alfabeto/alfabeto móvel, a identificação de letras, a partir de seus tipos e formatos, a identificação das letras e a montagem/formação do próprio nome, além do trabalho com as sílabas. Com relação às atividades de leitura/leitura de textos, a música foi o gênero mais citado, seguida de textos pequenos ou curtos, fichas de leitura/fichas de palavras, cabeçalho da escola, versículos da bíblia e o bilhete. Já no tocante às atividades de escrita/produção os dados, indicaram a escrita de palavras, sílabas e/ou frases como as mais recorrentes, além das produções orais, a escrita de nomes de figuras, de bilhete, de cartas, de cordel, de poemas, de textos sobre o trabalho e o dia a dia dos estudantes. Do ponto de vista das percepções dos docentes alfabetizadores em relação à aprendizagem da leitura e da escrita por parte de seus alfabetizados da EJA, os entrevistados salientaram que os avanços na alfabetização ocorreriam tendo como motivo principal a vontade e o interesse os alfabetizados em aprenderem. Além disso, foram mencionados o uso de materiais e de atividades diversificadas e adequadas aos estudantes e às suas realidades escolares, como também a importância do professor e de seu trabalho e a existência de uma boa relação entre alfabetizadores e alfabetizados como contribuições relevantes para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização nas turmas de EJA. Assim, a realização de nossa pesquisa permitiu concluir que esses professores alfabetizadores precisavam e precisam falar e serem ouvidos e suas percepções, experiências, vivências e contribuições vistas e acolhidas também como formas de pensarmos em um processo de alfabetização, melhor e mais significativo na educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: leitura; escrita; alfabetização; letramento; educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

The present work, which is part of the field of literacy in education youth and adults., had as its main objective to understand what literacy teachers at EJA say about teaching and learning reading and writing in youth and adult literacy. In the theoretical foundation, we rely on authors such as Haddad and Di Pierro (2000), Galvão and Soares (2006), Paulo Freire (1981, 1989, 2006), Magda Soares (1999, 2004, 2009), among others. We also consider some official documents and important milestones that deal with education, literacy and literacy in EJA. Our methodological path had as main instrument semi-structured interviews (MINAYO, 2007; MANZINI, 2004), carried out through Google Meet with 10 literacy teachers from EJA from cities in the Agreste region of Pernambuco. Regarding the analysis technique, we used Content Analysis, supported by Bardin (2011), which provided us with the construction of categories and subcategories of analysis based on the data obtained and their relationships with the theoretical framework of the research. As the main results of our work, highlighting aspects related to the perspective of literacy teachers on their own teaching practices in reading and writing, we could see, regarding the activities considered to teach literacy, that the most cited were: working with the alphabet/ mobile alphabet, the identification of letters, based on their types and formats, the identification of letters and the assembly/formation of the name itself, in addition to working with syllables. Regarding reading/text reading activities, music was the most cited genre, followed by short or short texts, reading/word cards, school header, bible verses and note. Regarding the writing/production activities, the data indicated the writing of words, syllables and/or phrases as the most recurrent, in addition to oral productions, the writing of names of figures, tickets, letters, string, poems, texts about students' work and daily life. From the point of view of the literacy teachers' perceptions in relation to the learning of reading and writing by their EJA literacy students, the interviewees highlighted that the advances in literacy would occur having as main reason the literacy students' willingness and interest in learning. In addition, the use of diversified materials and activities suitable for students and their school realities were mentioned, as well as the importance of the teacher and their work and the existence of a good relationship between literacy teachers and literacy students as relevant contributions to teaching and learning to read and write in literacy classes in EJA classes. Thus, our research allowed us to conclude that these literacy teachers needed and need to speak and be heard and their perceptions, experiences, experiences and contributions seen and welcomed as ways of thinking about a better and more significant literacy process in education youth and adults.

Keywords: reading; writing; literacy; literacy; education youth and adults.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | ESTADO DO CONHECIMENTO | 15 |
| 2.1 | Trabalhos encontrados na ANPEd: considerações gerais | 16 |
| 2.2 | Trabalhos encontrados na BDTD-Ibict: considerações gerais | 18 |
| 3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 26 |
| 3.1 | A educação de jovens e adultos: uma breve retrospectiva | 26 |
| 3.2 | O que dizem as proposições oficiais sobre a alfabetização na EJA? | 34 |
| 3.3 | Alfabetização de jovens e adultos | 42 |
| 3.3.1 | <i>Letramento(s) na alfabetização de jovens e adultos</i> | 46 |
| 3.4 | Quem são os alfabetizandos das turmas de EJA? | 52 |
| 3.5 | Os professores alfabetizadores das turmas de EJA e suas práticas de ensino de leitura e de escrita | 60 |
| 4 | METODOLOGIA | 70 |
| 4.1 | Campo de pesquisa e participantes | 71 |
| 4.2 | Instrumentos e procedimentos metodológicos | 76 |
| 5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES | 79 |
| 5.1 | Ser professor alfabetizador da EJA | 79 |
| 5.1.1 | <i>Facilidades de ser professor(a) alfabetizador(a) na EJA</i> | 81 |
| 5.1.2 | <i>Dificuldades de ser professor(a) alfabetizador(a) na EJA</i> | 85 |
| 5.2 | Atividades voltadas à alfabetização e às práticas de leitura e de produção de textos na EJA | 92 |
| 5.3 | Atividades de leitura/leitura de textos | 99 |
| 5.4 | Atividades de escrita/produção de textos escritos | 106 |
| 5.5 | Expectativas dos alfabetizadores com relação à aprendizagem de seus educandos/alfabetizandos | 115 |
| 5.6 | Progressão na aprendizagem da leitura e da escrita dos alfabetizandos da EJA, segundo os professores alfabetizadores | 119 |
| 5.7 | Contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita dos alfabetizandos da EJA, de acordo com os professores alfabetizadores | 124 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 128 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS | 133 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 141 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EJA | 142 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho inscreve-se no campo das discussões acerca da alfabetização de jovens e adultos, tendo como objeto de pesquisa as práticas de ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos, a partir da perspectiva/percepção de professores alfabetizadores dessa modalidade de educação. Ressaltamos que, para o desenvolvimento deste trabalho, delimitamos o entendimento da alfabetização enquanto a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

De acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), “A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE).” Ainda segundo o referido órgão, “Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever” (IBGE, 2018). Diante desses dados, constatamos a relevância e a necessidade de a alfabetização de jovens e adultos se fazer presente e contribuir, de fato, para a diminuição da quantidade de pessoas analfabetas, sejam elas jovens, adultas ou idosas, por meio de um processo educativo que envolva práticas de ensino de leitura e de escrita que favoreçam a alfabetização plena daqueles que a ela não tiveram acesso na infância.

Em 18 de março de 2020, através do Decreto nº 48.810, e como consequência da pandemia da Covid-19, doença respiratória causada pelo novo Coronavírus, o governo de Pernambuco fechou escolas, suspendeu as aulas presenciais e, assim, foi colocado mais um grande obstáculo na vida de professores e principalmente dos estudantes da EJA. O que

nos colocou em uma situação que tem, de um lado, a importância de reconhecimento do direito à educação por parte dos segmentos mais atingidos pela crise sanitária e, de outro, os alcances e limites possíveis em um contexto que convida todas as pessoas envolvidas em educação a pensar sobre os sentidos da escolarização nesse momento histórico. (SANCEVERINO ET. AL., 2020, p. 02).

Os autores supracitados apontam para um dado alarmante que reforça a importância da Educação de Jovens e Adultos e as dificuldades reais e cruéis que a pandemia mostrou ainda mais latentes sobre as vidas daqueles que compõem essas turmas da EJA, pois esses estudantes “são justamente as pessoas que têm que sair do isolamento para ganhar a vida fora do lar em situações de exposição ao vírus” e infelizmente, “é para essas pessoas, que tem sido oferecida a atividade remota como alternativa do gozo do direito à Educação e, é nesse

contexto, que também se multiplicam desigualdades sociais”. (SANCEVERINO ET. AL., 2020, p. 02).

Diante dos dados apresentados e considerando o contexto de uma sociedade letrada como a que vivemos, percebemos fortemente a importância dada à alfabetização, ao ser alfabetizado(a), ao saber ler e escrever, ao mesmo tempo que notamos a discriminação e a exclusão que sofrem pessoas não alfabetizadas ou pouco escolarizadas, isto é, os adultos, jovens e idosos que não puderam frequentar a escola por diversos motivos. Percebemos, especialmente diante de um momento em que o uso das tecnologias se fez/faz tão presente, o peso de ser analfabeto e de não saber usar como desenvoltura tais tecnologias sobre essas pessoas, que depositam, muitas vezes, na educação, especialmente na educação escolar, a esperança de conquistar a tão sonhada alfabetização, poderá, pelo menos em tese, poderá proporcionar uma maior participação social.

A Educação de Jovens e Adultos, comumente conhecida por EJA, está definida na lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Artigo 37, Seção V, como a educação “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A partir desse recorte, percebemos o viés reparador e compensatório comumente atribuído a essa modalidade educacional. Por outro lado, entendemos também a importante função do(a) docente e de suas práticas de ensino na escolarização de jovens e adultos.

Assim, as práticas de ensino podem constituir uma das principais formas de fazer com que esses jovens, adultos e idosos que buscam o ensino na EJA permaneçam na escola e avancem em suas aprendizagens, pois é a relação mais direta entre docente e educandos que permite o ensino-aprendizagem acontecer no contexto da sala de aula. Nesse sentido, compreendemos que essas práticas precisam ser significativas e trazer possibilidades de aprendizagem, em especial na alfabetização, que é o foco de nosso trabalho.

O interesse pelo tema justifica-se, primeiramente, pela atuação, por dois anos consecutivos, como professora de turmas de EJA I e II na cidade de Altinho-PE e pelas dificuldades encontradas com relação à alfabetização dos educandos durante esse percurso. Diante desse cenário foram surgindo inquietações e questionamentos, o que gerou a busca de maior aprofundamento sobre a temática em cursos de pós-graduação em EJA e em Alfabetização e Letramento. Porém, muitas inquietações permanecem e algumas das dificuldades, enquanto docente, com relação ao como alfabetizar, especialmente jovens e adultos ainda persistiram. Frente a isso, o interesse de encontrar práticas de ensino significativas para a alfabetização de jovens e adultos foi uma crescente para minha atuação

enquanto docente e estudante/pesquisadora, fazendo também com que essa temática viesse a ser objeto de estudo no projeto de mestrado.

Para buscar nos aproximar das discussões sobre nosso tema e objeto de estudo, fizemos um levantamento nas bases de dados da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), considerando os período de 2009 a 2019 e utilizando o descritor “alfabetização de jovens e adultos”. Com base nesse levantamento, constatamos a existência de apenas 11 trabalhos que consideramos relacionados ao nosso tema de estudo. Isso demonstra, portanto, a grande necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas e trabalhos que abordem as práticas de ensino da leitura e da escrita na alfabetização de jovens e adultos na modalidade EJA.

Assim, em face do cenário apresentado, a justificativa para esse projeto de pesquisa se dá pela necessidade e interesse de pesquisar sobre a alfabetização de jovens e adultos, tendo como foco principal o que os professores alfabetizadores da EJA têm a dizer sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização de jovens e adultos. Justificando-se também pelo desejo que temos e por crermos na necessidade de buscar um outro lado da EJA, principalmente, com relação à alfabetização de jovens, adultos e idosos que dela fazem parte, para além do que mais comumente vemos relacionados a essa modalidade: fracasso, evasão, desistência.

Nessa perspectiva, enfatizamos que a relevância deste trabalho consiste na necessidade e importância de desenvolver estudos que tratem de práticas docentes de ensino da leitura e da escrita na alfabetização de jovens e adultos, a fim de ampliar as discussões sobre o tema, vislumbrando outros horizontes, inclusive para o melhor conhecimento de tais práticas de ensino e conseqüentemente contribuir para melhorias do ensino e da aprendizagem, especialmente com relação à alfabetização dos estudantes que compõem a Educação de Jovens e Adultos.

Diante do exposto, surge o problema de pesquisa: O que têm a dizer professores alfabetizadores da EJA sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização de jovens e adultos?

Para buscar responder nossa questão norteadora, temos como nosso objetivo geral: compreender o que dizem professores alfabetizadores de EJA sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização de jovens e adultos.

Como objetivos específicos:

1. Identificar o que docentes alfabetizadores da EJA dizem sobre suas próprias práticas de ensino de leitura e de escrita na alfabetização nessa modalidade;

2. Identificar o que dizem esses professores alfabetizadores sobre as aprendizagens de seus alfabetizados jovens e adultos com relação à leitura e à escrita.

Diante do exposto, nosso trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo a Introdução o primeiro deles. No segundo capítulo, temos o Estado do Conhecimento, no qual tratamos do levantamento de trabalhos relacionados ao nosso trabalho nos bancos de dados da BDTD e da ANPEd, bem como suas relações como tema e objeto de estudo aqui abordados.

O terceiro capítulo é formado pela fundamentação teórica, contemplando autores e temas relevantes relacionados ao nosso estudo, tais como a educação, a alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos no Brasil e em Pernambuco. Contemplamos também discussões sobre quem são os sujeitos discentes e docentes que compõem a Educação de Jovens e Adultos e suas relações com as práticas de leitura e de escrita.

No quarto capítulo, temos o percurso metodológico feito para a realização de nosso trabalho e os instrumentos e procedimentos que utilizamos, assim como a caracterização do campo de pesquisa e dos docentes alfabetizadores colaboradores.

No capítulo cinco, apresentamos as análises, os resultados e as discussões, destacando e relacionando os principais e mais relevantes aspectos surgidos das entrevistas realizadas com os professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, apoiados nas contribuições de diversos autores que discutem os temas que compõem nosso trabalho, buscando o alcance dos objetivos elencados e da(s) resposta(s) ao problema de pesquisa proposto.

Na sequência, trazemos nossas considerações finais, revivendo um pouco de tudo que a realização desta pesquisa nos proporcionou e, especialmente, reconhecendo os achados, descobertas e aprendizagens durante todo o percurso, como também as novas inquietações que nos sugiram e o desejo de compreender cada vez mais e melhor possível este cenário complexo e encantador da Educação de Jovens e Adultos e de seus processos de ensinar e de aprender a ler e a escrever nessa modalidade educacional com tanta história e importância.

Finalizando nosso trabalho, temos as referências bibliográficas utilizadas e, em nossos apêndices os documentos produzidos e utilizados durante a realização da pesquisa.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

De início, salientamos a importância e a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que tratem de práticas de ensino de leitura e de escrita na alfabetização de jovens e adultos, a fim de que tenhamos a oportunidade de avançar em relação às discussões sobre o tema e à busca de melhorias nas próprias práticas de ensino e de aprendizagem nessa modalidade de educação. Desse modo, favorecem-se a criação de oportunidades de mudança social por meio da educação para os educandos que dela fazem parte, como também possibilidades outras de formação e de trabalho dos docentes que atuam com essas turmas.

Nesse sentido, também compreendemos que seja de importância fulcral buscarmos nos aproximar do que está sendo discutido sobre o tema abordado em nossa pesquisa para, a partir dessa aproximação, termos um horizonte mais delimitado e um rumo mais adequado para seguirmos em nosso caminho de investigação, seja pelo conhecimento de trabalhos sobre o tema pretendido, seja pelas lacunas existentes sobre o tema, que podem nos suscitar reflexões e questões de interesse e pertinência sobre o objeto da pesquisa.

Nesse viés, concordamos com Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2002, p.150): “O conhecimento da literatura pertinente ao problema que nos interessa [...] é indispensável para identificar ou definir com mais precisão os problemas que precisam ser investigados em uma dada área”. Ainda conforme os autores, “Seja qual for a questão focalizada, é essencial que o pesquisador adquira familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa propor questões significativas e ainda não investigadas”. (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 151). Assim, compreendemos, mais uma vez, a relevância de buscarmos acessar o conhecimento já produzido sobre os temas que almejamos pesquisar para que nossas questões e reflexões possam ter relevância acadêmica e social.

Nessa perspectiva, a fim de nos situarmos sobre o que se tem produzido sobre o nosso tema de estudo, fizemos um levantamento das produções nos bancos de dados das reuniões nacionais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), considerando os anos de 2009 a 2019, utilizando o descritor “alfabetização de jovens e adultos”, no GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas e no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. Também fizemos levantamentos no banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), considerando igualmente os anos de 2009 a 2019 e utilizando também o descritor “alfabetização de jovens e adultos”.

Nesse sentido, consideramos que a realização do referido levantamento se faz necessária, a fim de que se possa contribuir para a construção e aprofundamento do

conhecimento que temos em relação às práticas de ensino de leitura e escrita em turmas de alfabetização na EJA, uma vez que permite adentrar nas discussões que estão sendo feitas em torno do nosso objeto de estudo, propiciando uma visão mais abrangente em relação ao que pretendemos pesquisar. Na busca de melhor apresentar os trabalhos que encontramos, optamos por organizá-los nas seções a seguir, divididos pelos bancos de dados em que realizamos os levantamentos.

2.1 Trabalhos encontrados na ANPEd: considerações gerais

Por meio do levantamento realizado no banco de dados da ANPEd, no GT 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas, encontramos 3 trabalhos relacionados à temática – sendo 2 dos mesmos autores – que discutem sobre o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) (SILVA; FREITAS, 2013) e (FREITAS; SILVA, 2017) e 1 sobre práticas de letramento na alfabetização de jovens e adultos (SIMÕES; FONSECA, 2011). Já no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, encontramos apenas 1 trabalho relacionado ao campo da EJA, abordando práticas de ensino de leitura de uma professora da referida modalidade de ensino (CAVALCANTE, 2015). Face dos poucos trabalhos encontrados no banco de dados referido e considerando a sua relevância a nível nacional, percebemos a necessidade de mais publicações que coadunem com a temática proposta em nosso trabalho de pesquisa.

No GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas, do total de 131 trabalhos consultados no período de 2009 a 2019, encontramos, conforme já dito, apenas 3 trabalhos, representando 2,29% do conjunto das produções. No entanto, apenas 1 desses trabalhos, o de (SIMÕES; FONSECA, 2011), está mais relacionado às práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização nessa modalidade de educação, o que totaliza apenas 0,76% dos trabalhos encontrados. Com relação ao GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, de um total de 108 publicações consultadas no período de 2009 a 2019, encontramos apenas 1 trabalho, o de (CAVALCANTE, 2015), representando 0,93% das produções do referido GT.

Nesse sentido, constatamos, mediante o levantamento realizado, a incipiência de trabalhos que tratem das temáticas aqui abordadas em um banco de dados de grande projeção nacional na área da educação, como é o repositório de trabalhos da ANPEd. Tais trabalhos são demonstrados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Trabalhos que abordam práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização na EJA encontrados na ANPED

| Trabalhos encontrados na ANPED ¹ | | | |
|--|---|--------------------|---|
| Título | GT | Ano/Reunião | Autor |
| Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da EJA | 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas | 34ª Reunião - 2011 | Fernanda Maurício Simões –UFMG Maria Da Conceição Ferreira Reis Fonseca – UFMG |
| O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA | 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita | 37ª Reunião - 2015 | Maria José Gomes Cavalcante– UFPE |

Fonte: A Autora (2020).

Nota: Dados da pesquisa.

O trabalho de Simões e Fonseca (2011) buscou analisar os modos como os alunos e as alunas da EJA apropriam-se das práticas de leitura e de escrita escolares. Essas práticas foram observadas nas relações entre estudantes e professora de uma turma correspondente a uma etapa intermediária do Ensino Fundamental, em uma escola pública que oferecia a modalidade EJA no período noturno. Quanto à metodologia, optaram por uma investigação de cunho qualitativo, fazendo uso, durante um semestre letivo, de observação em sala de aula, registros em áudio-gravação e diário de campo. Com relação aos resultados, apontam “que as interações em sala de aula da EJA são complexas e colocam questões a que nós, educadores, devemos estar atentos. Com efeito, vimos que o aprendizado das práticas de leitura e de escrita em sala de aula não se restringe à sua dimensão técnica” (SIMÕES; FONSECA, 2011, p. 14). Indicam ainda “que é nesse jogo discursivo, marcado pela sua diversidade, que os alunos e as alunas da EJA, orientados pela ‘inevitável busca de sentidos’, procuram apropriar-se das práticas de letramento escolares”. (SIMÕES; FONSECA, 2011, p. 15).

O estudo de Cavalcante (2015) teve como objetivo analisar as práticas de ensino de leitura de uma professora da Fase II da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino da cidade de Garanhuns-PE, buscando compreender como eram desenvolvidas as atividades relativas ao ensino da leitura na classe, bem como as concepções que norteavam o seu fazer pedagógico. Do ponto de vista metodológico, a autora realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa e lançou mão de observações da dinâmica de sala de aula e de entrevista semiestruturada como instrumentos de geração de dados. Quanto aos resultados, a

¹Quanto aos textos encontrados no GT 18, após uma leitura mais aprofundada, optamos por considerar apenas o texto relacionados mais diretamente às práticas de leitura e escrita na EJA, já que dois deles abordavam, conforme dissemos antes, questão relativas ao Mobral, não se relacionando diretamente ao nosso objeto de estudo.

pesquisa revelou que a docente “desenvolveu um trabalho com a leitura a partir de diversos gêneros textuais, porém tais práticas, de forma geral, pareciam servir, ainda, como pretexto para o trabalho com a gramática normativa” (CAVALCANTE, 2015, p. 01).

A partir desses trabalhos, percebemos a complexidade que envolve as práticas de ensino de leitura e escrita na modalidade EJA, especialmente no que tange à questão da alfabetização desses educandos. Compreendemos, por meio dos resultados citados nesses trabalhos, a importância do trabalho de alfabetização nas turmas de EJA e do ensino da leitura e da escrita ser entendido e realizado visando a uma melhor qualidade na alfabetização, no letramento e na educação em geral no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

2.2 Trabalhos encontrados na BDTD-Ibict: considerações gerais

Por intermédio do levantamento no repositório da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), entre os anos de 2009 a 2019, utilizando o descritor “alfabetização de jovens e adultos”, encontramos 222 trabalhos sobre o tema. Porém, apenas 9 consideramos como sendo mais relacionados à temática e ao objeto de estudo de nosso trabalho. Entre os trabalhos, 3 tratam sobre práticas de ensino de leitura e de escrita (BRITO, 2019), (FERREIRA, 2013) e (CAVALCANTE, 2017); 2 discutem sobre alfabetização e letramento na EJA (BARROS, 2011) e (SOUSA, 2009); 1 trata sobre os jogos na alfabetização de jovens e adultos (AZEVEDO, 2012); 1 aborda a construção da escrita na alfabetização na EJA (BENÍCIO, 2015); 1 investiga a fonologia e suas contribuições para a alfabetização na EJA (SILVA, 2016) e, 1 trata sobre as práticas de alfabetização na EJA (SOUZA, 2012).

Diante dos dados encontrados, constatamos que, no universo de 222 trabalhos indicados pela plataforma de dados referida, no período de 2009 a 2019, por meio do descritor “alfabetização de jovens e adultos”, apenas 9 tiveram maior aproximação ao nosso objeto de estudo, perfazendo, assim, 4,05 % desse total. Desse modo, depreendemos que, mesmo em uma base de dados tão vasta em números de trabalhos de dissertações e teses, os temas da alfabetização de jovens e adultos e, em especial das práticas de ensino de leitura e escrita para a alfabetização nessa modalidade, não tenham um lugar de destaque, o que ressalta novamente a necessidade de novos estudos, novas pesquisas que abranjam esse objeto de estudo.

Apresentamos a seguir os trabalhos encontrados na referida base de dados.

Quadro 2 - Trabalhos que discutem práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização na EJA encontrados na BDTD-Ibict

| Trabalhos encontrados na BDTD | | | | |
|---|------------|------------------|------------------------------------|--|
| Título | Ano | Categoria | Autor | Instituição/Programa |
| A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional | 2009 | Tese | Maria Alice Fernandes de Sousa | Universidade de Brasília Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação |
| Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos | 2011 | Dissertação | Flávia Regina de Barros | Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação |
| Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da EJA - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos | 2012 | Dissertação | Jeysa Adalles dos Santos Azevedo | Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado |
| Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? O que aprendem e dizem os alunos? | 2012 | Dissertação | Fabiana da Silva Correia Souza | Universidade Federal De Pernambuco Centro De Educação Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado |
| “Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”: Práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo | 2013 | Dissertação | Josemar Guedes Ferreira | Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado |
| A construção da escrita na Alfabetização de Jovens e Adultos | 2015 | Tese | Miliane Nogueira Magalhães Benício | Universidade de Brasília Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação |
| A fonologia e suas possíveis | 2016 | Dissertação | Vanderlaine Isidório da Silva | Universidade Federal de Pernambuco - |

| | | | | |
|--|------|-------------|-----------------------------|--|
| contribuições para a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos | | | | Centro de Artes e Comunicação - Programa de Pós-Graduação em Letras Curso de Mestrado em Linguística |
| Práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos: Da vida para a escola e da escola para vida | 2017 | Tese | Maria José Gomes Cavalcante | Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação |
| “Calma, pera aí que nós vamos te ajudar!”: As práticas de alfabetização e letramento em uma turma de etapa mista da Educação de Jovens e Adultos | 2019 | Dissertação | Andressa Grasielle de Brito | Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada |

Fonte: A Autora (2020).

Nota: Dados da pesquisa.

O trabalho de Sousa (2009) teve como objetivo analisar como os conhecimentos de fundamentos da Sociolinguística Educacional de uma professora alfabetizadora contribuem para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita escolar de jovens, adultos e idosos, tendo como lócus uma sala de alfabetização de jovens adultos e idosos do Projeto Alfabetização Solidária da Universidade de Brasília em Ceilândia-DF. Com relação à metodologia, optou pela abordagem qualitativa de pesquisa, fazendo o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise documental. Quanto aos resultados, apontou-se que “a leitura dos alunos é afetada por sua oralidade”; e, “que as aprendizagens conquistadas pelos alunos lhes atribuíram habilidade para se saírem bem nas práticas que solicitavam conhecimentos compatíveis com a escolarização de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos”. (SOUSA, 2009, p. 07).

O trabalho de Barros (2011) foi realizado com alunos da Educação de Jovens e Adultos do município de Amparo-SP, e teve como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas de uma professora atuante na Educação de Jovens e Adultos e verificar seus impactos nas práticas de letramento dos seus alunos. Do ponto de vista metodológico, foi adotada a abordagem qualitativa, com características etnográficas. A geração de dados ocorreu por meio da realização de entrevistas com os alunos, observações das práticas pedagógicas e registros em diário de campo. Quanto aos resultados, apresenta “uma ampliação das práticas de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos, que podem ser

relacionadas com as práticas pedagógicas vivenciadas”. (BARROS, 2011, p. 09). Ressalta ainda que “a EJA ainda necessita de diversos olhares sobre os vários aspectos que a constituem, para que se trilhem caminhos que vislumbrem uma educação realmente de qualidade para todos esses jovens e adultos”. (BARROS, 2011, p. 137)

O trabalho de Azevedo (2012) se propôs a investigar a contribuição de atividades metalinguísticas, aplicadas através de jogos, na alfabetização de jovens e adultos. A pesquisa, descrita como participante, de cunho qualitativo, foi realizada no município de Vitória de Santo Antão-PE em duas turmas do 1º módulo da EJA entre os meses de março a dezembro, tendo como procedimentos utilizados entrevistas com alunos e professores, observação de aulas, aplicação videogravada do uso dos jogos e diagnoses inicial e final dos educandos. Quanto aos principais resultados alcançados, destaca-se que “não houve nenhuma regressão nas aprendizagens dos alunos, de forma que a maioria dos alunos avançou consideravelmente em seus níveis de escrita entre a primeira e a última coleta” e, “que essas atividades repercutiram positivamente não apenas nas aprendizagens dos alunos, mas especialmente em suas motivações e posturas frente às atividades”. (AZEVEDO, 2012, p. 08).

O estudo de Souza (2012) buscou investigar as práticas de alfabetização de professores da Educação de Jovens e Adultos e a contribuição dessas práticas para a aprendizagem dos educandos quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética. A pesquisa, identificada como qualitativa de tipo etnográfico, teve como campo as salas de aula de duas professoras de turmas de alfabetização da EJA, de escolas públicas municipais da cidade de Camaragibe-PE, e fez uso de observação participante, de entrevistas e de atividades de diagnose inicial e final dos estudantes. Com relação aos resultados, o estudo indica que “uma das professoras buscou investir mais do que a outra no ensino sistemático da escrita alfabética”. Aponta também dificuldades das docentes em realizarem suas práticas nas relações com os “métodos antigos” e com os “novos métodos” relacionados à alfabetização. Por fim, ressalta que “os resultados da pesquisa apontam que as práticas investigadas [...] parecem ter contribuído pouco para os alunos tornarem-se pessoas alfabetizadas”. (SOUZA, 2012, p. 09).

A pesquisa de Ferreira (2013) teve como objetivo analisar as práticas de leitura e escrita de mulheres analfabetas no contexto da escola e da igreja, tendo como participantes da pesquisa 6 mulheres alunas do Programa Brasil Alfabetizado e a professora da turma que elas frequentavam, em uma comunidade da cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE. Sua metodologia teve como fundamento teórico e prático uma abordagem de natureza qualitativa e como procedimentos foram realizadas observações de aulas e das práticas de leitura e escrita, entrevistas com as alunas e a professora, a aplicação de atividade de diagnose no

início e fim do processo e análise de documentos (cadernos e livro didático adotado). Com relação aos resultados alcançados, a pesquisa aponta que

[...] as mulheres analfabetas possuíam conhecimentos de mundo, que envolviam também aqueles relacionados com o sistema de escrita e seus usos, mas, ao concluírem o Programa Brasil Alfabetizado, suas expectativas de aprender a ler e escrever não foram atendidas e elas continuavam se achando analfabetas ou, no caso de duas delas, tomaram consciência desse estado. Nessa perspectiva, propostas de formação de professores que contemplem a construção de práticas de alfabetização, na Educação de Jovens e Adultos, que priorizem tanto as atividades de leitura e produção de textos, como aquelas relacionadas com a apropriação da escrita alfabética, precisam ser efetivamente desenvolvidas. (FERREIRA, 2013, p. 11).

A pesquisa de Benício (2015) teve seu foco no processo de apropriação da escrita do português brasileiro pelo jovem e o pelo adulto alfabetizando da EJA, do ponto de vista socioneuropsicolinguístico. O lócus de desenvolvimento do estudo foi uma turma do 1º ano, do primeiro segmento da EJA, ou seja, uma turma de alfabetização, de uma escola da rede pública do Distrito Federal. A metodologia empregada foi a da pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, tendo a pesquisa duração dois anos (2013-2014). Fez-se uso também de observação participante, entrevistas etnográficas e de atividades para identificar o nível de leitura e a escrita dos estudantes. Como resultados, a pesquisa indica que

[...] os jovens e os adultos colaboradores construíram conhecimentos letrados sólidos acerca de uma diversidade de gêneros textuais, suportes e serviços. Tais conhecimentos são construídos com base na identificação dos usos e funções que cumprem na vida cotidiana. Desse modo, embasam-se nos conhecimentos prévios construídos em função da condição de trabalhadores, consumidores, administradores do lar e de experiências escolares prévias como estudantes, sobre como a escrita (verbal e não-verbal) se estrutura nos diferentes gêneros, suportes e serviços e, esses conhecimentos são ressignificados no curso da tarefa de ler e escrever. (BENÍCIO, 2015, p. 10).

O trabalho de Silva (2016) teve como objetivo principal trazer uma reflexão sobre a contribuição que a fonologia pode fornecer para a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, apoiando-se pela hipótese de que, independentemente do método de ensino que for adotado, o conhecimento dos aspectos fonológicos da língua é indispensável para o ensino e a aprendizagem da escrita. A pesquisa teve um caráter documental e delimitou como principais objetos de análise o perfil curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco e dos livros didáticos adotados pelos programas de EJA nesse estado, nos dois últimos ciclos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Quanto aos resultados,

aponta “a ausência de disciplinas dedicadas à fonologia da língua portuguesa na formação de alfabetizadores” e ressalta ainda ser

indispensável ao professor alfabetizador ter o domínio de conhecimentos fonológicos, pois, a exemplo da ocorrência de processos (sistemáticos ou inerentes ao dialeto dos alunos da E.J.A.), muitos fatores relacionados à organização sonora da língua têm reflexos no processo de aquisição de sua modalidade escrita”. (SILVA, 2016, p.07).

O trabalho de Cavalcante (2017) procurou investigar as práticas de ensino da leitura de professoras que lecionavam em turmas da Fase II da Educação de Jovens e Adultos, como também as possíveis relações existentes entre o ensino promovido pelas mesmas e as práticas de leitura vivenciadas por seus alunos no cotidiano. O estudo foi realizado na rede pública municipal de Garanhuns-PE e teve como participantes duas professoras que lecionavam em escolas distintas da rede pública de ensino do município e um grupo de 19 jovens e adultos, alunos das docentes. Com relação à metodologia, a pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa de cunho etnográfico e para geração de dados foram realizadas observações em cada sala de aula e entrevistas com as docentes e educandos. Quanto aos resultados conseguidos, o estudo indica que “mesmo tendo ocorrido alguns avanços no trabalho da leitura desenvolvido na sala de aula no sentido de abordá-la no contexto das práticas sociais, as aproximações entre as práticas de leitura escolares e as não-escolares ainda se mostram de alguma forma tímida em razão da tensão existente entre elas”. (CAVALCANTE, 2017, p. 08).

A pesquisa de Brito (2019) buscou conhecer as práticas de ensino em uma turma de etapa mista da EJA, de uma escola pública da região do Vale do Rio dos Sinos no Rio Grande do Sul. O estudo, que teve sua metodologia apoiada na Linguística Aplicada, foi realizado por meio de observações das aulas, entrevistas com professores e educandos e análise do livro didático usado pelos professores. Com relação aos resultados, destaca que “as principais constatações estão no fato de os professores buscarem contemplar os desafios da EJA com as experiências de vida dos alunos fora da sala de aula, promovendo a alfabetização e o letramento”. Quanto ao livro didático verificou que ele “possui diversas atividades e sugestões para explorar nas turmas de EJA”. (BRITO, 2019, p. 06), porém, “percebeu-se que as atividades do LD trabalhadas poderiam ter recebido mais atenção, explorando mais aspectos linguísticos a partir do que estava indicado no livro”. (BRITO, 2019, p. 92).

Diante dos trabalhos aqui apresentados, percebemos também uma diversidade de contextos e de espaços dos estudos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Porém,

observamos também que a maioria dos resultados apresentados por esses trabalhos destacam lacunas nos processos de alfabetização e de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o que nos faz ficar atentos e destacar, mais uma vez, a relevância de nossa pesquisa para vislumbrar possibilidades de práticas de ensino que ajudem a favorecer a alfabetização e o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de forma mais significativa.

Nesse íterim, a partir da breve discussão apresentada por meio dos trabalhos elencados, perfazendo um total de apenas 11 trabalhos que, de alguma forma, abordam a alfabetização, o ensino da leitura e da escrita na EJA e, portanto, relacionam-se com o nosso tema de estudo, compreendemos que parece se tratar de uma quantidade restrita. Desse modo, ressaltamos novamente a importância de mais trabalhos, estudos e pesquisas que busquem descobrir e conhecer tais práticas para favorecer o conhecimento sobre essa temática, destacando a importância que isso tem para a educação de forma geral, mas, sobretudo, para as esferas social e política que norteiam a EJA e a educação brasileira como um todo.

A partir desses trabalhos, percebemos, primeiramente, os estudos e pesquisas relacionadas à EJA, à alfabetização, ao letramento e às práticas de ensino de leitura e escrita nessa modalidade estarem presentes em diferentes regiões do Brasil, o que é um fato bastante relevante, considerando a extensão e a diversidade cultural e educacional de nosso país. Outro aspecto importante nestes trabalhos foi a relação das práticas de leitura e escrita, da alfabetização e do letramento com aspectos sociais, neurológicos, psicológicos, linguísticos e fonológicos, avançando para além de tratar apenas da aquisição/apropriação do sistema de escrita por meio da alfabetização.

Destacamos também que os textos que surgiram a partir do levantamento que realizamos nos possibilitaram deslumbrar novas alternativas e possibilidades de alcance dos objetivos aqui pretendidos. Apreendemos, por meio dos textos citados, que os desafios ainda se fazem presentes e marcantes e precisam ser superados, mas principalmente temos o sentimento de que as publicações a que tivemos acesso nos indicam também novos caminhos, novas formas de ver, entender e viver a EJA e todos os desafios e especificidades que tal modalidade carrega.

Em face disso, compreendemos, a partir dos estudos apresentados, que nossa pesquisa se aproxima do universo das discussões que são abordadas nesses trabalhos e, dessa forma, consideramos que ela tem relevância para, a partir desses autores abordados, ter subsídios para suscitar e aprofundar a discussão sobre os temas em estudo, especialmente sobre as práticas docentes, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, a alfabetização e o letramento nessa modalidade. Consideramos também que nossa pesquisa se distingue das

demais e pode trazer novas e importantes contribuições, pelo fato de querermos também, por meio de nossos objetivos, encontrarmos um lado da EJA e da alfabetização nessa modalidade para além do fracasso, da evasão e da desistência, aspectos tão comumente constatados nos estudos sobre o tema.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A educação de jovens e adultos: uma breve retrospectiva

Ao pensarmos sobre a Educação de Jovens e Adultos em nosso país, pode-se dizer que a sua história remonta ao período da vinda dos portugueses para o Brasil, particularmente às missões jesuítas voltadas à catequização. Como apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 108, 109) “A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos”. Porém, como os próprios autores indicam, “Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109)

No Brasil Império, tivemos, em 1824, a primeira Constituição do país, que, de acordo com Carvalho (2009, p. 15), “já determinava, no seu artigo 179, item 32, a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos”. Porém a autora aponta que “O Brasil chegou ao final do século XIX sem atender à escolarização regular da população infantil” e ressalta que “quanto à alfabetização ou educação de adultos, foi tentada de forma irregular e deficiente” (CARVALHO, 2009, p. 15). Nesse contexto, infelizmente, percebemos a continuidade da precarização com relação à educação e alfabetização de jovens e adultos na história do nosso país.

Já no período da Primeira República, tivemos o que Galvão e Soares (2006) chamam de “vergonha nacional”, pois, como indicam “A República, referenda, em sua primeira Constituição (1891), a proibição do voto ao analfabeto” e, o mais alarmante, “O censo de 1890 mostrava que mais de 80% da população brasileira era analfabeta, o que gerou, entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de “vergonha”, diante dos países ‘adiantados’”. (GALVÃO; SOARES, 2006, p. 36,37). Diante deste contexto de elevado nível de analfabetismo, os autores apontam que “As primeiras décadas do século XX foram marcadas por intensas mobilizações, em diversas esferas da sociedade, em torno da alfabetização de adultos”. (GALVÃO; SOARES, 2006, p. 37)

Entre os marcos do século XX com relação à educação, em especial, à alfabetização de jovens e adultos, tivemos o que nos aponta Carvalho (2009, p.19) como sendo “As três grandes campanhas de alfabetização de massa (1947-1963)”, todas encerradas em 1963: Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação

Rural (CNER) e, Campanha Nacional do Analfabetismo (CNEA). Porém, como apontam Galvão e Soares, (2006, p. 44) “essas campanhas pouco realizaram em termos concretos”.

Neste ínterim, entre 1959 e 1964, tivemos o que Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) chamam de “um período de luzes para a Educação de adultos”. Ainda segundo os autores,

Os primeiros anos da década de 1960, até 1964, [...] constituíram um momento bastante especial no campo da educação de jovens adultos. Já em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111, 112)

Ainda de acordo com estes autores,

[...] devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Assim, percebe-se a mudança e a valorização que a Educação de Adultos teve em nosso país, destacando-se principalmente, nesse período, a grande e fundamental importância de Paulo Freire por uma educação popular e pela transformação da sociedade. Como nos indica próprio Freire, “A educação é um ato político, que pode contribuir para a transformação social e a libertação dos oprimidos” (FREIRE, 1981, p. 29).

Porém, em 1964, com o golpe e a ditadura militar, o cenário da Educação de Adultos sofreu mudanças drásticas. “O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113). Dessa forma, “A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Contudo, como apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 114), “Na verdade, este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade”. Diante disto, “As respostas vieram com a fundação do MOBREAL –

Movimento Brasileiro de Alfabetização –, em 1967, e, posteriormente, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

De acordo com Galvão e Soares (2006),

O MOBREAL surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes - qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa. (GALVÃO; SOARES, 2006, p. 46)

Diante do exposto, vemos mais uma vez a precarização evidenciada por meio do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) no trabalho de alfabetização de adultos no período da Ditadura Militar, além da desvalorização e precariedade do trabalho docente, considerando que qualquer pessoa poderia ensinar apenas pelo fato de saber ler e escrever, sem nenhuma preocupação com a formação, os saberes e fazeres docentes e suas implicações no ensino aprendizagem.

Com relação aos métodos e materiais didáticos utilizados no contexto do Mobral, Galvão e Soares (2006, p. 46) indicam que

[...] assemelhavam-se aparentemente aos elaborados no interior dos movimentos de educação e cultura popular, pois também partiam de palavras-chave, retiradas da realidade do alfabetizando adulto, para, então, ensinar os padrões silábicos da língua portuguesa. No entanto, as semelhanças eram apenas superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado: as mensagens reforçavam a necessidade do esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do país. Além disso, era um material padronizado, utilizado indistintamente em todo o Brasil. (GALVÃO; SOARES, 2006, p. 46).

Assim, constatamos mais uma iniciativa fracassada do governo federal da época em resolver o problema do analfabetismo no Brasil. Como indicam as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000, p. 50), “[...] o MOBREAL constituiu-se como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação” e “A partir de 1970, reestruturado, passou a ter volumosa dotação de recursos, provinda de percentual da Loteria Esportiva e, sobretudo deduções do Imposto de Renda, dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos”. Desse modo, embora o citado movimento tivesse magnitude de condições e recursos para ter o sucesso na alfabetização das pessoas, vemos que seus objetivos não foram alcançados e que a alfabetização ou o fim do analfabetismo para

adolescentes, jovens e adultos não se concretizou efetivamente para muitos por meio desse Programa, mesmo com todos os recursos, especialmente financeiros, de que dispunha.

Contudo, de acordo com Galvão e Soares (2006, p. 46), “Os últimos anos do MOBREAL foram marcados por denúncias que culminaram na criação de uma CPI [...] para apurar os destinos e a aplicação dos recursos financeiros e a divulgação de falsos índices de analfabetismo”. Como apontam os autores, “Pedagogicamente, o MOBREAL também passa a ser criticado. Por não garantir a continuidade dos estudos, muitos adultos que se alfabetizaram através dele “desaprenderam” a ler e a escrever” (GALVÃO; SOARES, 2006, p. 46).

Nesse cenário, percebemos a fragilidade do processo de ensino e aprendizagem e de sua consolidação no contexto da proposta empreendida pelo Mobral, além da questão da corrupção também presente como obstáculo na história da educação brasileira, o que fez com que, mais uma vez, na história de nosso país, as ações criadas para a melhoria de vida das pessoas não cheguem efetivamente e de forma mais adequada a elas. No caso do Mobral, a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita não constituiu algo presente na vida de muitos que dele participaram com a esperança de, por meio da educação, terem a chance de melhores condições na vida.

Após o período da ditadura, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, a Educação de Adultos ganha novos contornos, especialmente através da Constituição de 1988, que, em seu Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, da Educação, Art. 205, indica, “À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p.1).

E, ainda, em seu 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”. (BRASIL, 1988, p. 01).² Percebe-se então, o compromisso assumido pela nova Constituição com relação à garantia do direito de todos à educação, incluindo também a garantia do ensino fundamental aos que não tiveram acesso na idade adequada.

²Destacamos a alteração desse inciso, dada em 2009, onde lia-se: 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; lê-se agora: Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela EC n. 59/2009).

No contexto atual, tomando por base o mais importante marco da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, temos a mudança de nomenclatura, incluindo os jovens na referida modalidade de educação, que passou então a ser denominada Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a LDBEN no Título III – Do Direito À Educação e Do Dever De Educar Art. 4º, indica o seguinte:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:[...] IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;[...] VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 2018, [1996], p. 9, 10)

Mais adiante, na Seção V, a LDBEN indica mais especificamente as definições relacionadas à Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida³. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 2018, [1996], p. 29)

Na perspectiva apresentada pela LDBEN, percebemos a EJA como oportunidade aos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria e destaca-se a relação dessa modalidade enquanto instrumento de educação e de aprendizagem ao longo da vida. Outro ponto que consideramos relevante destacar é com relação ao inciso primeiro do artigo citado acima. Nele percebemos a responsabilidade dos sistemas de ensino de assegurar gratuitamente a EJA como também as oportunidades educacionais que considerem as características, interesses e condições de vida e de trabalho dos educandos que a compõem. Nesse sentido, compreendemos, ao menos no contexto da LDBEN atual, uma perspectiva de mais valorização e responsabilização com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pelo menos no que se refere ao proposto e escrito na lei.

Ainda nessa perspectiva de mais valorização e reconhecimento da EJA, por assim dizermos, vale destacar a criação, em 2003, no governo do Presidente Luis Inácio Lula da

³ Nesse sentido, destaca-se a alteração realizada na redação atualizada de 2018 da referida LDB. Onde anteriormente lia-se “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” foi acrescido o trecho “e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” como uma das características da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Silva, do Programa Brasil Alfabetizado voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. De acordo com o MEC (Ministério da Educação), o referido Programa

[...] é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo. [...] Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. (PORTAL DO MEC, 2020).

Segundo o MEC, o objetivo do Programa Brasil Alfabetizado é

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (PORTAL DO MEC, 2020)

Nesse contexto, o Programa Brasil Alfabetizado configura-se como um importante instrumento de apoio e favorecimento da educação e da alfabetização de jovens, adultos e idosos para a história da EJA e da educação brasileira de modo geral, embora não tenha atingido aos objetivos pretendidos, pois, como indicam Galvão e Soares (2006), embora tenha características de campanha de alfabetização, o Programa,

[...] Por ter uma estrutura flexível, não-padronizada e estar diretamente vinculado ao Ministério da Educação, possibilita uma relação mais permanente com as redes de ensino, pressionando-as para que garantam a continuidade do processo educacional e, desse modo, a efetiva conquista do direito à educação” (GALVÃO; SOARES, 2006, p. 55)

Ainda nessa perspectiva de ações governamentais, acreditamos que seja importante, diante da trajetória da EJA, destacarmos a criação, em 2004, também no governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A referida secretaria foi criada pelo Ministério da Educação “para enfrentar os processos excludentes que marcam os sistemas de educação no país”, tendo como objetivos “Respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades” (BRASIL, 2006, p. 01).

De acordo com Bezerra e Araújo (2014), o MEC,

[...] promoveu a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto n. 7.480 no que tange à estrutura e função de tal secretaria. (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 102)

Ainda de acordo com os autores, “Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão”. (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 102). Desse modo, explica-se a alteração da sigla da referida Secretaria de SECAD para SECADI, por meio do acréscimo do termo “inclusão” na sua nomenclatura e atribuições.

Mais diretamente relacionada com as questões ligadas à Educação de Jovens e Adultos, essa secretaria se propunha a buscar meios de reparar a dívida histórica e social com as pessoas que não tiveram acesso adequado à educação. Dessa forma,

A SECAD, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, busca contribuir para atenuar a dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica. Para tanto, é fundamental que os professores e professoras dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades. Esse olhar voltado para o aluno como o sujeito de sua própria aprendizagem, que traz para a escola um conhecimento vasto e diferenciado, contribui, efetivamente, para sua permanência na escola e uma aprendizagem com qualidade. [...] Procurando apoiar esses educadores, a SECAD apresenta a coleção **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**, composta de cinco cadernos temáticos. O material trata de situações concretas, familiares aos professores e professoras, e permite a visualização de modelos que podem ser comparados com suas práticas, a partir das quais são ampliadas as questões teóricas. (BRASIL, 2006, p. 01, grifos do texto).

Nesse sentido, a própria secretaria e suas propostas, como os documentos da coleção citada acima com relação à EJA, também se tornaram um marco importante na trajetória de lutas e conquista na modalidade trazendo subsídios e aporte teóricos para se efetivarem ações e propostas que favorecessem o trabalho dos que fazem parte e atuam no contexto da EJA em nosso país.

No entanto, no ano de 2019, no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, por meio do Decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União em 02 de janeiro de 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e foi criada a

Secretaria de Alfabetização (SEALF). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a EJA, a partir do decreto citado, está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), que integra, junto às outras Secretarias e Autarquias, a estrutura do MEC. Entretanto, no *site* do MEC, encontram-se apenas dois programas da SEALF, quais sejam, “Programa Tempo de Aprender” e “Programa Conta pra Mim”, desdobramentos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) que não apresentam nenhuma referência à EJA ou à alfabetização nessa modalidade. De certo modo, podemos considerar como positiva o campo da EJA não estar inserido nas propostas de tal política, tendo em vista os aspectos negativos e os retrocessos por ela apresentados para a alfabetização no país.

Não obstante, a extinção dessa secretaria provocou revolta, indignação e preocupação de muitos educadores e estudiosos da área da educação e dos direitos humanos. Nesse contexto de extinção da citada secretaria, Souza (2019, p. 01) afirma que a extinção da SECADI “[...] se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo”. Assim, consideramos que o fim dessa secretaria, mesmo com a criação de outras duas em seu lugar, nos alerta para mais um momento da história da educação, particularmente da Educação de Jovens e Adultos, em que as incertezas sobre os rumos dessa modalidade de ensino se impõem.

Adentrando mais especificamente do contexto da Educação de Jovens e Adultos em nosso estado, Pernambuco, podemos destacar, nos anos 1960, principalmente o Movimento de Cultura Popular (MCP) e os Círculos de Cultura de Paulo Freire. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco, o Movimento de Cultura popular,

[...] criado com apoio da gestão Miguel Arraes, na Prefeitura de Recife, por estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos, tinha como finalidade o desenvolvimento de propostas culturais populares, buscando criar oportunidades de educação integral dos trabalhadores e apostando no desenvolvimento de sua capacidade de leitura e escrita, o que os tornaria aptos a entender as transformações políticas e as transformações sociais pelas quais então se lutava. (PERNAMBUCO, 2012a, p. 15).

Já sobre os Círculos de Cultura, o documento informa que este movimento surgiu com

[...] a proposta de um grupo de educadores nordestinos liderados pelo pernambucano Paulo Freire, que propunha um processo de alfabetização crítico e transformador, fugindo às propostas de caráter instrumental, até então apresentadas pelo governo federal. O referencial teórico do grupo de Paulo Freire, com seus Círculos de

Cultura, era voltado especificamente para a educação de adultos, pautando-se pela valorização do saber e da cultura dos educandos, considerados como produtores de conhecimento, no âmbito de uma educação dialógica, que visava à libertação os trabalhadores e oprimidos nos campos social, cultural, político e econômico. (PERNAMBUCO, 2012a, p. 15).

Neste contexto, por meio destes movimentos e, especialmente pelos Círculos de Cultura, temos como maior expoente da luta em defesa da Educação de Jovens e Adultos o educador pernambucano Paulo Freire, que deixou um legado de extrema importância para a trajetória da EJA e da alfabetização de jovens e adultos para o estado de Pernambuco e para o Brasil como um todo e para aqueles estão envolvidos e lutam por uma educação e por um país melhor por meio da educação.

Diante do apresentado, constatamos uma longa e complexa trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, acentuada, por vezes, pela precarização, e, em outros momentos, com uma maior visibilidade e incentivos. Desse modo, compreendemos como se faz importante e relevante conhecermos essa história, entendermos suas nuances na construção da educação brasileira e, em especial, reconhecermos o seu valor e a sua importância enquanto uma modalidade de educação que busca atender aos que foram negados o direito à educação, buscando a equidade, a qualificação e a reparação efetivas e eficientes, para além de estigmas compensatórios e suplementares comumente associados à EJA.

Também ressaltamos a importância de que a EJA, diante de todo seu percurso histórico, seja entendida e realizada com respeito, dedicação, qualidade e responsabilidade, inclusive e especialmente no contexto atual de tantas pressões e retrocessos com relação à educação em nosso país, para que possa, de fato, realizar o papel de garantia de oportunidades de mudança social, por meio da educação, a todos aqueles e aquelas que dela fazem parte.

3.2 O que dizem as proposições oficiais sobre a alfabetização na EJA?

Considerando que seja de fundamental importância apresentar o que dizem as principais proposições oficiais sobre a EJA e, em especial, sobre a alfabetização nessa modalidade de ensino, buscaremos destacar alguns dos mais relevantes conceitos e definições presentes nestes documentos que se relacionam ao campo deste trabalho de pesquisa.

Desse modo, começando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, documento que foi aprovado em 2000, destacamos que, de acordo com o referido documento, “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade

própria que, como tal, deveria receber um tratamento conseqüente”. (BRASIL, 2000, p. 02). Diante disso, percebemos que a questão da especificidade presente nessa modalidade de educação deve ser considerada e respeitada.

Ainda, de acordo com o parecer 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais,

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 05).

Nessa perspectiva de EJA enquanto uma dívida social, o documento destaca três funções relacionadas a essa modalidade de ensino. Uma delas é a função reparadora, que “deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.” (BRASIL, 2000, p. 09). Outra função é a equalizadora, que, de acordo com o documento,

[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p. 09).

E, sobre a outra função que é a qualificadora, o texto aponta que,

Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 11. Grifos do texto)

Por essa perspectiva, compreendemos a especificidade e a importância de cada uma destas funções entendidas como componentes da Educação de Jovens e Adultos, remetendo-nos à necessidade de entender tais funções e, principalmente, buscar alcançá-las e garanti-las no atendimento aos educandos que compõem as turmas de EJA.

Tratando mais especificamente da alfabetização, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, indicam que

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que "naturais", e o caráter comum da linguagem oral obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio e instrumento de poder. Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social. (BRASIL, 2000, p. 07).

Diante do apresentado, percebemos a representatividade de poder que o acesso à aprendizagem da leitura e da escrita, da alfabetização em si, assume no documento em discussão e nas sociedades letradas como a nossa e a relevante importância e consequências disso na vida de pessoas privadas, por quaisquer motivos, desse acesso.

Assim, concordamos com o que nos indicam as referidas Diretrizes quando apontam que,

A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. (BRASIL, 2000, p. 08).

Nesse sentido, percebemos e ressaltamos a importância da EJA e toda sua especificidade e conjuntura, em especial relacionada à alfabetização desses jovens, adultos e até idosos, como meio de buscar superar essas divisões entre pessoas com relação ao acesso ao saber, ao conhecimento, à leitura e à escrita.

De acordo com a já citada Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, (1997, p. 02), “Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades”. A Declaração nos indica ainda que “A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante toda a vida”. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p. 02)

Nesse viés, percebemos a importância da alfabetização para a sociedade como um todo, destacando principalmente o seu caráter como meio fundamental para a educação ao longo de toda vida, perspectiva fundamental também para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois, como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

de Jovens e Adultos, “Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização”. (BRASIL, 2000, p. 09). Assim, concordamos com o que indicam as referidas Diretrizes quando apontam que

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. (BRASIL, 2000, p. 10).

Assim, percebemos que devemos compreender a EJA e a alfabetização nessa modalidade de educação para além de uma mera reparação de dívida social, mas também, e talvez especialmente, como espaço-tempo de vivências, não apenas das que foram negadas na “idade adequada” de escolarização, mas como vivências do agora, do presente, na busca pelo desenvolvimento e pelo alcance de uma vida melhor em todas as idades e em todos os sentidos, por meio da interação, do compartilhamento de experiências e de aprendizagens de si mesmo e também do outro.

Destacamos que, no âmbito das principais proposições oficiais sobre educação do nosso país, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), constitui uma das principais matrizes de referência para a educação do Brasil. Porém, mesmo contendo uma seção específica sobre EJA com suas finalidades, direitos e destinatários, não encontramos nesse texto legal nenhuma referência direta ao termo alfabetização ou mesmo à questão da alfabetização de jovens e adultos.

Ainda no âmbito nacional das proposições oficiais relacionadas à EJA, é de grande relevância destacarmos a Proposta Curricular para 1º Segmento da EJA, publicada pelo MEC em 2001. A proposta “surgiu no âmbito de Ação Educativa, organização não-governamental que atua na área de educação e juventude, combinando atividades de pesquisa, assessoria e informação” (BRASIL, 2001, p. 07). Assim, o referido documento tem o objetivo de

oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados. [...] As orientações curriculares aqui apresentadas referem-se à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, cujo conteúdo corresponde às quatro primeiras séries do 1º grau. Elas não constituem propriamente um currículo, muito menos um programa pronto para ser executado. Trata-se de um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas. (BRASIL, 2001, p. 13,14).

Em face do exposto, compreendemos a importância dessa Proposta Curricular como documento orientador de apoio e subsídios voltados especialmente para o favorecimento de propostas e ações voltadas para a alfabetização e a pós-alfabetização dos jovens e adultos que fazem parte das turmas que compõem os anos iniciais da modalidade EJA.

Em se tratando da alfabetização de jovens e adultos no âmbito nacional, entendemos como aspecto fundamental discutirmos também sobre a Política Nacional de Alfabetização⁴, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que pretende padronizar um único método de alfabetização para todo o país: o método fônico. De acordo com o documento, “A elaboração da PNA surge como um esforço do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados.” (BRASIL, 2019, p. 07). O documento aponta seis componentes ou eixos como essenciais para o processo de alfabetização e aprendizagem, a saber: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita

Quanto à alfabetização de adultos, o documento apresenta poucos parágrafos sobre o tema e indica que os mesmos componentes, já citados acima, devem ser contemplados tanto com as crianças quanto com os educandos da EJA, ressaltando que, no entanto, a dinâmica de sala aula e os materiais didáticos deveriam considerar as experiências que os jovens e adultos já possuem. Abordando as especificidades e diferenças entre os modos como jovens e adultos e crianças aprendem, o documento da PNA indica que

No processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes já mencionados anteriormente: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (KRUIDENIER, 2010). No entanto, a abordagem em sala de aula e o material utilizado precisam ser apropriados, tendo em consideração que jovens e adultos possuem conhecimentos prévios e experiências que uma criança obviamente não possui. [...] Além disso, há diversas outras peculiaridades na alfabetização de jovens e adultos, como o conhecimento de mundo que trazem consigo, as suas tentativas anteriores de alfabetização e os seus conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita. É ainda recomendável avaliar o que o jovem, ou o adulto, já sabe e o que precisa saber ou aperfeiçoar quanto ao processo de leitura (domínio do princípio alfabético, vocabulário, fluência, compreensão de texto etc.). (BRASIL, 2019, p. 33)

Entretanto, a nova proposta da PNA provocou discussões e preocupações entre diversos autores que discutem o tema da educação e da alfabetização, inclusive dos jovens e

⁴Um aspecto que merece destaque na PNA é a ausência do uso do termo letramento. O termo abordado no documento é literacia, usado, segundo o documento, para supostamente “evitar imprecisões e equívocos acerca da alfabetização [...] em consonância com a terminologia comum presente nas pesquisas e estudos de países desenvolvidos. (BRASIL, 2019, p. 40).

adultos. Entre tais autores, destacamos Souza (2019), segundo a qual o conjunto dos três primeiros artigos da referida proposta apontam para “a inexistência de uma relação com as especificidades de jovens e adultos, com a análise histórica quanto à ineficácia de programas de alfabetização calcados em uma única perspectiva metodológica e com os resultados de pesquisas realizadas na área. (SOUZA, 2019, p. 20). Assim, também Maciel e Resende (2019) destacam que:

A alfabetização de jovens e adultos é abordada no documento em rápidos cinco parágrafos [...] Ao igualar o processo de alfabetização de jovens adultos ao das crianças, os especialistas não trazem “evidências científicas” e deixam de contemplar diferenças específicas do público adulto. [...] Dizer que os componentes do processo de alfabetização de crianças são os mesmos para os adultos é aproximar por demais e, ao mesmo tempo, desconhecer as especificidade das crianças e dos adultos, sem levar em consideração os tempos, a memória, a organização e a reorganização desses componentes [...] no processo de aprendizagem dos adultos. (MACIEL; RESENDE, 2019, p. 130, 131)

Em face do exposto, em especial da questão da possibilidade de utilização de apenas um método de alfabetização e principalmente da desconsideração das especificidades dos educandos e alfabetizandos da EJA, consideramos que tal política de alfabetização ainda será objeto de muitas discussões críticas sobre os aspectos que englobam em seus artigos, parágrafos e incisos.

Adentrando, no contexto do nosso estado, Pernambuco, e tendo como principal referência os Parâmetros Curriculares de Educação de Jovens e Adultos, percebemos uma perspectiva de alfabetização na educação de jovens e adultos para além do simples domínio de um código. O referido documento, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, está organizado em seis eixos, quais sejam: eixo 1. apropriação do sistema alfabético; eixo 2. análise linguística; eixo 3. oralidade; eixo 4. leitura; eixo 5. Escrita; eixo 6. estéticas literárias e seus contextos sócio-históricos (ensino médio).

Tomando o eixo 1. apropriação do sistema alfabético como um dos principais para a temática deste trabalho, destacamos que o documento aponta que,

“[...] no eixo “Apropriação do sistema alfabético”, estão reunidas expectativas de aprendizagem que concorrem para que os estudantes se apropriem das regras que organizam o sistema de escrita em Língua Portuguesa e façam uso das mesmas em situações de interação mediadas pela presença de textos escritos. (PERNAMBUCO, 2012a, p. 21).

A partir do exposto, percebemos que o objetivo atribuído às atividades do referido eixo está relacionado à aprendizagem e aos usos das regras que organizam o sistema de escrita e ao seu uso de tais regras em situações de interação com textos escritos.

Abordando mais especificamente o termo/conceito de alfabetização nessa modalidade de educação, o texto dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco,

[...] o termo alfabetização é utilizado, neste documento, num sentido lato, que se estende para além do domínio do código alfabético, até o uso competente desse sistema notacional para a inserção dos sujeitos no universo letrado, valorizando a cultura escrita, exercitando práticas letradas e participando de eventos de letramento [...] Isso significa que, ao definirmos o eixo de Apropriação do Sistema Alfabético, estamos assumindo que alfabetização e letramento são processos distintos do ponto de vista conceitual, porém indissociáveis do ponto de vista das práticas de ensino. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 17).

Nessa perspectiva, constatamos que o documento expressa um entendimento bem mais amplo da alfabetização, abrangendo também a questão do letramento nas propostas das práticas de ensino na EJA, e busca favorecer uma postura de ensino que promova a inserção dos educandos no universo da leitura e da escrita participando mais efetivamente das práticas letradas que ocorrem na vida cotidiana em sociedade.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares de Educação de Jovens e Adultos – EJA de Pernambuco

A inserção dos estudantes no universo da cultura escrita é um processo multidimensional, vivido pelo sujeito aprendiz dentro e fora da escola. [...] Entretanto, cabe à escola a introdução dos estudantes nesse universo letrado de forma sistemática, mesmo porque há uma grande disparidade entre as experiências com a língua escrita vividas por pessoas de diferentes inserções sociais. (PERNAMBUCO, 2012a, p. 21).

Nessa direção, o referido documento ressalta ainda que

[...] o tratamento dado ao processo de alfabetização no eixo “Apropriação do sistema alfabético” é o de concebê-la, reafirmamos, como **processo discursivo**, como meio de inserção dos sujeitos num fluxo de interações que se dão na e pela mediação das modalidades oral e escrita da língua, das quais os sujeitos se apropriam como condição para participar, de forma competente, dessas interações. (PERNAMBUCO, 2012a, p. 21,22, grifos do texto)

Diante do exposto, percebemos que os Parâmetros Curriculares de Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco enfatizam e defendem uma proposta de alfabetização que a considera como um processo discursivo, envolvendo também a questão do letramento e da

importância de ambos favorecerem a aprendizagem e as práticas de uso da leitura e da escrita, isto é, considerando-se também as diversidades de experiências que estes educandos já trazem em suas trajetórias quando chegam à escola, sendo papel desta instituição favorecer essa relação entre o vivido dentro e fora da escola de forma sistemática para os educandos.

No entanto, diante desse contexto das proposições do estado de Pernambuco para a modalidade EJA, um aspecto importante que devemos comentar é sobre a mudança da organização da EJA no que se refere ao Ensino Fundamental. De acordo com o Art. 1º da Instrução Normativa SEE nº 001/2020, que dispõe sobre a oferta de Ensino Fundamental na EJA⁵, a modalidade será organizada, a partir do corrente ano, 2020, em módulos semestrais. Segundo disposto no documento,

§ 1º O Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, será organizado em 8 (oito) módulos semestrais, sendo I, II, III e IV, referentes aos anos iniciais, e os Módulos V, VI, VII e VIII, referentes aos anos finais, tendo cada Módulo uma carga horária de 500 (quinhentas) horas-aulas semestrais, perfazendo um total de 2.000 (duas mil) horas-aulas para os anos iniciais e 2.000 (duas mil) horas-aulas para os anos finais. (PERNAMBUCO, 2020, p. 01).

Diante do apresentado, constatamos surgir um movimento de aligeiramento dessa modalidade de ensino, o que pode, talvez, tornar-se um fator preocupante para a efetivação concreta dos processos de aprendizagem dos educandos da EJA, especialmente quando se trata da alfabetização e das práticas de ensino de leitura e da escrita, considerando que a redução da carga horária de cada turma pode também diminuir o espaço-tempo de aprendizagens mais profundas e significativas.

Ante essa mudança, esperamos também que, embora preocupantes, as mudanças na organização do Ensino Fundamental na EJA de Pernambuco não tragam consequências negativas para a modalidade, especialmente para a alfabetização das pessoas que buscam e enxergam na EJA a possibilidade de transformação e melhoria de suas vidas por meio da educação.

De forma mais geral, podemos dizer que as propostas sobre a alfabetização de jovens e adultos presentes nas proposições até aqui discutidas reforçam a defesa de uma alfabetização que vá para além do apenas saber ler e escrever. Constatamos que tais proposições apontam para a necessidade de uma alfabetização na EJA aliada ao letramento, oportunizando uma aprendizagem que auxilie os educandos a compreenderem o sistema alfabético, as regras que

⁵Cabe destacar que, no estado de Pernambuco, o Ensino Médio da modalidade EJA, já se organiza em módulos semestrais desde 2011.

o organizam e, principalmente, relacionar essas aprendizagens com as práticas sociais de uso da leitura e da escrita para participarem mais ativamente na sociedade letrada em que vivem.

3.3 Alfabetização de jovens e adultos

Alfabetização e ser alfabetizado são termos de uso frequente e de simples compreensão no senso comum. Como aponta Albuquerque (2007),

Definir o termo “alfabetização” parece ser algo desnecessário, visto que se trata de um conceito conhecido e familiar. Qualquer pessoa responderia que alfabetizar corresponde à ação de ensinar a ler e a escrever. (ALBUQUERQUE, 2007, p.11)

Porém, partimos do pressuposto de que alfabetização, especialmente com relação à Educação de Jovens e Adultos é mais do que apenas ensinar, por parte do professor, e aprender, por parte dos estudantes, a ler e escrever. Como bem nos diz Freire (1989),

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. [...] Implica uma autoformação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso, a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p. 72)

Nessa direção, ressaltamos que não desconsideraremos essa perspectiva política da alfabetização e sua importância para o campo da EJA e também para nosso próprio trabalho, mas destacamos que iremos assumir uma discussão mais direcionada às características pedagógicas e didáticas sobre a alfabetização e seu processo de construção na educação de jovens e adultos, tendo esse cenário político como pano de fundo.

Diante do exposto, considerando a escrita não como um código, mas como um sistema de representação/notação da fala, apoiamos-nos em Ferreiro (2001, p. 10), que indica que “A escrita pode ser considerada como uma **representação** da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (grifo da autora). De acordo com a referida autora, “A diferença essencial é a seguinte: **no caso da codificação tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; [...] No caso da criação de uma representação, nem**

os elementos nem as relações estão predeterminados” (FERREIRO, 2001. p. 12, grifos da autora).

Nessa perspectiva, a autora aponta que “A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação”. Continuando, alerta que “Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim”. (FERREIRO, 2001. p. 12). Neste sentido, compreendemos e defendemos a importância e a necessidade de a alfabetização ser compreendida não como um código a ser memorizado, codificado e decodificado pura e simplesmente, mas sim como um complexo processo de compreensão de um sistema notacional.

Ainda nesse entendimento, abordando também a questão da leitura para além da “codificação” e “decodificação”, concordamos com Durante (1998, p. 29) quando indica que “a leitura não pode ser reduzida a um processo de decodificação” e que “O processo de desenvolvimento da leitura só ocorre através do próprio ato de leitura”. Nesse sentido, compreendemos a importância de enxergar a leitura e sua aprendizagem para além da mera “decodificação” e percebemos que, como praticamente tudo na vida, só se aprende ao fazer, com a leitura não é diferente, e se aprende a ler, lendo.

Também concordamos com a referida autora quando nos alerta que “A capacidade de interpretar e aprender com os textos está diretamente ligada àquilo que o indivíduo conhece antes do ato da leitura”. Ainda de acordo com Durante (1998, p. 29), “As características do leitor são tão importantes como as do texto”. Assim, percebemos a importância e a necessidade de se considerar as especificidades e os saberes prévios dos aprendizes da leitura e da escrita, em especial dos que compõem as turmas de EJA, por já serem sujeitos atuantes em diversos setores e espaços de nossa sociedade, mesmo não sendo considerados ou se considerarem alfabetizados/letrados pelos padrões vigentes.

Nessa mesma perspectiva, compreendemos que a aprendizagem da escrita na alfabetização tem sua importância e não pode ser concebida como a aquisição de um código de notação dos segmentos sonoros da fala. Assim, coadunamos com o indicado por Leal e Morais (2013, p. 32, 33), ao citarem Morais (2005), sobre “a necessidade de considerarmos que, se a escrita é um sistema notacional, a aprendizagem desse objeto de conhecimento é muito mais que a simples aquisição de um código, pois envolve aprendizagens conceituais”. Assim, de acordo com Morais (2005),

[...] para aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação. Tais decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a que elas se referem. Isto é, concebemos, erroneamente, que a tarefa do aprendiz consistiria em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir. (MORAIS, 2005, p. 37,38),

Assim, também compartilhamos do pensamento de Durante (1998) quando afirma que,

Concebendo os adultos pouco escolarizados como indivíduos ativos e cognoscentes, em interação com o mundo letrado ao seu redor, criando recursos diversos de interpretação, para lidar com as representações da língua, torna-se realmente impossível considerá-los analfabetos. De formas variadas todos possuem conhecimentos sobre a escrita como representação da língua. (DUARTE, 1998, p. 28).

Percebemos, mais uma vez, a importância de considerarmos os saberes sobre a escrita e sobre a leitura que já possuem as pessoas pouco escolarizadas ou não alfabetizadas que formam as turmas de EJA. Percebemos, também, a necessidade de compreendermos que elas já vivem essa interação e convivência com o mundo letrado e que isso não deve ser, simplesmente, desvalorizado e desconsiderado no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no caso daquelas pessoas que decidem voltar às escolas na busca de novas oportunidades de aprendizagem, como se tais sujeitos e sujeitas fossem apenas páginas em branco a serem preenchidas.

Nesse âmbito, entendendo como um aspecto relevante que deve ser considerado com relação à alfabetização de jovens e adultos o fato desses sujeitos já estarem inseridos e vivenciando práticas sociais de uso da leitura e escrita, mesmo quando eles próprios não fazem uso autônomo dessas práticas, concordamos com que apontam Silva, Barbosa e Coutinho (2006),

No mundo atual, os analfabetos jovens e adultos têm contato com os mais variados gêneros textuais, ainda que não sejam usuários efetivos desses textos. Nas ruas, nos supermercados, nas igrejas, nas associações, na televisão, enfim, nos mais variados contextos sociais veem a língua escrita. Não só a veem como também são capazes de pensar e explorar as suas características. (SILVA; BARBOSA; COUTINHO, 2006, p. 121, 122).

Por essa perspectiva, também concordamos com os autores quando indicam que “o adulto aprendiz da leitura e da escrita, deve ser concebido como sujeito do ato de conhecer”.

(SILVA; BARBOSA; COUTINHO, 2006, p. 121). Em outras palavras, o jovem ou adulto alfabetizando das turmas de EJA não pode ser entendido como um sujeito externo ao seu próprio processo de alfabetização, mas, sim, como sujeito ativo e participante do seu ato de aprender.

Compartilhamos também do pensamento de Freire (2006) com relação ao lugar do alfabetizando no processo de alfabetização:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador. [...] Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas, das letras. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 2006, p. 20)

Destarte, entende-se a importância do docente no processo de alfabetização dos jovens e adultos e a necessidade desse professor entender esses estudantes como pessoa em suas especificidades e características de aprendizagem enquanto jovens e adultos inseridos, ativos e atuantes num contexto de sociedade.

Neste sentido, Ferreira *et al.* (2013), ao abordar os estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da escrita em adultos não alfabetizados, apontam que,

Emília Ferreiro (1983) realizou pesquisas com adultos não alfabetizados e observou diferenças e semelhanças nas concepções de escrita em adultos e crianças. Com base nesses estudos, a autora defende que o conhecimento que os adultos possuem sobre o sistema de escrita é mais amplo e específico que os das crianças. (FERREIRA, *et al.* 2013, p. 182, 183).

Entretanto, Ferreira *et al.* (2013, p. 183) salientam que “Comparar o nível de compreensão da escrita entre adultos e crianças não significa, no entanto, desenvolver uma infantilização das atividades pedagógicas”, destacando que “É preciso levar em consideração toda a bagagem histórica que os sujeitos adultos detêm, suas vivências com a língua escrita”. Os mesmos autores destacam ainda que “Ao mesmo tempo, não se pode considerar que esse sujeito, por ser adulto, deva construir suas hipóteses sobre a escrita sozinho, sem uma intervenção consequente do professor”. (FERREIRA *et al.* 2013, p. 183).

Desse modo, percebe-se a relevância da alfabetização enquanto processo de apropriação da leitura e escrita na modalidade de Educação de Jovens Adultos e a importância do professor e de suas práticas de ensino com relação às experiências e bagagens já trazidas

por esses sujeitos, sem infantilizá-los, mas também sem deixá-los entregues à própria sorte, pelo fato de serem jovens e adultos, no caminho da aprendizagem e da alfabetização.

3.3.1 Letramento(s) na alfabetização de jovens e adultos

Consideramos que, ao tratarmos sobre alfabetização, entendida como apropriação do sistema de notação alfabética e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, outro conceito de relevante importância é o de letramento ou de multiletramento, já que se trata de um termo que, por vezes, ainda causa dúvidas e questionamentos quanto à sua definição e relações com a alfabetização.

Para auxiliar-nos a entender de modo mais assertivo a origem e o significado desse termo, buscamos apoio em Soares (2009). Quanto à origem da palavra letramento, de acordo com autora, “é na segunda metade dos anos 80 [...] que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*)”. (SOARES, 2009, p.15, grifos da autora). Com relação à definição do termo, Soares (2009, p. 18) indica que letramento é “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora aponta ainda que

O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação. (SOARES, 2009, p. 18, grifos da autora).

Nesse sentido, na visão de Soares (1999), letrado é o indivíduo

[...] que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. (SOARES, 1999, p. 04)

Assim, mais uma vez, vemos o letramento e o ser letrado como um processo interrelacionado e até mesmo antecedente à alfabetização. Nesse sentido, podemos nos remeter, guardadas as devidas diferenças entre essas perspectivas, ao que aponta Paulo Freire

(1989), quando diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 1989, p. 09)⁶.

Porém, deixamos explícito que não estamos separando um termo/conceito do outro, pois, como indica Soares (2004),

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco [...]. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Destacamos também que Soares (2002, p. 143, grifos da autora) aponta que “há *letramentos*, não *letramento*” e, de acordo com a autora, quanto aos conceitos do letramento, “não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno”. (SOARES, 2002, p. 144). Assim, Soares fundamenta sua concepção de letramento

como sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *conseqüências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. (SOARES, 2002, p. 145, grifos da autora).

Desse modo, devemos buscar considerar e valorizar a participação e a interação que os estudantes alfabetizados da EJA vivenciam nos eventos e práticas de letramentos dos quais participam no seu cotidiano, nos quais a escrita e a leitura estão presentes e são realizadas de modo a atender as necessidades dessas pessoas, mesmo que o uso que delas se faça não seja o “convencional” reconhecido no contexto educacional escolar.

Assim, como indica Soares (2002, p. 145), letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Soares (2002) aponta que

na própria formação da palavra *letramento* está presente a idéia de *estado*: a palavra traz o sufixo *-mento*, que forma substantivos de verbos, acrescentando a estes o

⁶ A noção de “leitura do mundo” proposta por Paulo Freire é mais ampla que o conceito de “letramento” proposto por Soares, que se refere aos usos sociais da leitura e da escrita.

sentido de “estado resultante de uma ação”, como ocorre, por exemplo, em acolhimento, ferimento, sofrimento, rompimento, lançamento; assim, de um verbo *letrar* (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para além do apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra *letramento*: estado resultante da ação de *letrar*. (SOARES, 2002, p. 146, grifos da autora).

Percebemos, assim, a importância do conceito do *letrar*, relacionando-o, desse modo, ao alfabetizar *letrando*, defendido por Magda Soares e que consideramos de fulcral importância para a alfabetização na EJA, especialmente considerando as práticas ou eventos de leitura, escrita e *letramentos* dos quais esses sujeitos já fazem parte e usos em seu dia a dia e trazem para as salas de aula.

Vóvio e Kleiman (2013) apontam que

Nos discursos nacionais e internacionais de diversas esferas públicas, a EJA é apontada como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática. E a alfabetização é tomada como etapa fundamental para dar início e continuidade à escolarização, processo que deve prover o acesso a bens culturais construídos ao longo da história e a modelos culturais de ação, fundados em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados. Nessa perspectiva, *letramento* distingue-se de alfabetização, incluindo-a. Para além do mero domínio do sistema de escrita alfabético e do desenvolvimento de capacidades para lidar com a língua escrita do cotidiano, ambos passaram a contemplar, pelo menos em referenciais curriculares, em livros didáticos e na produção dirigida a profissionais da EJA, uma perspectiva social da linguagem, na qual os variados usos da escrita e a participação em diversas práticas letradas devem ser considerados. (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 177)

Diante do exposto, compreendemos a importância, no contexto de sociedade atual, da indissociabilidade necessária dos termos alfabetização e *letramento*, especialmente do ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, concordamos com que o dizem Albuquerque, Morais e Ferreira (2013, p. 14), quando nos alertam que “Entender a relação entre alfabetização e *letramento* é fundamental para que possamos construir práticas construtivas e efetivas de ensino da leitura e da escrita em turmas da Educação de Jovens e Adultos”.

No entanto, como destacam Vóvio e Kleiman (2013, p. 177, grifos das autoras), “o panorama educacional brasileiro nos mostra que a efetivação do direito à educação com qualidade para jovens e adultos e a democratização das *culturas do escrito* (GALVÃO, 2011) é ainda uma grave problemática”.

Nesse sentido, percebemos a importância de compreendermos a relação entre alfabetização e *letramento* e a sua relevância para a realização de práticas de ensino de leitura

e de escrita de qualidade e que favoreçam uma aprendizagem significativa para os alfabetizando das turmas de EJA, destacando o que Soares (2009) indica ao afirmar que

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47, grifos da autora).

Diante do apresentado, entendemos que, especialmente nas turmas de EJA, sobretudo nas de alfabetização de jovens e adultos, considerando a especificidade do seu contexto histórico e social e as características e necessidades específicas e diversas dos educandos que a compõem, a alfabetização e o letramento precisam caminhar juntos. Nesse sentido, as práticas de alfabetizar e letrar devem estar presentes nessas turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, permitindo que essas pessoas possam aprender a ler e escrever não de forma mecânica e funcional, mas possam ser capazes de ler, escrever, produzir e fazer uso dos textos de diferentes gêneros com autonomia, em distintas situações sociodiscursivas. Como apontado por Vóvio e Kleiman (2013),

[...] o papel da educação escolar é promover a apropriação de práticas dominantes e consideradas poderosas para/pelos sujeitos da EJA, ampliando seus repertórios e resignificando aquelas conhecidas e produzidas por eles. A escola passa a ser considerada como um dos fatores que potencialmente pode contribuir para o letramento do adulto. (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 184).

Consideramos que não apenas para o letramento, mas para a aprendizagem de modo geral, a escola pode ser esse fator promotor da apropriação de práticas dominantes e poderosas se considerar e valorizar os usos e as necessidades de aprendizagem e de conhecimento que esses estudantes alfabetizando da EJA já trazem.

Kleiman e Vóvio (2013, p. 192), ao apontarem as considerações finais de seu trabalho sobre a produção científica sobre a alfabetização e letramento de jovens e adultos no Brasil, alertam que “pode-se concluir que, dentro do quadro de pesquisas básicas e educacionais no Brasil, a EJA continua sendo um segmento negligenciado e seus sujeitos, esquecidos.” Ainda, ressaltam que

um desafio dessas pesquisas continua a ser o seu alcance e influência para fundamentar a reinvenção necessária de programas, currículos e cursos na EJA. Como Kleiman (2001) aponta, é essencial que haja diálogo e conexão entre os resultados e propostas sistematizados nessas investigações de cunho qualitativo e a formulação de políticas, de programas educativos e de formação de educadores de

jovens e adultos. Especialmente se, na elaboração de currículos, programas e livros didáticos, fossem considerados o que esses trabalhos nos ensinam sobre as necessidades e desejos de jovens e adultos não ou pouco escolarizados, os usos culturais e os significados que atribuem ao letramento, seus pontos de vistas, saberes e valores e não suposições da cultura dominante sobre o que querem e o que necessitam aprender. (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 192)

Constatamos, assim, a necessidade da realização de mais pesquisas sobre esses temas e, especialmente, de que se reconheça os resultados desses trabalhos e, para, além disso, que se considerem os desejos, as necessidades, os anseios daqueles que fazem parte das turmas da EJA, tanto nas questões de ensino quanto e, principalmente, nos aspectos de aprendizagem da leitura, da escrita, da apropriação do SEA, da alfabetização de modo geral favorecendo uma educação mais significativa e de qualidade.

Como apontado por Soares (2002) e levando em consideração que “o letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição. (SOARES, 2002, p. 148)

Assim, devemos considerar a reorganização dessa condição ou estado de letramento/letrado dos alfabetizandos da EJA, sem deixar de lado os usos que eles já fazem das tecnologias de leitura e escrita em suas vidas, levando em conta também o uso cada vez mais frequente e necessário das tecnologias digitais em nossos cotidianos, como celulares, computadores, tabletes, televisões, enquanto artefatos/espacos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, sobretudo no contexto atual de distanciamento social e de aulas remotas devido à pandemia do Coronavírus em praticamente todo o mundo.

No entanto, como aponta também Soares (2002, p. 155), “pode-se concluir que não é só este novo espaço de escrita que é a tela que gera um novo letramento, para isso também contribuem os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura” e acrescentamos também a questão do acesso e do uso consciente a esses meios tecnológicos, que, infelizmente, pode não ser possível a todos, principalmente se considerarmos o público mais humilde e economicamente menos favorecido que frequenta as escolas públicas de nosso país, especialmente nas turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos.

Ainda sobre o conceito de letramento/letramentos, Soares (2002) ressalta que

propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de

escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 2002, p. 156).

A autora destaca ainda que “a conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo”. (SOARES, 2002, p. 156). Assim, consideramos que esse fenômeno deve ser realmente visto e vivido desse modo, de modo plural, histórico e contemporâneo, sendo valorizado no contexto escolar por meio das experiências que os educandos já trazem em suas vivências e interações com o mundo letrado do qual fazem parte. Juntamente com a alfabetização, esses diversos letramentos podem contribuir de modo significativo para o ensino, a aprendizagem e a vidas das pessoas que compõem e necessitam da EJA.

Retomando aqui, de modo breve, os conceitos de alfabetização e letramento, como indicados por Albuquerque, Morais e Ferreira (2013, p. 18, grifos dos autores), concebendo a “*alfabetização* como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional” e relacionando o letramento “aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos”, entendendo a alfabetização como a compreensão das regras do sistema notacional e o letramento como os usos efetivos da leitura e da escrita nos diversos contextos da vida social, reforçamos, a partir desses conceitos, a importância de ambos os termos e em especial as práticas de ensino relacionadas a eles se fazerem presentes de forma significativa nos processos de escolarização, em qualquer nível escolar, em especial nas turmas de alfabetização da EJA.

Diante do exposto até aqui, acreditamos ser de fundamental relevância entendermos a importância da alfabetização, dos letramentos e das práticas e ações relacionadas a eles caminharem juntas na alfabetização na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, oportunizando uma aprendizagem para além de uma reparação ou compensação social. Desse modo, tornar-se e sentir-se letrado e alfabetizado precisam serem compreendidos e materializados efetivamente enquanto um direito necessário e essencial para todos, de modo a favorecer uma educação de qualidade, equidade e com oportunidades verdadeiras para todos que a buscam e dela necessitam.

3.4 Quem são os alfabetizandos das turmas de EJA?

Acreditamos que, antes de tudo, não devemos considerar os jovens, os adultos e os idosos, isto é, os estudantes que compõem a EJA, especialmente das turmas iniciais de alfabetização, como seres vazios e desintegrados de práticas e de usos de leitura e escrita presentes em nossa sociedade. Concebemos que essas pessoas, muitas sem mesmo nunca ter frequentado a escola, já trazem vivências, experiências e usos da leitura e da escrita em suas vidas, mesmo que isso tenha ocorrido por meio de outras pessoas. De igual modo, compreendemos também a importância fulcral de enxergar e de entender os alfabetizandos das turmas de EJA considerando suas especificidades e os contextos sociais e as trajetórias de vida que cada um deles traz para a escola, ao decidirem retomar os estudos.

Desse modo, acreditamos ser importante buscar caracterizar quem são essas pessoas, esses sujeitos e sujeitas que compõem as turmas de EJA nas escolas, especialmente na condição de alfabetizandos dessa modalidade de ensino, e também buscar identificar melhor seus contextos, suas histórias de vida e expectativas que trazem em suas trajetórias de primeira entrada ou de volta à escola.

Assim, buscando definir melhor quem seriam os sujeitos da EJA, apoiamo-nos em Oliveira (1999). Com relação aos jovens que compõem essa modalidade de ensino, a autora aponta que

não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. [...] é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. (OLIVEIRA, 1999, p. 02)

Arroyo (2017, p. 223), ao tratar sobre os estudos da juventude, enfatiza que “estamos em tempos de uma nova juventude, de uma nova condição juvenil”. Ainda nas palavras do autor, “Uma chamada importante é não ver a adolescência, a juventude nem a vida adulta como categorias estáticas, mas como construções históricas, sociais, culturais” (ARROYO, 2017, p. 223).

Percebemos singularidades que desenham quem é esse jovem que ocupa as carteiras das turmas de EJA, vislumbrando também a constituição de uma nova juventude, sem

deixarmos de considerar que essas fases cronológicas da vida humana não são estáticas, estáveis e totalmente fechadas e definidas, o que nos permite entender tais características para poder atender do melhor modo as expectativas desses sujeitos que, por suposto, devem ter diferentes aspirações das dos adultos e idosos, mas que ocupam as mesmas salas ou mesmos espaços de aprendizagem. Como indicam Souza e Reis (2017),

por muito tempo a EJA esteve configurada quase que exclusivamente como Educação de Adultos e, com o rejuvenescimento do seu público, faz-se necessário que a EJA reconfigure seu campo de prática e análise, considerando os novos perfis e o novo contexto histórico dos/as alunos/as jovens. (SOUZA; REIS, 2017, p. 108).

Com o apoio de Oliveira (1999, p. 02), destacamos a configuração de quem, geralmente, é o adulto da Educação de Jovens e Adultos. Nas palavras da autora, o adulto educando dessa modalidade de educação “não é [...] a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo”, mas, sim, aquele sujeito “com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo”.

Diante do que nos foi apresentado, empreendemos também as especificidades que caracterizam o adulto da EJA, considerando especialmente a questão da relação do trabalho na trajetória dessas pessoas, o que nos faz refletir sobre a importância e a necessidade de a EJA ser pensada e realizada na perspectiva de alcançar as expectativas e dar oportunidades a esses sujeitos, sem desconsiderar toda a sua vivência e relação com o mundo do trabalho, mesmo que não considerado qualificado.

No entanto, ressaltamos o quão fica evidente que a EJA e os sujeitos que a compõem mudaram, como aponta Pinheiro (2020, p. 01): “nesta modalidade de ensino os alunos que frequentam a escola não são mais aqueles com idade mais avançada”. Ainda segundo a autora, “o aluno que frequenta esta modalidade de ensino é cada vez mais jovem, pois cada ano este número vem crescendo por que estes veem a oportunidade de estudar e terminar seus estudos para melhoria de emprego, ser inserido na sociedade”. (PINHEIRO, 2020, p. 07).

Acreditamos, portanto, na necessidade e na importância dessa modalidade buscar conhecer e entender esses novos perfis de estudantes para poder contribuir da melhor forma para o ensino, a aprendizagem e os anseios desses educandos. Assim, também compactuamos com o pensamento de Pinheiro (2020, p. 07) ao destacar que “estes alunos possuem idades,

origens, vivências profissionais, históricos escolares, aprendizagens diferentes” que merecem e precisam ser também reconhecidas e valorizadas.

A partir da identificação das especificidades que caracterizam os educandos que buscam e compõem a EJA, concordamos ainda com Oliveira (1999) quando nos alerta que

Refletir sobre 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. 02)

Nesse sentido, concordamos ainda com Silva e Santos (2018) ao dizerem que

Os alunos da EJA, em determinado momento de suas vidas, ao encontrarem uma oportunidade de continuar seus estudos, e ainda, devido à necessidade de inserirem-se no mercado de trabalho, que cada vez mais exige profissionais qualificados, retornam à escola com o intuito de adquirir e/ou ampliar suas aprendizagens, dentre elas, e talvez seja a mais almejada, dominar a leitura. (SILVA; SANTOS, 2018, p.02)

Dado o exposto, consideramos a importância de compreendermos os educandos da EJA em suas especificidades, sejam elas marcadas por exclusão ou participação social ou ligadas a condições de trabalho ou de aperfeiçoamento profissional ou pessoal. Nesse sentido, a escola precisa favorecer uma aprendizagem que atenda às suas expectativas, especialmente àquelas relacionadas ao domínio da escrita e da leitura, ainda que os jovens e adultos tenham outras aspirações e interesses para além de aprender a ler e a escrever.

De acordo com Santos (2017), abordando em específico o aluno leitor da EJA,

[...] cada jovem, adulto e/ou idoso possui processo de aprendizagem, passam por etapas de desenvolvimentos distintos, enfrentam obstáculos (pessoais, profissionais e sociais); revelam objetivos para com a escola e para com a aprendizagem da língua escrita; possuem saberes de mundo e sobre o mundo; deixam transparecer seus medos, suas angústias, suas inquietações e seus mitos. Tudo isso reforça o postulado de que para os sujeitos alunos, dessa modalidade, sobretudo, ler é ler textos reais. (SANTOS, 2017, p. 181)

Por essa perspectiva apresentada, entendemos o quão importante é essa compreensão e a busca do atendimento às necessidades e aos anseios dos educandos que compõem a EJA, sejam eles jovens, adultos ou idosos, considerando não somente esses desejos com relação à leitura, mas também com relação à escrita e a seus usos sociais nos contextos em que essas pessoas vivem fora da escola e da sala de aula. Salientando também que, para apreender o

Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e seu funcionamento, o educando tem que reelaborar decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação que conhecemos hoje e essas decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos “superalfabetizados”, termo utilizado por Moraes (2005), já dominamos, o que nos leva a julgar que qualquer iniciante na alfabetização já disporia dessas noções sobre o tipo de notação que utilizamos. Assim, concebe-se, de forma equivocada, que a tarefa do aprendiz seria dominar um código e subestima-se a atividade cognitiva que ele terá que assumir possui importância fundamental na constituição de sua identidade enquanto sujeito adulto, trabalhador e estudante alfabetizando da EJA.

Considerando as realidades e especificidades das pessoas que compõem a EJA em nosso país, não podemos deixar de falar sobre os idosos que também buscam essa modalidade de ensino, enxergando-a como uma oportunidade de alcançarem as aprendizagens que não tiveram direito na sua infância, juventude e vida adulta. Nessa perspectiva, compreendemos o quanto necessário se faz também buscar entender os educandos idosos, suas necessidades e seus anseios no retorno à escola e, principalmente, favorecer uma educação que alcance os seus desejos e contribua de forma significativa para sua aprendizagem, levando em conta sua idade mais avançada e também suas experiências vividas.

Cada vez mais presentes na EJA, principalmente nas turmas de alfabetização, estão os idosos, que também têm suas especificidades que precisam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas no contexto escolar do qual fazem parte. Segundo Costa e Braga (2018, p. 25) “os idosos representam a faixa etária da população com maior índice de analfabetismo e o menor índice de frequência na EJA”. Ainda de acordo com as autoras,

para potencializar o atendimento aos idosos na EJA é necessário conhecer o histórico desses sujeitos em relação à escolarização, trazendo para dentro das salas de aula da EJA os saberes que esses sujeitos possuem e que foram adquiridos nos espaços que viveram e experimentaram, fora da escola. [...] A participação de idosos em atividades educativas pode trazer muitos benefícios para esses sujeitos, e por isso deve ser efetivada. (COSTA; BRAGA, 2018, p. 33, 35)

Por essa perspectiva, relembramos um dos pontos fundantes relacionados à educação e especialmente à EJA, que é a questão da educação ao longo da vida e a importância de sua realização de forma adequada às necessidades de todos que busquem ou que façam parte desse contexto educacional. Assim, como ressaltam Costa e Braga (2018, p. 34),

o campo da EJA, no Brasil, precisa trilhar muitos caminhos para concretizar a educação ao longo da vida. É importante que as práticas educativas que já existem sejam potencializadas, concomitantemente com a consolidação de novas práticas e

possibilidades educativas, para que a educação ao longo da vida transcenda o espaço da retórica educativa e se concretize no âmbito das ações. (COSTA; BRAGA, 2018, p. 34).

Assim, no Marco da Ação de Belém (2010), ao abordar a questão da aprendizagem ao longo da vida, o que indica também o lugar dos idosos na EJA e a não existência de idade “certa” para aprendermos, compreende-se que

[...] aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. Aprendizagem e educação de adultos atendem às necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos. (UNESCO, 2010, p. 07, grifos do texto).

Diante do exposto, concordamos também com o que indicam Marques e Pachane (2010, p. 477) quando ressaltam que “No cotidiano das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a presença de idosos é bastante frequente”. Nesse sentido, também coadunamos com as autoras, quando destacam “a importância de que a formação dos educadores esteja voltada para o comprometimento com as questões sociais e com a dignidade humana, bem como às especificidades do idoso estudante na EJA”. (MARQUES; PACHANE, 2010, p. 477). Assim, compreendemos a importância do entendimento e, especialmente, do atendimento adequado aos educandos idosos e suas expectativas e necessidades que também estão presentes como parte integrante desse universo da EJA.

Nesse sentido, compreendemos que se faz importante considerar o contexto, a realidade de cada aluno de EJA, em especial os que compõem as turmas de alfabetização, e valorizar o que já trazem de suas vivências de/no mundo. Desse modo concordamos com o que nos diz o Caderno 1, Alunas e Alunos da EJA, da coleção “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”, apresentada em 2006 pela (SECAD). O referido documento aponta que,

A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. (BRASIL, 2006, p. 04).

Por esse viés, percebemos que aos estudantes da EJA chegam ou voltam às escolas com crenças, valores e mentalidades já moldadas pelas suas experiências de vida na sociedade e no mundo do trabalho. Desse modo, já apresentam uma visão de mundo “formada” e que precisa ser reconhecida e valorizada pela escola, para favorecer o acolhimento, a inclusão e

especialmente a permanência desses educandos na escola. Como nos indica o documento já citado,

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. (BRASIL, 2006, p. 04).

Nessa mesma perspectiva o documento aponta ainda que,

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. [...] Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa. (BRASIL, 2006, p. 05)

Nesse sentido, compreendemos que essa visão de mundo, esse “olhar que pensa”, trazido para as salas de aula da EJA deve ser reconhecido e valorizado. Que esses educandos não sejam considerados como inferiores, incapazes, mas, sim, como pessoas que fazem parte da sociedade, que pensam, agem, trabalham, fazem diferença no contexto do qual fazem parte e são tão importantes quanto qualquer outra pessoa, apesar da barreira e do abismo existentes entre os que “sabem ler e escrever” e “o que não sabem”.

Um aspecto importante que também é característico dos educandos da EJA é a baixa autoestima. Como o Caderno 1 da SECAD aponta,

Uma característica freqüente do(a) aluno(a) é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. (BRASIL, 2006, p. 16)

Percebemos o peso que a questão da baixa autoestima pode trazer na vida desses educandos e compreendemos o quão importante se faz buscar formas e práticas que contribuam para vencer tal problema e favorecer a aprendizagem e o sucesso escolar desses estudantes. Assim, como nos indica Picoli (2001, p. 110), “A autoestima é um fator que interfere constantemente na produção escrita do analfabeto, tanto na tentativa de autoafirmação como na reprodução dos estigmas que lhes são impostos”.

No entanto, conforme indica Barbosa (2015), em pesquisa realizada sobre a alfabetização de jovens e adultos na qual a autoestima surgiu como uma categoria de investigação, “Os docentes enfatizaram a elevação da autoestima como estratégia facilitadora da aprendizagem da escrita”. Entretanto, de acordo com os dados da investigação, “[...] os educandos nem sempre manifestaram uma baixa autoestima pela falta da escrita” (BARBOSA, 2015, p. 143). Nesse viés, consideramos que, mesmo sendo comumente associada à EJA e aos seus educandos, a baixa autoestima pode não ser um impedimento na constituição e na identidade desses estudantes.

Nesse sentido, constatamos a importância que a EJA e em especial os profissionais que nela atuam têm para a compreensão de como os educandos veem essa questão e para a superação da baixa autoestima dos alunos que a tem e o favorecimento de um ensino e de uma aprendizagem mais significativos. Assim, concordamos com o que nos indica o Caderno 1 da SECAD quando nos aponta que,

O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo(a) professor(a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares. (BRASIL, 2006, p. 19)

Outro ponto fundamental que devemos considerar com relação aos estudantes de EJA é a questão do trabalho. A maioria dos educandos que compõem a Educação de Jovens e Adultos são trabalhadores e trabalhadoras, sendo a necessidade do trabalho para a própria sobrevivência um dos fatores para o afastamento da escola. Como apontado por Arroyo (2017, p. 45), “Partir do direito das crianças e dos adolescentes, dos jovens-adultos trabalhadores a saberem-se trabalhadores: essa deveria ser a síntese do currículo”.

Nessa direção, o próprio Caderno 1 da SECAD (2006, p. 19) indica que “As alunas e alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou em suas vidas muito cedo”. E, como o referido documento também ressalta, “O trabalho que conhecem é na maior parte das vezes, repetitivo, cansativo e pouco engrandecedor”. (BRASIL, 2006, p. 20).

Destarte, devemos considerar que, mesmo que os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes da EJA, por vezes, tenham pouco valor e reconhecimento social, é importante que tais atividades sejam valorizadas nas escolas. Pensamos ser de fundamental importância que as atividades realizadas por essas pessoas sejam vistas como importantes e repletas de diversos conhecimentos para sua realização, fazendo com que o educando/alfabetizando da

EJA se reconheça como produtor de conhecimento também por meio do trabalho que desenvolve para sua sobrevivência. Assim, mais uma vez, concordamos com o exposto no Caderno 1 da SECAD:

Apesar de tudo, vale pensar, por exemplo, na quantidade de saberes que cada um destes alunos-trabalhadores possui em função das atividades que realizam ou realizaram. Saberes, certamente, não-escolares, mas saberes. Saberes a partir dos quais novos conhecimentos poderão ser construídos. (BRASIL, 2006, p. 20).

Em face disso, concordamos que esses saberes trazidos pelos que compõem as turmas de EJA necessitam ser reconhecidos e valorizados, assim como nos indica o Marco da Ação de Belém (2010), quando assevera que

Aprendizagem e educação de adultos são uma resposta vital e necessária aos desafios com os quais somos confrontados. São componentes-chave de um sistema holístico e abrangente de aprendizagem e educação ao longo da vida que integra a aprendizagem formal, não formal e informal e que aborda, explícita ou implicitamente, tanto educandos jovens como adultos. Em última análise, a aprendizagem e educação de adultos têm como objetivo garantir contextos e processos de aprendizagem que sejam atraentes e sensíveis às necessidades dos adultos como cidadãos ativos. Diz respeito ao desenvolvimento de indivíduos autoconfiantes e autônomos, reconstruindo suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e suscetíveis a rápidas mudanças – no trabalho, na família, na comunidade e na vida social. (UNESCO, 2010, p. 17).

Outra questão fundamental que devemos considerar quanto aos estudantes de EJA é que “Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência” (BRASIL, 2006, p. 15). Diante do exposto, percebemos que compreender quem são os educandos alfabetizando das turmas de EJA vai além da questão da alfabetização e da aprendizagem; envolve também questões econômicas e sociais. Deste modo, destacamos um dado importante trazido por esse mesmo documento da SECAD:

A compreensão dessa realidade levou Paulo Freire, ainda nos anos de 1960, a reconhecer o analfabetismo como uma questão não só pedagógica, mas também social e política. É a mesma sabedoria de Freire que nos mostra que educar a favor dos pobres é educar para a transformação da sociedade geradora da pobreza. (BRASIL, 2006, p. 15,16).

Nessa perspectiva, coadunamos com Lima e Leal (2019, p. 34) quando dizem que da necessidade de “escutar as expectativas e vivências que esses sujeitos expressam em relação

às práticas de letramento escolar, de forma a fomentar uma educação que possibilite aos discentes compreender interpretar a realidade ao seu redor e nela interferir de forma ativa”. Nesse sentido, entendemos a importância de ouvir os anseios, as vozes, as expectativas dessas pessoas que compõem a EJA e as turmas de alfabetização dessa modalidade, para que possamos buscar e efetivar possibilidades de uma educação que faça delas pessoas que compreendem e atuam na sociedade na busca de sua transformação e melhoria.

Arroyo (2017) assevera que

O primeiro direito humano é a vida, e a vida justa. Os jovens-adultos têm consciência de serem submetidos a vidas injustas, assim como seus coletivos de trabalhadores, de pobres, negros, dos campos, das periferias. Esperam que, voltando à EJA, seu viver seja menos injusto. (ARROYO, 2017, p. 99)

Compreendemos que os(as) educandos(as) que fazem parte das turmas de EJA são jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, negros, brancos, pobres, trabalhadores, por vezes inseguros com sua entrada ou seu retorno à escola, muitas vezes com baixa autoestima e com muitos outros estigmas que a sociedade os impôs. Porém, pensamos que, acima de tudo, esses estudantes, em especial os das turmas de alfabetização, são pessoas batalhadoras, determinadas e, especialmente, esperançosas e buscam a escola e veem nela a oportunidade de mudança de vida, por meio da alfabetização e da escolarização.

3.5 Os professores alfabetizadores das turmas de EJA e suas práticas de ensino de leitura e de escrita

Entre os alfabetizandos da EJA e a aprendizagem da tão desejada alfabetização, estão os professores/alfabetizadores que são responsáveis por essas turmas. Dessa forma, faz-se extremamente pertinente discutirmos sobre quem são estes profissionais, suas funções e a importância do seu papel enquanto alfabetizadores. Nesse sentido, é fator relevante a formação e a construção da identidade destes(as) docentes enquanto professores(as) alfabetizadores(as) de jovens e adultos.

Nas palavras de Laffin (2012, p. 212), “o tornar-se professor é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades”. Segundo a autora, “os professores de Educação de Jovens e Adultos anunciam na sua prática e em seu discurso concepções diferenciadas daquelas da educação de crianças e jovens, constituindo

uma docência inscrita nas suas próprias particularidades” (LAFFIN, 2012, p. 212). A autora ressalta que

Ao analisar a docência no âmbito da EJA, em uma perspectiva do professor como intelectual crítico, e no caminhar das múltiplas potencialidades do fazer humano, posso afirmar que a sua constituição se dá nas relações com os sujeitos e com os elementos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho. (LAFFIN, 2012, p. 224)

Para completar essa reflexão, assim como Laffin (2012, p. 225) acreditamos também na relevância de “uma formação que contemple as particularidades e um campo de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos próprios da docência na EJA, que permitam pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação em nível superior”

Nessa perspectiva, concordamos com Barbosa (2007, p. 49) quando nos alerta que “A educação de jovens e adultos, sobretudo no que concerne ao ensino da alfabetização, requer um processo contínuo de atualização dos profissionais envolvidos em atividades de ensino” Assim, compreendemos que, como em qualquer modalidade de ensino, na educação e especialmente na alfabetização dos jovens e adultos, a formação e a atualização profissionais dos professores alfabetizadores precisa se fazer presente e constante para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Por esse viés, compreendemos que se faz importante atentarmos para a questão da construção da identidade desse profissional, professor(a) alfabetizador(a) de jovens e adultos, e como tal construção contribui em suas práticas enquanto docente e na aprendizagem de seus educandos. Assim, Barbosa (2007), por meio de entrevistas realizadas com sete alfabetizadoras que participaram de um Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos na cidade do Recife - PE, no contexto do Projeto Brasil Alfabetizado, constatou, que “a experiência de ensinar adultos tornou-se única porque exigiu a construção e a reconstrução de suas identidades conjuntamente à construção das identidades dos alfabetizandos.” (BARBOSA, 2007, p. 51).

Ainda nas palavras de Barbosa (2007, p. 60), “antes de tudo, a identidade do alfabetizador é constituída conjuntamente com a identidade dos alfabetizandos, uma vez que depende destes o reconhecimento do professor”. Nessa perspectiva, compreendemos o papel fundamental do educando na construção da identidade do professor, por meio da aceitação e do reconhecimento desse sujeito(a) enquanto professor(a), responsável pela dinâmica e pelo processo de ensino e de aprendizagem no contexto da sala de aula, em especial nas turmas de EJA, compostas por uma diversidade de pessoas e de expectativas com relação à educação e

ao que aquele(a) professor(a) pode proporcionar. Neste sentido, Barbosa (2007, p. 57) alerta que “é nessa dinâmica das práticas interativas da sala de aula que as docentes constroem a sua identidade de alfabetizadora”.

Dessa forma, mesmo que pareça ser clichê, a afirmação tão comentada por todos de “que se aprende na prática” ou mesmo que “se aprende fazendo” é realmente uma máxima que compõe a carreira docente e consideramos que este “aprender fazendo” precisa ser vivenciado, experienciado e valorizado nos processos de formação e nas constituições das identidades dos profissionais da educação que se dedicam à alfabetização dos jovens e adultos em nosso país. Nesse sentido, corroboramos com o indicado por Santos (2017, p. 181) ao dizer que ao “pensar as práticas de leitura cotidianas na vida da sala de aula na EJA e na escola de forma ampla é fundamental e imperioso considerar a autonomia profissional e a identidade docente”.

De acordo com Silva e Andrade (2007, p. 131), “Refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos constitui uma das tarefas primordiais do professor”. Nesse sentido, tomamos essa afirmação também no que diz respeito, especialmente, aos professores(as) alfabetizadores(as) das turmas de EJA e a expectativa que é colocada sobre eles, inclusive, pelos próprios estudantes que buscam a alfabetização e enxergam nos docentes um dos principais exemplos e meios de alcançar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, concordamos ainda com Silva e Andrade (2007, p. 133), quando nos indicam que “objetivando um ensino significativo, o professor-alfabetizador de jovens tem a tarefa de contemplar os interesses imediatos dos educandos no contexto de um ensino sistemático e gradual que respeite a heterogeneidade comum em grupos de alunos” Assim, faz-se bastante relevante a afirmação dos autores quando dizem que “O professor precisa conhecer as formas pelas quais o aluno aprende”. (SILVA; ANDRADE, 2007, p. 133). E isso é o que também nos indica o Caderno 1 da SECAD: “Conhecendo o que pensam os alunos e alunas, os professores podem atuar de forma mais eficiente para ajudá-los a avançar como quem lê e escreve” (BRASIL, 2006, p. 47).

Durante (1998, p. 40) relata que “A figura atrativa do educador e a relação afetiva com os educandos podem influenciar na formação de atitudes. O educador é um exemplo de conduta, é o comunicador ou transmissor de atitudes, normas e valores”. Nessa perspectiva, considerando especialmente o contexto da EJA, principalmente nas turmas de alfabetização, compreendemos que o professor ou a professora é a maior referência, o modelo para o educando.

De acordo com o Caderno 1 da SECAD, “O papel do(a) professor(a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar” (BRASIL, 2006, p. 18). Nesse sentido, esse papel tem um peso ainda maior com relação ao professor alfabetizador de jovens e adultos, considerando a importância da alfabetização, do aprender a ler e a escrever e, principalmente, com relação à expectativa que os próprios educandos/alfabetizandos depositam na figura desse professor/alfabetizador.

O Parecer CEB 11/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, define 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. [...] Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. (BRASIL, 2000, p. 56,58)

Nessa perspectiva, destacamos a importância fundamental que a formação do docente da EJA tem e sua relação com a permanência, a aprendizagem e o sucesso na trajetória escolar dos educandos, levando-se principalmente em conta uma formação que considere as especificidades da modalidade EJA e dos estudantes que as compõem, sem, no entanto, desconsiderar outros aspectos econômicos, sociais, históricos que compõem a vida dos sujeitos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, essas questões são mais importantes com relação ao professor alfabetizador que tem uma responsabilidade ainda maior de fazer com que seus educandos aprendam e se apropriem do sistema de escrita alfabética, que aprendem a ler e a escrever de forma autônoma, que é o que desejam quando voltam às carteiras escolares das turmas de EJA.

Diante disso, o professor(a) alfabetizador(a) de jovens e adultos possui uma responsabilidade ainda maior em conhecer seus educandos, seus interesses, seus desejos e suas maneiras de aprender, para que possa atendê-los e ajudá-los do melhor modo possível nos processos de escolarização e de aprendizagem que lhes foram negados anteriormente. Salientamos ainda a dificuldade e a importância dessa tarefa, haja vista as condições

precarizadas que muitos docentes encontram em suas vivências cotidianas nos contextos escolares da EJA de que fazem parte.

No entanto, ressaltamos que, mesmo conhecendo a difícil realidade da relação entre a EJA e as contribuições do Estado e dos governos para a modalidade, consideramos o papel do Estado e sua contribuição efetiva na oferta e no favorecimento de ações e de políticas relevantes para a educação e alfabetização na EJA tão fulcral quanto a dos professores alfabetizadores dessa modalidade. Mesmo com todo seu esforço e dedicação ao seu trabalho, o docente alfabetizador da EJA, não dá conta sozinho de tudo o que é preciso.

Acreditamos que esse profissional precisa se sentir e estar de fato amparado e acolhido pelas instâncias maiores da educação e das políticas para cumprir da melhor forma seu papel de educador e agente social transformador na vida e na continuidade dos estudos de seus educandos/alfabetizando da EJA. Assim, coadunamos com Pinheiro (2020, p. 05) ao ressaltar a necessidade de que “o poder público não ofereça a esses jovens e adultos só algo que se faça por fazer, mas que seja realmente assumido como ensino escolar e consiga a permanência deles na escola”. Também precisam dar o apoio e a assistência necessária para os professores dessa modalidade desempenharem suas funções adequadamente e não apenas apontá-los e culpabilizá-los pelos fracassos ocorridos.

Quanto às práticas de ensino da leitura e escrita de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos, Souza (2012) nos alerta sobre duas questões bastante relacionadas. Segundo a autora, “duas características nos chamam a atenção, a saber: a improvisação, no que se refere às atividades propostas, e a infantilização quanto aos tipos de atividades desenvolvidas e ao modo como os alunos são tratados” (SOUZA, 2012, p. 79)

Com relação à improvisação, Souza (2012, p. 82) acredita que “esta pode resultar principalmente de dois aspectos. O primeiro seria a ausência de um planejamento para orientar a realização das aulas”, já o segundo “[...] diz respeito à própria concepção que alguns desses profissionais, como também boa parte da sociedade, ainda carregam consigo acerca da tarefa de alfabetizar jovens e adultos”.

No entanto, compreendemos e salientamos que a improvisação não é uma prática exclusiva da EJA, pois também faz parte de momentos do cotidiano das práticas de professores em diversos níveis e modalidade de ensino, seja no interior de situações planejadas e não planejadas. Além disso, muitos outros fatores, como a jornada de trabalho, os processos de formação continuada, a falta de recursos e de material didático, por exemplo, influenciam muito sobre essa questão. Dito isso, ressaltamos, que não pretendemos julgar os professores ou suas práticas como “certas” ou “erradas”, considerando, especialmente, que, na

maioria dos casos, os professores/alfabetizadores que chegam às salas de EJA não têm a formação adequada para atuarem nessas turmas e muitas vezes trabalham em dois ou três turnos, não dispondo de tempo suficiente para planejar de modo efetivo suas aulas.

Quanto à questão da infantilização, Souza (2012, p 82) nos alerta, que, “como a grande maioria dos professores da Educação de Jovens e Adultos atua também com o público infantil, é comum presenciarmos nas turmas dessa modalidade de ensino o reaproveitamento ou a adaptação de atividades destinadas para as crianças”

Isso também nos é indicado por Santos (2017), ao apontar o seguinte entre os dados de sua pesquisa de doutorado (2014)⁷:

[...] deparamo-nos ainda com uma prática de ensino da leitura, mediada pela professora Carla, como réplica das práticas de leitura para as crianças durante o horário diurno: os mesmos textos, as mesmas estratégias didáticas. No entanto, ali estavam sujeitos jovens, adultos e idosos que expuseram por meio de gestos, expressões, silêncios, seus saberes e seus desconfortos com relação às práticas de leitura propostas. (SANTOS, 2017, p. 188).

Desse modo, constatamos o que é a realidade de muitas turmas de EJA, especialmente de alfabetização nessa modalidade, na qual o professor/alfabetizador, inclusive por falta de formação adequada à EJA, falta de tempo e necessidade de trabalhar em mais de um horário – às vezes, nos três turnos – para complementar a renda, recorre a temas, materiais e recursos de suas turmas de crianças do ensino fundamental regular e aplica-as na EJA.

Apesar dessas dificuldades, é fundamental observar o que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, quando alertam que, “Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético”. (BRASIL, 2000, p. 63).

Nessa direção, como o referido parecer alerta, “Torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os da Educação de Jovens e Adultos”. (BRASIL, 2000, p. 64). Assim, compreendemos a importância de não só projetos pedagógicos, mas também, e principalmente, as práticas de ensino de leitura e de escrita realizadas no dia a dia em sala de aula sejam elaboradas a partir das e para as especificidades e expectativas dos educandos que compõem essas salas e que

⁷“O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o *movimentum* de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa (SANTOS, 2014)”.

trazem consigo o desejo de serem reconhecidos como as pessoas que são com suas identidades e suas histórias de vida.

Em face disso, mais uma vez reafirmamos a importância da formação adequada, tanto inicial quanto continuada, assim como de condições adequadas de trabalho, para os professores/alfabetizadores que atuam com os educandos da EJA possam superar esse caráter de improvisação, de infantilização, de negação das necessidades e especificidades que muitas vezes definem a EJA e as práticas educativas desenvolvidas em seu contexto.

Do ponto de vista das práticas de ensino de leitura e escrita, Albuquerque e Ferreira (2008), ao realizarem pesquisa em uma turma de EJA do Programa Brasil Alfabetizado na cidade do Recife - PE, destacaram que, entre as práticas realizadas pelas duas docentes participantes dessa pesquisa, foram observadas a leitura deleite, a identificação de letras presentes em diferentes palavras, a comparação de palavras quanto à presença de letras ou sílabas iguais, contagem de sílabas e letras das palavras, além da escrita de palavras, como também expressão oral, a leitura e escrita de palavras, a exploração dos significados das palavras lidas e a separação silábica de algumas palavras lidas.

No entanto, como apontam nos resultados da pesquisa, as práticas das duas professoras eram diferentes e uma delas parecia conseguir de forma mais satisfatória ajudar os educandos no processo de alfabetização. Assim, indicam que

A professora Marlene estava construindo uma prática de alfabetização na perspectiva do “alfabetizar letrando”, que possibilitava aos alunos, ao mesmo tempo em que estavam aprendendo sobre a escrita alfabética, que ampliassem suas experiências de letramento. Já a professora Maria centrava sua aula na discussão de alguma temática e na leitura e escrita de palavras relacionadas a ela. Os alunos participavam da discussão, mas os que não sabiam ler se recusavam a ler as palavras solicitadas. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008, p. 436, 437).

Diante dos dados apresentados, as autoras ressaltaram ainda que “os alunos de EJA, quando retornam para a escola, querem efetivamente aprender a ler e escrever” e reforçam que para que isso aconteça, “é preciso construir práticas de alfabetização que não se restrinjam à discussão de temáticas, mas que contemplem tanto a leitura e produção de textos, como atividades que permitam a aprendizagem do SEA” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008, p. 437). Nessa perspectiva, coadunamos com as colocações apresentadas pelas autoras e a necessidade de que essas práticas assim aconteçam.

De acordo com Ferreira *et al.* (2013, p. 178), em pesquisa realizada com uma turma de EJA do módulo I na cidade do Recife - PE, “os alunos da EJA ainda são alvo de materiais

didáticos e de práticas inadequadas às suas especificidades”, conforme já discutido. Ressaltam também nos resultados que as práticas das alfabetizadoras pesquisadas “não levavam os alunos a uma reflexão sobre os princípios do SEA, nem ao envolvimento dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita” (FERREIRA, *et al*, 2013, p. 195).

No que concerne a esses dados, constatamos que muitas das práticas realizadas pelos docentes da EJA, principalmente na alfabetização, não estão conseguindo adequar-se às especificidades da Educação de Jovens e Adultos nem efetivar uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita para esses educandos, o que torna, de certo modo, mais necessário nosso projeto de pesquisa em busca de novas possibilidades nesse cenário e contexto da alfabetização na modalidade EJA.

Assim, concordamos também com o apresentado por Silva e Santos (2018, p. 13) quando nos alertam que “é preciso mediar práticas de leitura que possibilitem a construção de sentidos proporcionando a formulação de novos saberes acerca do ato de ler, visando envolver os diferentes propósitos sociais”. De igual modo, compreendemos que essa necessidade também se relaciona às práticas de escrita para favorecer também a aprendizagem e a alfabetização de forma mais significativa possível aos educandos.

Nessa perspectiva, coadunamos com o apresentado por Fernandes e Vieira (2014) quando destacam que

Na prática pedagógica da EJA o professor alfabetizador desempenha um papel fundamental na aprendizagem dos alunos, levando em consideração que o aluno se apropria da linguagem escrita através da sua mediação. Portanto, o professor deve possibilitar situações adequadas de aprendizagem para os educandos. (FERNANDES; VIEIRA, 2014, p. 09)

Nessa perspectiva, compactuamos ainda com o pensamento de Silva e Santos (2018, p. 09) ao se referirem à importância do professor “conhecer o seu aluno para que possibilite a formação de um leitor que dialogue constantemente com os escritos, socialize seus saberes e construa novos conhecimentos”. Também compreendemos essa necessidade e pensamos ser relevante consideramos a sua importância para além da leitura, mas também para a escrita, para a alfabetização e para a aprendizagem em geral e, talvez, especialmente, para o favorecimento de relações mais dinâmicas e proveitosas entre docentes e estudantes dessa modalidade.

Nesse sentido, consideramos a importância da formação adequada para que esse professor alfabetizador possa desenvolver práticas que possibilitem a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização dos seus educandos, levando em conta, principalmente, as

singularidades do público que frequenta a EJA e os conhecimentos atualmente disponíveis nesse campo de conhecimento. Assim, como Fernandes e Vieira (2014), destacam

Considerando os aspectos referentes à alfabetização de jovens e adultos, podemos inferir que o professor que atua nessa modalidade de ensino deve adquirir saberes e formação específica, tendo em vista que o público alvo da EJA tem características específicas, o que o torna diferenciado de um trabalho pedagógico com crianças. (FERNANDES E VIEIRA, 2014, p 09)

No entanto, como sabemos, a realidade vivenciada não é a mais adequada, pois, como alertam Marques e Rubio (2012),

A falta de habilitação para a docência é uma das principais características ocorridas nesta área de atuação, fato apontado por pesquisadores como um dos problemas que afeta a qualidade e os resultados dos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos. Nesse campo, encontram-se também profissionais da educação que, embora habilitados ao magistério, majoritariamente não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltados para a atuação em processos de alfabetização e aprendizagem de alunos da EJA. (MARQUES; RUBIO, 2012, p. 16).

Nesse sentido, a falta de habilitação para a EJA, que acontece comumente nas escolas, inclusive com professores que trabalham na modalidade apenas para aumentar suas cargas horárias e renda salarial, como também docentes próximos da aposentadoria, além da ausência de concursos ou processos seletivos exclusivos para a modalidade, dificultam a qualidade na educação de jovens e adultos especialmente na alfabetização. Nesse sentido, constatamos novamente a importância e a necessidade de uma formação, inicial e continuada adequada aos professores que atuam na EJA e que possibilite aos docentes os suportes necessários para as suas práticas de forma adequada às especificidades dessa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, Marques e Rubio (2012, p. 16) indicam que “Alfabetizar jovens e adultos, hoje, não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome. É oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade”. Essas autoras apontam que “uma prática pedagógica de alfabetização eficaz na EJA consiste em fazer que o educando se aproprie das especificidades da alfabetização e do letramento em um contexto que envolva a leitura, a escrita e a produção de gêneros textuais sociais”.

Diante do exposto, constatamos a relevância que o entendimento de tais práticas docentes e, também de suas dificuldades, têm para o ensino e para a aprendizagem na modalidade em questão e, em especial, na construção de outras possibilidades de ação

pedagógica. Desse modo, cremos ser relevante e necessário desenvolver mais estudos, pesquisas e, especialmente, reconhecimento e divulgação, a partir de práticas que contribuam para a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização de jovens e adultos, de experiências de docentes, discentes, educadores e educandos que fazem parte da EJA.

4 METODOLOGIA

Nas palavras de Minayo (2007, p.14), a metodologia consiste no “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Desse modo, o caminho deste trabalho e as práticas que adotamos na investigação do objeto serão tratados a seguir.

Para a realização deste trabalho, escolhemos como tipo de abordagem predominante a pesquisa qualitativa por almejarmos buscar um encontro e maior envolvimento com a realidade que foi fonte de nosso estudo. Conforme Minayo (2007, 21), a abordagem qualitativa “responde a questões muito particulares. [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes”.

Nesse sentido, nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa por buscar responder questões mais particulares que não podem ser simplesmente quantificadas. Também é exploratória, na medida em que, conforme Gil (2008, p. 27), tais pesquisas “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” e são realizadas “especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Assim, com essas perspectivas metodológicas, desenvolvemos nosso trabalho de pesquisa buscando o alcance de respostas às indagações/inquietações suscitadas por esta pesquisa e pela realidade apresentada no decorrer de nossa investigação.

Devido à pandemia da Covid-19, doença respiratória causada pelo novo Coronavírus, e do Decreto nº 48.810, que suspendeu as aulas presenciais em todo o estado de Pernambuco no mês de março de 2020, nossos objetivos e procedimentos metodológicos tiveram que ser modificados. Nesse sentido, tivemos que nos adaptar e buscar adequações para a realização de nossa pesquisa por meio do uso das tecnologias digitais disponíveis: WhatsApp, para o contato com colegas de trabalho e conhecidos que pudessem indicar professores alfabetizadores da EJA; e Google Meet, para a realização de entrevistas com os docentes que tiveram interesse e disponibilidade de participar da pesquisa.

4.1 Campo de pesquisa e participantes

Devido ao cenário pandêmico, de suspensão das aulas presenciais e de isolamento social, realizamos, por meio do Google Meet, entrevistas semiestruturadas individuais, gravadas para posterior transcrição e análise, com duração média de 25 a 40 minutos, com 10 professores, dentre esses 03 homens e 07 mulheres, que estavam atuando no ano de 2020 como alfabetizadores da EJA em 04 cidades do agreste de Pernambuco, sendo 01 de Agrestina, 01 de Altinho, 03 de Brejo da Madre de Deus e 05 de Caruaru.

O principal objetivo dessas entrevistas foi a aproximação, da maneira que nos foi possível, com esses educadores para acessar suas percepções sobre os temas centrais de nosso trabalho e, assim, por meio de suas respostas, alcançar os objetivos geral e específicos e a resposta à nossa questão de pesquisa.

Com relação aos critérios de escolha/inclusão dos colaboradores do trabalho, o principal deles foi o interesse e a disponibilidade de participação nas entrevistas dos professores alfabetizadores com os quais conseguimos entrar em contato.

Seguem no Quadro 3 algumas informações sobre as cidades onde nossos colaboradores trabalham e residem. Os dados foram retirados do site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e nos mostram um panorama básico sobre esses municípios para nos localizarmos melhor de onde falam nossos sujeitos.

Quadro 3 - Dados dos municípios pernambucanos onde os colaboradores da pesquisa trabalham e residem

| Dados dos municípios dos participantes da pesquisa | | | | | |
|---|--------------------|-----------------------------------|---------------------------|--|--|
| Município | Localização | Território | População Estimada | Taxa de Escolarização (de 06 a 14 anos) | IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) |
| Agrestina | Agreste | 200,581 km ² [2019] | 25.065 pessoas [2020] | 96,4 % [2010] | 0,592 [2010] |
| Altinho | Agreste | 452,523 km ² [2019] | 22.984 pessoas [2020] | 96,9 % [2010] | 0,598 [2010] |
| Brejo da Madre de Deus | Agreste | 762,346 km ² [2019] | 51.225 pessoas [2020] | 95,6 % [2010] | 0,562 [2010] |
| Caruaru | Agreste | 920,610 km ² [2019] | 365.278 pessoas [2020] | 94,9 % [2010] | 0,677 [2010] |

Fonte: IBGE

A partir dos dados apresentados, percebemos as características e diferenças entre as quatro cidades, desde o tamanho do território até a quantidade de habitantes, destacando

também a taxa de escolarização de 06 a 14 anos, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e o Censo Escolar de 2020 da EJA presencial do Ensino Fundamental.

Quanto ao tamanho territorial, com base em dados de 2019, a maior cidade é Caruaru, com 920, 610 km², seguida por Brejo da Madre de Deus, com 762, 346 km², Altinho, com 452, 523 km², e Agrestina, com 200, 581 km². Com relação à população estimada, com dados de 2020, Caruaru também tem o maior número de habitantes (356.278 pessoas), seguida por Brejo da Madre de Deus (51. 225 pessoas), Agrestina (25.065 pessoas) e Altinho (22.982 pessoas).

Com relação à taxa de escolarização de 06 a 14 anos, de acordo com dados de 2010, Altinho tem o maior índice (96, 9%), seguida por Agrestina (96,4%), Brejo da Madre de Deus (95, 6%) e, por último, Caruaru (94,9%). Quanto ao IDHM, o maior deles pertence a Caruaru (0,677), depois Altinho (0,598), Agrestina (0,592) e, por fim, Brejo da Madre de Deus (0, 562).

No Quadro 4, apresentamos dados do Censo Escolar de 2020, de acordo com os dados no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), referentes às cidades que constituem o campo de pesquisa, no que se refere à EJA. Consideramos para o recorte desses dados o total de estudantes da EJA presencial do Ensino Fundamental da rede municipal urbana e rural das cidades já citadas.

Quadro 4 - Total de estudantes da EJA presencial no Ensino Fundamental das redes municipais campo de pesquisa, segundo dados do Censo Escolar 2020

| Município | Municipal Urbana | Municipal Rural |
|-------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Agrestina | 355 | 70 |
| Altinho | 114 | 00 |
| Brejo da Madre de Deus | 661 | 464 |
| Caruaru | 3.025 | 671 |

Fonte: INEP (2020)

Com relação à quantidade de estudantes de EJA presencial no Ensino Fundamental da rede municipal urbana e rural declarados no Censo Escolar de 2020 no site do INEP, temos os seguintes dados: a maior quantidade encontra-se em Caruaru, considerando-se o grande território e a população, apresentando 3.025 estudantes da área urbana e 671 na área rural. Depois, temos a cidade de Brejo da Madre de Deus, com um total de 661 estudantes na área urbana e 464 na área rural. Na sequência, temos Agrestina, com 355 educandos na área urbana e 70 na área rural. Por último, a cidade de Altinho, com um total de 114 estudantes na área urbana e nenhum na área rural.

Diante desses dados, podemos observar um panorama básico das cidades onde residem e trabalham os participantes de nossa pesquisa. No entanto, ressaltamos que os dados que encontrados nos sites citados não foram tão atuais e também não consideraram/abordaram ainda a questão da pandemia do Coronavírus que o Brasil e essas cidades que o compõem também vivenciaram/vivenciam.

Por questões de ética e de não identificação de nossos colaboradores, os docentes alfabetizadores foram chamados pelos nomes de autores importantes da Educação de Jovens e Adultos e da alfabetização. Seguem, no quadro abaixo, dados básicos de identificação e caracterização dos docentes colaboradores de nossa pesquisa.

Quadro 5 - Dados de identificação e caracterização dos professores alfabetizadores da EJA participantes da pesquisa

| Dados Professores Alfabetizadores da EJA | | | | | | | | | | |
|--|------|-------|--|--|---|----------------|-----------------------|---|--|----------|
| Nome | Sexo | Idade | Cidade onde Mora | Cidade onde trabalha | Formação | Tempo Docência | Tempo Docência na EJA | Turma(s) que já trabalhou | Turma(s) Atual(s) | Vínculo |
| Paulo | M | 33 | Altinho | Altinho | -Normal Médio -Recursos Humanos -Pedagogia -Unip-2018 -Pós em Gestão do Trabalho Pedagógico-FAVENI (cursando) | 07 Anos | Só 2020 | Todas, menos Educação Infantil | -4º Ano EF1-Privada -EJA I e II – Pública, com 21 estudantes (12 na EJA I e 09 na EJA II) | Contrato |
| Emília | F | 32 | Brejo da Madre de Deus-Sítio Bandeiras | Brejo da Madre de Deus-Sítio Bandeiras | -Estudos Gerais -Pedagogia-UVA-2016 -Não tem Pós | 15 anos | 04 Anos | -Educação Infantil -1º, 2º, 4º, 5º anos do EF1 -EJA | -Apenas EJA I e II com 23 estudantes, sendo 14 na EJA I e 09 na EJA II | Contrato |
| Adriana | F | 37 | Brejo da Madre de Deus-Sítio Barra de Farias | Brejo da Madre de Deus-Sítio Barra de Farias | - Normal Médio -História-FABEJA-2009 -Pós em História Geral e História do Brasil- FABEJA-2012 | 14 anos | 05 Anos | -Educação Infantil -Ensino Fundamental -EJA | Apenas na EJA I e II, com 20 estudantes | Contrato |
| Alex | M | 43 | Caruaru | Caruaru | -Normal Médio - Pedagogia -EAD - Semi-presencial – UNOPAR – 2016 - Pós em Educação Especial e Inclusiva-UNOPAR (Estava cursando, mas parou) | 08 anos | 03 anos | -Ensino Profissionalizante no SENAI -3º e 4º anos EF1 -EJA | -4º ano EF1 -EJA, com 21 estudantes homens, funcionários de uma construtora. | Contrato |
| Miguel | M | 33 | Caruaru - Sítio Lajedo do Cedro | Caruaru - Sítio Lajedo do Cedro | -Normal Médio -Pedagogia-UNOPAR-2018 -Pós em Psicopedagogia – FAFICA-(cursando) | 16 anos | 11 anos | -Educação Infantil -Fundamental I -EJA fases I e II | -Turma Multisseriada do 1º ao 5º ano -EJA II com 33 estudantes | Contrato |
| Anne | F | 45 | Caruaru | Caruaru e Bezerros | -Normal Médio -Pedagogia- | 20 anos | 06 anos | -Educação Infantil e EJA | -Infantil II em Bezerros | Efetiva |

| | | | | | | | | | | |
|-----------|---|----|------------------------|------------------------|--|---------|---------|---|---|----------|
| | | | | | UNOPAR-ESUDA-2010 -Pós em Gestão e Organização Escolar - UNOPAR-ESUDA EAD – 2012 | | | fase I | -EJA I em Caruaru, com 17 estudantes | |
| Ângela | F | 39 | Caruaru | Caruaru | -Técnico em contabilidade -Pedagogia – FAFICA – 2002 -Pós em Organização Pedagógica da Escola – UNINTER – 2015 | 19 anos | 14 anos | Fundamental I e EJA I e II | EJA I com 33 matriculados, 25 que foram no começo, mas considera 22 estudantes | Efetiva |
| Marinaide | F | 45 | Agrestina | Agrestina | -Normal Médio -Pedagogia – UPE-Garanhuns – 2012 -Pós em Educação Inclusiva – CESAC-Santa Cruz do Capibaribe – 2018 | 21 anos | 08 anos | Fundamental I e EJA I e II | EJA I e II, entre 32 e 33 estudantes | Efetiva |
| Eliana | F | 43 | Caruaru | Caruaru | -Normal Médio -Ciências Sociais - FAFICA – 1999 -Pós em Gestão e Organização Escolar - UNOPAR – 2012 | 27 anos | 08 anos | Todas da Educação Básica | EJA I, com 14 matrículas e 5 participando das aulas remotas É orientadora educacional no Ensino Médio em uma escola particular da cidade | Efetiva |
| Magda | F | 26 | Brejo da Madre de Deus | Brejo da Madre de Deus | -Normal Médio -Cursando 4º Período de Pedagogia – UFPE-CAA | 11 anos | 05 anos | Educação Infantil Ensino Fundamental I EJA I e II | EJA I e II, com 26 alunos | Contrato |

Fonte: A Autora (2021).

Nota: Dados da pesquisa.

A partir dos dados apresentados no Quadro 5, podemos considerar alguns pontos de destaque nos dados de nossos colaboradores. Com relação ao gênero, temos 07 mulheres e 03 homens. Quanto à idade, há um intervalo que varia dos 26 aos 45 anos, com uma média de 30 a 40 anos. Já com relação ao tempo de docência no geral, temos de 07 a 27 e, quanto à atuação na alfabetização na EJA, esse tempo é de 01 a 14 anos.

Com relação à formação dos professores alfabetizadores colaboradores de nossa pesquisa, 08 fizeram Magistério, tendo um deles feito também curso Técnico em Recursos Humanos, 01 fez Estudos Gerais e 01 fez curso Técnico em Contabilidade. Quanto ao curso de graduação, 07 fizeram Pedagogia, sendo a maioria (05 deles) na modalidade semipresencial ou EAD, 01 colaboradora estava cursando o 4º período de Pedagogia na modalidade presencial, 01 fez graduação em História e 01 fez graduação em Ciência Sociais.

O tempo de conclusão das graduações vai de 1999 a 2018, excetuando a que está sendo ainda cursada. Os referidos cursos foram/estão sendo realizados em diversas instituições da região, como FAFICA (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru), FABEJA (Faculdade de Belo Jardim), UNIP (Universidade Paulista – Caruaru), UNOPAR-

ESUDA -Caruaru, UPE Garanhuns (Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns) e UFPE-CAA (Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste).

Quanto à pós-graduação, 02 docentes não têm nenhum curso, uma por que ainda está cursando a graduação e outra por que não o começou devido à pandemia do Covid-19. Com relação aos outros, 01 está cursando Gestão do Trabalho Pedagógico na modalidade EAD, 01 Psicopedagogia, 01 Educação Especial e Inclusiva (interrompida por causa da pandemia), 01 tem pós em História Geral e História do Brasil, 01 em Educação Especial, 02 tem pós em Gestão e Organização Escolar, 01 em Organização Pedagógica da Escola e 01 em Educação Inclusiva.

As instituições em que realizaram seus cursos foram FAVENI (Faculdade Venda Nova do Imigrante – Venda Nova do Imigrante-ES), UNOPAR-ESUDA – Caruaru, FAFICA - Caruaru, UNINTER - Caruaru, FABEJA – Belo Jardim e CESAC (Centro de Ensino Superior Santa Cruz – Santa Cruz do Capibaribe).

O que nos chama atenção nesses dados sobre a formação de nossos docentes colaboradores é o fato de não terem uma formação específica voltada para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ressaltando também que a maioria das opções de cursos de pós-graduação relaciona-se às áreas de gestão escolar e educação especial e inclusiva.

Com relação às turmas em que já atuaram em seus anos de docência, temos experiências na Educação Infantil, no Ensino Profissionalizante e Ensino Médio, tendo a maioria atuado no Ensino Fundamental I e na EJA, fases I e II.

Quanto às turmas em que atuaram no ano de 2020, 05 docentes estavam trabalhando apenas na EJA, sendo 04 com turmas de fase I e II e 01 apenas com a fase I. Quanto aos demais, 01 trabalhava com EJA I e II e o 4º ano do Ensino Fundamental, 01 trabalhava com a EJA e com o 4º ano de uma escola pública, 01 trabalhava com a EJA II (porém realizando o trabalho de alfabetização) e com uma turma multisseriada de 1º a 5º do Ensino Fundamental, 01 trabalhava com a EJA I e com Educação Infantil II e 01 trabalhava com a EJA I e como orientadora educacional do Ensino Médio.

Diante dos dados, percebemos uma realidade muito frequente nas vidas e carreiras de muitos professores que trabalham dois horários, geralmente tendo a EJA como um desses vínculos, seja por necessidade, comodidade ou até mesmo por interesse por essa modalidade de ensino como percebemos nas falas de alguns de nossos colaboradores durante as entrevistas.

Quando analisamos o tipo de vínculo dos professores alfabetizadores que entrevistamos percebe-se que a maioria (06) deles estava na função por meio de contrato ou,

como alguns relataram, por meio de convites, e 04 são professoras efetivas que, em suas entrevistas, afirmaram terem ido para a EJA por escolha própria, tendo como motivos principais conciliar os horários ou os locais de trabalho.

A partir dos dados expostos, constatamos a diversidade presente nessa pequena amostra/recorte da realidade, tanto com relação aos municípios que foram campo de nossa investigação quanto no que se refere aos docentes alfabetizadores que participaram de nossa pesquisa. Desse modo, tal diversidade alerta para o fato da necessidade de conhecermos melhor essas realidades e os professores alfabetizadores da EJA nelas inseridos, suas vivências docentes, suas formações, suas práticas e principalmente as experiências que têm para compartilhar na busca de uma educação de melhor qualidade.

4.2 Instrumentos e procedimentos metodológicos

Diante do contexto pandêmico e de isolamento social causado pela Covid-19, com ajuda de colegas de trabalho e amigos conhecidos em comum e através do WhatsApp, conseguimos contatos de professores alfabetizadores que estavam atuando na alfabetização da EJA e enviamos, por meio do referido aplicativo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) explicando os objetivos da pesquisa e as questões éticas relativas à participação dos sujeitos no estudo, que envolveu a realização de entrevistas por meio do Google Meet, gravadas e posteriormente transcritas.

Tivemos, portanto, como principal instrumento de geração de dados, para alcançar os objetivos pretendidos e responder ao nosso problema de pesquisa, a realização de entrevistas semiestruturadas por meio do Google Meet com os professores alfabetizadores da EJA que aceitaram contribuir com nosso trabalho. As entrevistas foram realizadas, entre os meses de outubro e dezembro de 2020, com 10 professores alfabetizadores da EJA das cidades de Agrestina, Altinho, Brejo da Madre de Deus e Caruaru, localizadas no agreste de Pernambuco.

Fizemos uso de entrevistas semiestruturadas apoiados em Minayo (2007) e Manzini (2004). Para Minayo (2007, p. 64, grifos da autora), “as entrevistas podem ser consideradas *conversas com finalidade* e se caracterizam pela sua forma de organização”. Quanto às entrevistas semiestruturadas, Minayo (2007, p. 64) indica que esse tipo de entrevista “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Apoiados em Manzini (2004) elaboramos e utilizamos, durante a realização das entrevistas, um roteiro básico de perguntas (Apêndice 2) para nos guiar na condução da interação com os entrevistados e alcançar as respostas desejadas e relacionadas ao nosso objeto e objetivos neste trabalho. Assim, Manzini (2004) aponta que “uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado”, destacando ainda que

a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 2004, p. 02)

Por meio desse roteiro, que se encontra em nossos apêndices, na realização das entrevistas semiestruturadas, buscamos alcançar e aprofundar o máximo possível as falas dos docentes entrevistados, almejando resposta às nossas inquietações, objetivos e questão problema de nossa pesquisa.

Para a análise dos dados produzidos, fizemos uso da Análise de Conteúdo apoiados em Bardin (2011). De acordo com a autora, “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (BARDIN, 2011, p. 37, grifos da autora). Bardin (2011, p. 125) indica que “as diferentes fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, etapas que seguimos em nosso percurso de análise para alcançar a resposta ou respostas desejadas em nossa pesquisa.

Com as entrevistas finalizadas e gravadas, transcrevemos os dados e organizamo-los em quadros correspondentes a cada pergunta de roteiro de entrevista, contendo os nomes de nossos colaboradores e as respectivas respostas em cada coluna dos quadros.

Após uma primeira leitura dos dados, voltamos ao documento e começamos, por meio das ferramentas de realce de texto, a classificar por cores diferentes as semelhanças e as diferenças observadas nas respostas de nossos docentes colaboradores. Destacamos ainda pontos/aspectos de maior relevância e significado em suas falas e que poderiam ser interessantes para nossos objetivos de pesquisa.

A partir dessa classificação por cores, começamos a definir e a organizar os dados e a elaborar o que viriam a serem nossas categorias de análise. Partimos, então, para interpretação desses dados, relacionando-os ao referencial teórico. Também recorreremos a outros autores que nos ajudaram a dar conta dos dados surgidos desse processo de análise e discussão dos

resultados de nosso trabalho de pesquisa, com a finalidade de responder às questões e aos objetivos por nós pretendidos.

A partir da análise das transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes colaboradores de nossa pesquisa e seguindo os passos indicados por Bardin (2011), iniciamos pela organização do material e leitura flutuante, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126).

Depois seguimos para a codificação de nosso material, que, segundo a autora, “corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, [...] que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (BARDIN, 2011, p. 133). Nessa parte do processo, escolhemos como unidade de registro o tema, que, nas palavras de Bardin (2011, p. 135), “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Nesse sentido, segundo a autora, “fazer um análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (Bardin, 2011, p. 135, grifos da autora).

Na sequência, chegamos à categorização, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147), e optamos pelo critério de categorização semântico, elencando, em nossa análise, categorias temáticas, visto que, como já mencionado, teremos temas como unidades de registro.

Diante dos dados surgidos a partir do processo de categorização na exploração do material que tivemos à disposição e, também, relacionados aos nossos objetivos e às perguntas das entrevistas que realizamos, chegamos às inferências e à interpretação de nossos dados e suas relações com o referencial teórico de nosso trabalho, dando origem às sete categorias de análise de nossa pesquisa, as quais serão descritas e discutidas mais detalhadamente a seguir.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Ser professor alfabetizador da EJA

Nesta categoria, buscamos discutir o que os professores que participaram de nossa pesquisa dizem sobre o que é ser professor alfabetizador na EJA. Na maioria das respostas que obtivemos, percebemos um sentimento positivo em relação a essa função, como podemos ver nos trechos a seguir:

Presente de Deus. É um desafio enorme, mas é algo muito prazeroso porque é dar oportunidade a quem não teve oportunidade na idade certa a aprender a ler e escrever, a fazer as quatro operações, a saber, quando vai fazer uma compra, se o dinheiro que está levando vai dar para ele comprar tudo o que ele quer. (PROFESSORA ELIANA)

O professor erra muito quando ele diz eu ensino. E não, na Educação de Jovens e Adultos a gente aprende muito mais do que ensina, a gente só é um facilitador da aprendizagem. Então, realmente é prazeroso saber que eu facilito a aprendizagem do meu aluno. (PROFESSORA ELIANA).

Diante desses recortes, percebemos a importância e o valor que essas professoras colocam em sua função enquanto docentes e alfabetizadoras das turmas de EJA, destacando, inclusive, o aspecto afetivo dessa relação, como descrito na fala da professora Emília, o que se relaciona ao que Araújo (2017, p. 391) indica ao afirmar que “a afetividade proporciona uma abertura emocional para integrar os participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em relações de reciprocidade”. Acreditamos que esse afeto e reciprocidade possam realmente favorecer o interesse e a aprendizagem dos educandos, em especial os da EJA, que geralmente são discriminados e desvalorizados devido à sua condição de analfabetos ou não escolarizados.

Percebemos também, especialmente na fala da professora Eliana, o desafio e o prazer de ser professora alfabetizadora e a relevância em oportunizar a possibilidade de ensinar a ler e a escrever àqueles que não tiveram as oportunidades adequadas no tempo considerado “certo”. Ressalta-se também a preocupação da docente em ir além do apenas ler e escrever, relacionando essas aprendizagens às necessidades da vida cotidiana, como fazer compras, por exemplo.

Ainda sobre essa temática e importância em dar oportunidades aos educandos alfabetizando da EJA, uma das falas nos chamou bastante atenção:

Na verdade, a gente fica quase que cumprindo um papel social de uma lacuna que não foi cumprida. Vamos dizer, assim, que não foi de fato trabalhada pelo sistema mesmo educacional. (PROFESSORA ÂNGELA).

Nesse trecho, percebemos o apelo da importância social da EJA e do professor que nela atua. Na fala dessa docente fica evidente o caráter compensatório atribuído a essa modalidade, vista, muitas vezes, pelos educandos que dela fazem parte “como última saída de emergência para corrigir seus percursos de que são culpados e prosseguir em percursos menos inumanos” (ARROYO, 2017, p. 97). No entanto, Laffin (2012, p. 223) alerta que

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não se dá somente pela oferta da escolarização e pela viabilização da apropriação de saberes, mas também porque os sujeitos jovens e adultos encontram nessa escolarização um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente.

Dito desse modo, destacamos mais algumas falas de nossos colaboradores que ressaltam o que é ser professor de alfabetização na EJA vislumbrando essa interação e dinâmica social e humana que fazem parte dessa modalidade.

Eu penso que foi uma grande experiência, está sendo uma grande experiência, tanto para eles, quanto para mim, principalmente para mim, porque eu aprendo muito com eles. (PROFESSORA MARINAIDE).

Eu penso que ser educador de jovens e adultos requer da gente uma grande emoção, a gente precisa ter um olhar bem diferenciado, requer um olhar diferenciado, porque o público da EJA é um público diferenciado, é um público onde a gente precisa levar até eles conhecimentos que tenham significados. (PROFESSOR MIGUEL).

Acho que mudou muito meu pensamento em relação a isso, porque eu tinha já esse encantamento por essa categoria, por essa turma, mas, assim, depois que eu comecei a trabalhar com eles, eu acho que o ganho para nós professores ainda é maior do que para eles. (PROFESSOR PAULO).

Diante dessas falas, vemos a importância que esses docentes dão à sua experiência de serem professores da EJA e, especialmente, à relevância que dão aos estudantes da modalidade. Conforme Laffin (2012, p. 223), um “elemento constitutivo das práticas dos docentes situa-se no envolvimento do trabalho docente com a questão relacional”. Nesse sentido, complementa que “uma intencionalidade e disponibilidade docente de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento provêem condições que podem viabilizar outra relação com o saber, mobilizando o aluno para o ato de aprender”. (LAFFIN, 2012, p. 223). Assim, fica clara a importância dessa relação dialógica entre docente e seus educandos,

principalmente na EJA e na alfabetização nessa modalidade, visando o favorecimento significativo do ensino e da aprendizagem.

Outra fala que nos chamou atenção foi a seguinte:

Então, ser professora de alfabetização, eu digo assim: se colocar você, você fez Pedagogia, e colocar você em qualquer sala de aula, você desenrola, mas alfabetização, eu acredito que seja um dom. Porque realmente só fica numa sala de alfabetização quem tem o dom. (PROFESSORA ANNE).

Nesse trecho, percebemos um aspecto muito comum relacionado ao ser professor/professora, particularmente do alfabetizador(a), que é a associação da docência a um dom. Entretanto, devemos sempre buscar enxergar o trabalho docente atentando para a importância da formação, das escolhas e dos princípios de quem decidiu seguir essa profissão tão difícil e, na maioria das vezes, tão desvalorizada por muitos. Nesse sentido, Laffin (2012) indica que “o tornar-se professor/a é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades. Inscreve-se num constante ‘vir-a-ser’, marcado pela produção do próprio trabalho docente por uma configuração de carreira na EJA”. (LAFFIN, 2012, p. 224, 225, grifos da autora).

Nessa perspectiva, temos que considerar que essa constituição do ser professor(a) alfabetizador(a) na EJA, como também nas demais modalidades de ensino, tem seus desafios e prazeres. Desse modo, destacaremos, a seguir, a partir das respostas obtidas de nossos colaboradores, as principais facilidades e dificuldades dessa tarefa.

5.1.1 Facilidades de ser professor(a) alfabetizador(a) na EJA

Nas falas de nossos colaboradores, que se relacionam a essa questão, o aspecto que predominou como fator de facilidade na função de professor(a) alfabetizador(a) foi a vontade, o desejo e o interesse dos estudantes em aprender, como podemos ver nos trechos seguintes:

Eu acho que a facilidade já é essa vontade deles de aprender. Porque a grande dificuldade do professor atualmente é que eles não querem aprender, então a gente tem de usar de diversas formas para chamar a atenção deles. Já na EJA não, tudo o que você levar para eles, eles acham interessante. Eles não gostam de perder tempo. Então a facilidade é essa vontade que eles têm de aprender. (PROFESSOR PAULO).

O ponto positivo é esse que eu tenho, o apoio deles, eles são estudantes que vem por que realmente têm esse desejo, essa necessidade. (PROFESSOR MIGUEL).

E a facilidade que a gente tem em relação a esses alunos, falando do aluno mesmo sem falar de recursos e de sistema, é muitas vezes a boa vontade dele, assim, dele querer, dele estar ali por ele querer realmente. Mas isso mais para o aluno adulto, o aluno jovem, aí já nem tanto, ele já entra nessa história de que ele está ali entre aspas por alguma obrigação. Mas o aluno adulto e o idoso ele vai muito porque ele quer mesmo, ele está buscando algo que falta para ele, e aí isso é uma facilidade para a gente nesse processo, porque ele está buscando, ele está querendo, ele chega lá com vontade. (PROFESSORA ÂNGELA)

A partir dessas falas, percebemos o desejo de aprender dos educandos/alfabetizandos da EJA como uma facilidade para os professores, como um ânimo para desenvolverem seu trabalho de docência. De acordo com Silva et. al. (2020, p. 323), entre as razões mais relevantes que levam os educandos a voltar a estudar, está “o fato de quererem aprender a ler e a escrever, caracterizada como a primordial; como também o desejo de quererem participar de atividades cotidianas que necessitam desses conhecimentos, dentre outros”. Nesse sentido, podemos perceber a importância que esse desejo de aprender a ler e escrever desempenha nos processos de ensino e de aprendizagem nas turmas de EJA, especialmente nas turmas de alfabetização.

Ainda nessa direção, Gléria (2020, p. 233) afirma que “o desejo por se alfabetizar se apresenta como um mecanismo para a transposição de obstáculos que o mundo letrado impõe”. Entretanto, a autora ressalta que se faz “necessário compreender o significado que esses indivíduos atribuem ao mundo letrado quando se trata da conquista de uma auto-estima mais elevada, bem como de uma maior inserção e participação social”.

Por esse viés, compreendemos a importância dessa vontade de aprender ser aproveitada e transformada em aprendizagens cada vez mais significativas nas vidas desses estudantes. Nesse sentido, a fala de uma professora sobre as facilidades de ser docente alfabetizadora na EJA nos chama atenção:

A parte boa é você ser um agente transformador, é isso que me faz permanecer na EJA. Inclusive eu tive oportunidades, convites para assumir supervisão, mas eu não aceitei, porque realmente me encanta ser um agente na vida dessas pessoas. Quando você vê relatos de pequenos avanços, você vê a importância que você tem na vida de cada um, e isso lhe cativa muito, isso te dá ânimo para você, apesar de todas essas dificuldades, lutar. Eu brigo na secretaria de educação por eles, eu brigo com vice-diretor. Oh, é um fuá! Então, ser um agente de transformação, de possibilitar transformações positivas na vida deles, isso para mim é a melhor parte. (PROFESSORA ANNE, grifos nossos).

Essa fala da docente mostra a importância e o poder transformador que ela deposita em sua prática como educadora na EJA como um aspecto que facilita seu trabalho, sua

prática, o que nos remete ao explicitado por Moll (2008), ao discorrer sobre o fazer-se professor de adultos:

Fazer-se professor de adultos implica postura para uma sensível escuta cotidiana como também para uma ampliação do olhar. Serem ouvidos e serem vistos pode colocar estes adultos, que carregam o estigma de analfabetos, em outro lugar nos espaços sociais nos quais transitam, pode (re)colocá-los na vida pública, predispondo-os de outra maneira no universo de saberes entre os quais transita a escrita. (MOLL, 2008, p. 17).

O outro aspecto relacionado às facilidades de ser professor alfabetizador da EJA foi referente à linguagem, isto é, à comunicação com os educandos dessa modalidade, como podemos ver nos trechos a seguir:

Bom, de facilidade que eu tenho, eu acho isso, que é a comunicação, certo? Porque você pode trabalhar aquilo com uma linguagem mais adulta, com certeza uma linguagem mais adulta é melhor de você estar ali partilhando. (PROFESSORA EMÍLIA).

E a facilidade é da linguagem, do falar. Porque, quando você fala com uma criança, você tem que ter o cuidado com a fala. Quando você vai alfabetizar, você tem que ter muito cuidado com quais são as palavrinhas que você vai trabalhar, qual é o texto e, com o adulto, a gente já pode trazer mais para a realidade, para a situação dele. Então isso facilita muito, e a gente pode ser muito franco nas dificuldades e nas superações que cada um precisa construir para vencer a aprendizagem, vencer o processo de alfabetização, então eu acho que idade e a proximidade com a idade deles a minha ajuda muito. (PROFESSORA ELIANA).

Por meio dessas falas, percebemos detalhes importantes do cotidiano da vida adulta que aproximam educadores e educandos através de uma comunicação mais dinâmica entre pessoas adultas, com idades e realidades relativamente próximas e que compõem essa diversidade que é tão marcante na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, compartilhamos as ideias de Soares e Pedroso (2016) ao refletirem sobre a condição dos professores da EJA também serem jovens e adultos em processo de formação e aprendizagem durante toda a vida, tendo em vista que “é a partir desse inacabamento, dessa riqueza existencial e suas infinitas possibilidades, que a educação torna-se possível”. (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 260).

Um outro aspecto que se repetiu nas falas de nossos colaboradores de pesquisa está relacionado ao conhecimento que os educandos/alfabetizados da EJA trazem para o contexto da sala de aula.

Ah, facilidade é o conhecimento que eles têm. O que eles trazem de entendimento sobretudo, exatamente tudo, e você explorando, claro, que vai oscilando o nível de cada um, mas é impressionante, é impressionante! (PROFESSOR ALEX).

E assim, as facilidades que eu encontro, os pontos positivos é que eu aprendo muito com eles no dia a dia e que também o que eles trazem para mim de conhecimento eu consigo absorver isso e eu consigo compreender e levar de volta para eles de uma forma satisfatória, de uma forma que eles possam também absorver ali os conteúdos. Aquilo que eu trabalho no dia a dia com eles, eu procuro ao máximo fazer com que eles compreendam. (PROFESSOR MIGUEL).

Diante do apresentado, vemos o reconhecimento que os docentes têm sobre a valorização e a importância de reconhecer o saber, o conhecimento de vida e do mundo que esses estudantes têm, para além do conhecimento escolar. Assim, cabe ressaltar, como indicam Matos e Platzer (2018, p. 226), que “os conhecimentos que os educandos da EJA trazem estão diretamente relacionados às suas práticas sociais. Essas práticas precisam ser incluídas e consideradas relevantes para a aprendizagem do educando”.

De igual modo, para além da importância dessa perspectiva apontada pelos docentes, cremos ser muito necessário pensar um currículo que também busque reconhecer, valorizar e trabalhar, cada vez mais, essas experiências e saberes que os estudantes já trazem para a EJA. Nessa direção, Silva e Santos (2018, p. 08) alertam que, “considerando a necessidade de se pensar o currículo da/na EJA tendo como base os conhecimentos dos educandos advindos do seu contexto social e cultural, torna-se essencial visibilizar esses conhecimentos”. Nesse sentido, tais saberes podem ser realmente valorizados e vivenciados na prática escolar cotidiana, favorecendo um ensino e uma aprendizagem muito mais significativos para docentes e discentes da EJA.

Diante dos aspectos de maior destaque surgidos nas respostas dos docentes colaboradores de nossa pesquisa às perguntas com relação às facilidades de ser professor(a) alfabetizador(a), o que se torna mais relevante é a valorização do conhecimento dos educandos dessas turmas por parte de seus professores, como também o reconhecimento da vontade de aprender desses alfabetizandos, servindo como novo ânimo no trabalho desses professores, sem esquecermos de destacar também que a comunicação mais próxima entre os educandos e os docentes é um elemento importante para o favorecimento de um melhor ensino e aprendizagem.

Desse modo, acreditamos que as facilidades aqui citadas, presentes na docência da alfabetização na EJA nos contextos de nossos entrevistados, podem ser vistas com possibilidades de serem bem mais aprofundadas e aproveitadas nas práticas de alfabetização nessa modalidade com vistas à melhoria da qualidade de nossa educação e dos alfabetizandos/educandos jovens, adultos, idosos que dela necessitem.

5.1.2 Dificuldades de ser professor(a) alfabetizador(a) na EJA

Nas falas de nossos docentes colaboradores com relação às dificuldades em ser professor(a) alfabetizador(a), infelizmente, ficou muito evidente que os obstáculos estão em número e diversidade bem maiores que as facilidades e, de certo modo, percebemos também que os docentes abordaram mais detalhadamente as dificuldades dos alunos do que as suas próprias. Entre os aspectos elencados, o mais recorrente foi com relação aos próprios educandos, suas vidas pessoais, seus medos e suas dificuldades em aprender face às expectativas que os próprios docentes também têm com relação à aprendizagem de seus alfabetizados da EJA, como podemos ver em alguns dos trechos abaixo:

Eu acho que a dificuldade é a vida pessoal deles. Assim, alguns são atrapalhados pelo transporte, por um trabalho. [...] Eles também têm uma certa dificuldade de aprendizagem. [...] Mas, assim, a grande dificuldade é mais a vida pessoal deles mesmo. (PROFESSOR PAULO).

Eu acho, assim, que a dificuldade maior até então são eles mesmos. A minha dificuldade como professora da EJA é eles, porque muitas das vezes eles acham que já alcançaram uma idade que não aprendem mais. (PROFESSORA EMÍLIA).

A maior dificuldade é questão da autonomia desse aluno. Ele vai muito na questão da esperança que alguém vai fazer por ele. [...] Então a maior dificuldade de trabalhar essa questão da alfabetização do aluno é a autonomia. [...] alunos de EJA, os adultos principalmente, não são alunos que em casa eles estudam. Eles se dedicam, eles querem essa construção da educação, do processo de ensino e aprendizagem apenas naquele momento da escola, e isso é uma dificuldade. (PROFESSORA ÂNGELA).

Nesse sentido, Oliveira (1999, p. 06) aponta ser “importante mencionar ainda que a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal devido a aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem”. Nessa perspectiva, segundo a autora, “os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos, muitas vezes, pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças e por isso sentem-se humilhados, têm insegurança quanto à sua própria capacidade para aprender”. (OLIVEIRA, 1999, p. 06).

A questão da falta de autonomia, presente na fala da professora Ângela, é muito relevante, especialmente nas turmas de alfabetização da EJA, nas quais, principalmente os alfabetizados mais idosos, têm maior dependência dos docentes. Nesse sentido, Albuquerque (2008, p. 428) alerta que, na alfabetização de adultos, “os adultos analfabetos, embora possuam alguns conhecimentos sobre a escrita, não apresentam autonomia para ler e escrever, e é essa autonomia que eles buscam ao ingressar em uma turma de alfabetização da EJA”. Por

essa perspectiva, torna-se ainda mais importante o papel do professor(a) alfabetizador(a) na construção dessa autonomia nos percursos da aprendizagem dos educandos(as) alfabetizando(as) da EJA. Assim, coadunamos com as palavras de Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020) ao ressaltarem que

um dos elementos importantes para o sucesso das aprendizagens dos sujeitos da EJA depende das condições do exercício profissional docente, do trabalho com as demandas específicas de uma didática para EJA. Então, esse processo não requer qualquer mediação, mas sim uma mediação pedagógica crítica, fundamentada, planejada, intencional, em que professor(a) e aluno(a) são sujeitos de aprendizagem. (SANCEVERINO; RIBEIRO; LAFFIN, 2020. p. 16, 17).

Ainda nessa perspectiva da autonomia dos estudantes, especialmente dos alfabetizando da EJA, acreditamos que a pandemia, a suspensão das aulas presenciais e a adesão às aulas remotas acentuou ainda mais essa dificuldade dos educandos, pois, como é sabido, grande parte dos estudantes da EJA não tem as condições mínimas necessárias ao contexto remoto de educação, como, por exemplo, acesso decente à internet ou mesmo a aparelhos tecnológicos mais adequados para esse acesso.

Diante desse contexto pandêmico, Sanceverino et. al. (2020, p. 10) alertam que “as dificuldades de acesso se revelam também do ponto de vista pedagógico, quando os professores(as) e gestores(as) apontam que os(as) estudantes não conseguem estudar sozinhos e que, portanto, demandariam mediações mais específicas e permanentes dos professores”. Assim, de acordo com os autores, “as atividades remotas, [...] suprimem um dos fatores mobilizadores da presença dos estudantes na EJA que é o contato com os colegas, com os amigos, com os professores e, portanto, de maiores mediações pedagógicas” (SANCEVERINO ET. AL. p. 12), o que pode, assim, tornar ainda mais complicada uma dificuldade já presente nas turmas de EJA.

Outro aspecto bastante presente nas falas dos docentes foi a dificuldade enfrentada pela falta de material didático-pedagógico para o trabalho com suas turmas.

A dificuldade que eu encontro para trabalhar dentro das turmas de EJA é exatamente o pouco apoio que a gente tem, o pouco apoio em relação a materiais, por que a gente não tem material voltado especificamente para a realidade do nosso estudante. (PROFESSOR MIGUEL).

A dificuldade é porque a gente não tem disponibilidade assim de material para eles; esse ano mesmo a gente não teve, essas coisas, de material para mim. (PROFESSORA ADRIANA).

Olhe a dificuldade é que nós não temos o livro didático só da EJA, infelizmente nós não temos. [...] Dificuldade eu tenho em achar os assuntos apropriados para eles,

porque, principalmente para o EJA I, o EJA I ele é, são pessoas que elas não têm, assim, a facilidade de aprender mais rápido como uma criança, elas têm mais dificuldade de aprender. (PROFESSORA MARINAIDE).

Moll (2008, p. 16) destaca que “o professor tem um papel fundamental, tanto na seleção e escolha dos materiais, quanto nas aproximações pedagógicas que poderão ser construídas no contexto da sala de aula”. Nesse sentido, fica evidente a relevância do material adequado para a EJA e a grande dificuldade que sua falta faz aos docentes e estudantes dessa modalidade. Ainda nesse viés, Soares e Soares (2014, p. 13) ressaltam que “quando falamos em recursos didáticos para a EJA, falamos a respeito de todo tipo de recurso material, espacial ou temporal que possa enriquecer a prática educativa”.

Apesar de as escolas públicas terem sido contempladas, particularmente nas últimas décadas, com diversos materiais didático-pedagógicos oriundos de políticas públicas nacionais, a falta de material didático-pedagógico nessas escolas ainda é uma realidade constatada e, na EJA, tal realidade é ainda mais marcante e mais preocupante pela discrepância entre o material disponível e utilizado e a realidade e as necessidades dos educandos. Nessa direção, Matos e Platzer (2018) alertam que

o material didático da EJA precisa de ajustes que considerem iniciativas de valorização do protagonismo e inclusão das especificidades dos estudantes da EJA, visto que sua utilização está presente no cotidiano escolar, servindo de apoio para o docente desenvolver suas práticas pedagógicas. (MATOS; PLATZER, 2018, p. 227).

Os autores destacam ainda a importância do livro didático “como uma ferramenta de trabalho do professor por ser um instrumento didático-pedagógico utilizado na sala de aula” (MATOS; PLATZER, 2018, p. 227). No entanto, através de nossas entrevistas, constatamos que apenas um dos docentes, a professora Magda, utilizava livro didático voltado à EJA⁸, enquanto os demais não haviam recebido livros para distribuir aos estudantes ou não os usavam por os considerarem fora da realidade dos estudantes, como podemos ver no seguinte trecho: “Os livros didáticos, eles fogem muito ao nível de alfabetização, por que é fase I, mas a gente sabe que o alfabetizar é para ser 1º e 2º ano, mas a gente não consegue atingir o 2º ano” (PROFESSORA ANNE).

Outra fala sobre a questão do livro didático chama nossa atenção. De acordo com a professora Ângela, não há mais o processo de escolha de livros didáticos para a EJA:

⁸ Coleção É Bom Aprender – Volume 1 – edição renovada - Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização – PNDL-EJA (2014, 2015, 2016), válido até 2017.

[...] foi o ano passado (2019) ou foi o ano retrasado (2018) que a gente saiu do processo de escolha do livro didático⁹, de aquisição, e aí a gente não teve mais. [...] A gente ainda trabalhou com livro há uns dois anos atrás porque eram saldos que tinham de aquisições passadas, mas aí já não estava mais acontecendo a aquisição desse material e a gente continua sem. (PROFESSORA ÂNGELA).

Diante desta declaração, percebemos mais um aspecto da precarização que a EJA enfrenta, sendo, nesse caso, tolhidas as possibilidades de escolha e de distribuição desses livros didáticos, que, mesmo sendo, na maioria das vezes, considerados pelos docentes como distantes da realidade de seus estudantes, são voltados para essa modalidade de ensino.

O aspecto da evasão também foi citado por nossos entrevistados e, em suas falas, foi bastante relacionado com a questão do trabalho dos estudantes, o que reforça uma característica bem específica da EJA, pois, como apontado por Colavitto e Arruda (2014, p. 03), “a história da EJA insere-se num cenário econômico, social e político, onde a relação entre educação e trabalho está normalmente ligada uma à outra, tendo um público de trabalhadores jovens que procuram pelo primeiro emprego e também os trabalhadores aposentados”. Nesse sentido, algumas falas de nossos sujeitos indicam essa relação.

*Uma das dificuldades é mais a questão da evasão, sabe? Essa é a maior dificuldade que eu sinto, devido, assim, a gente percebe que eles estão muito táticos, vamos dizer assim, ou seja, ele trabalha hoje e no final da semana quer receber, trabalha a semana e já pega no dinheiro no final de semana, e esse dinheiro ele já compra, já está tudo de imediato. E a questão de alguns, como é um negócio assim, processual, vamos devagar, vamos por aqui, aí tem muitos que acabam que aparece hora extra para que eles façam. Aí eles dão um tempo na escola para poder ir, **o dinheiro é mais importante naquele momento do que de fato dar continuidade com o aprendizado.** (PROFESSOR ALEX, grifos nossos).*

Dificuldade, permanência do aluno na escola. Até pela vida que eles levam, de trabalho, muitos começam muito interessados, muito empolgados, mas a vida profissional, que não é uma vida fácil por não serem letrados, por não terem estudado, eles não têm empregos que sejam mais confortáveis, requer muita atividade física. Então eles se cansam muito e acabam desistindo por falta de condição realmente física, de aguentar o rojão de passar o dia todo no trabalho e a noite ir para a escola. Eu acho que o maior desafio de todo professor da educação de jovens e adultos é ver sua turma iniciar o ano com um número x e terminar o ano com esse mesmo número. A gente sofre muito ainda no horário da noite com a evasão escolar. (PROFESSORA ELIANA).

⁹ Quanto a esse aspecto, no site do MEC, quando buscamos por PNLD-EJA (Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos), encontramos duas informações. A primeira: uma página com informações de um guia de livros e de adesão ao PNLD-EJA 2013-2014. (Disponível em: <http://pnld.mec.gov.br/>. Acesso em 27-07-21). A segunda, com uma notícia contendo a seguinte informação: “EJA - FNDE promove audiência pública para definição de critérios dos livros didáticos de jovens e adultos - Com transmissão ao vivo pela internet, a sessão será realizada a partir das 14 horas de 28 de janeiro. Publicado em 15/01/2020 18h07 - Atualizado em 20/04/2020 12h17. (Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/fnde-promove-audiencia-publica-para-definicao-de-criterios-dos-livros-didaticos-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 27-07-21).

Diante dos trechos apresentados, percebemos a importância e o peso que o trabalho tem na vida dos educandos da EJA, que, na maioria das vezes, antes de serem estudantes, são trabalhadores, responsáveis pela manutenção de suas casas e famílias e, infelizmente, muitas vezes, o sustento e a sobrevivência impõem-se ante o desejo de aprender, de alfabetizar-se. Nesse sentido, o contexto pandêmico que estamos vivenciando também ganha seu destaque. Sanceverino et. al. (2020, p. 11) alertam que “o contexto de estudos não presenciais no ambiente da pandemia marca afastamentos e abandonos escolares, especialmente para os estudantes da alfabetização”.

Nesse sentido, acreditamos que, infelizmente, a questão da pandemia, do fechamento de diversos tipos de estabelecimento e atividades comerciais e turísticas, além da suspensão das aulas presenciais e a adoção de aulas remotas, trouxeram mais um grande obstáculo para esses estudantes trabalhadores da EJA. Como indicam Sanceverino et. al. (2020)

Na pandemia, as dificuldades econômicas e sociais se intensificaram levando os estudantes da EJA a, mais uma vez, priorizarem a produção da vida, a cuidar da família para depois, se der tempo, estudar. [...] As causas da evasão com a pandemia se agravaram, pois dizem respeito às condições econômicas que impossibilitam a coordenação entre trabalhar, cuidar da família e estudar, assim como relacionada a questões pedagógicas quando os(as) estudantes não encontram sentido nas atividades escolares. (SANCEVERINO, Et. al., 2020, p. 11,12).

Assim, percebemos a necessidade da interligação entre a educação e o trabalho na vida dos estudantes da EJA, pois o trabalho é parte fundante da constituição da identidade dessas pessoas. Porém, essa necessidade de trabalhar, aliada a diversas outras condições de suas vidas, pode, infelizmente, tornar-se um obstáculo para sua escolarização; obstáculo esse que necessita ser enfrentado por meio de políticas sociais que contribuam para que o trabalho não constitua um motivo para o abandono da escola no âmbito da EJA.

Outra dificuldade elencada pelos docentes fez referência à falta de formações adequadas à realidade da modalidade EJA, como podemos perceber nos trechos abaixo:

Bom, a dificuldade, vou falar até da pergunta que você fez anteriormente, uma formação, uma formação para a gente trabalhar nesse âmbito, que não tem, assim, pelo menos aqui não teve pra gente. Então isso para mim é uma dificuldade. (PROFESSORA MAGDA).

Quando eu vim para o município, eu senti muita falta foi da questão de atualização, de estudo, por que a rede privada ela realmente obriga você, no bom motivo, no bom sentido, a estar se atualizando, a estar estudando. E as formações do município são muito rápidas, não são profundas, não tem uma continuidade. Eu acho isso um ponto negativo no geral não só na EJA. (PROFESSORA ANNE).

Como já sabemos, a questão da formação docente, ou da falta dela, e as consequências disso são assuntos bastante presentes no meio educacional e, na EJA, parece que a lacuna quanto à falta ou à inadequação dessa formação torna-se ainda maior e mais frequente, pois, como podemos destacar, na maior parte dos casos, na formação inicial desses profissionais, os espaços dos componentes curriculares que tratam da alfabetização nessa modalidade tendem a ser bem curtos e restritos. Já na formação continuada, sempre parece haver pouco incentivo e investimento de tempo e recursos para essa temática no campo da EJA, sendo basicamente priorizadas as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio, ditos “regulares”.

Nesse sentido, consideramos relevante e preocupante o que alertam Feitosa e Silveira (2017):

o ensino da leitura e da escrita deve ser elemento importante nos currículos desses cursos (Pedagogia e Curso Normal), já que compreende uma das fases mais importantes da vida escolar: a alfabetização. Apesar disso, podemos perceber que nem todos os cursos de formação de pedagogos atentam para essa responsabilidade de formar o alfabetizador, enfatizando em seus currículos questões relativas à organização escolar e aos fundamentos da educação. (FEITOSA; SILVEIRA, 2017, p. 154).

Não estamos desmerecendo as demais disciplinas do currículo dos cursos de formação, porém, destacamos ser necessário existir, já na formação inicial do professores/pedagogos, uma ênfase maior às disciplinas que envolvem o ensino da leitura, da escrita e da alfabetização de modo a possibilitar uma formação mais adequada desse profissional para exercer sua função de docente, especialmente se for como professor alfabetizador.

Destacamos também, para além da importância fulcral da formação inicial do professor alfabetizador, a relevância da formação continuada desse profissional, seja fora ou dentro do contexto escolar, para buscar atender às necessidades surgidas das vivências e exigências do cotidiano escolar. Ressaltamos que “**aprender por toda a vida** constitui-se como o eixo estrutural e fundante da formação continuada dos professores”. (FREITAS, RIBEIRO; MOURA, 2020, p. 20, grifos das autoras).

Assim, coadunamos com Fernandes e Pinheiro (2017) quando indicam que

Pensar na formação continuada é discorrer acerca do aluno que se pretende formar e das condições dadas para desenvolver o trabalho com a leitura e toda a relação entre a alfabetização e o letramento. A formação continuada, portanto, deve ser pautada no cotidiano da escola, na rotina, no planejamento, nas diversas relações existentes neste ambiente. (FERNANDES; PINHEIRO, 2017, p. 133).

Ainda nessa perspectiva das dificuldades de ser professor(a) alfabetizador(a) da EJA, a fala de uma docente entrevistada nos chama atenção pelo destaque da precarização presente no atendimento a essa modalidade de educação.

Quando vem as políticas públicas a EJA é a última. Quando tem um programa, a EJA é a última a receber; recebe o resto do que sobrou do dia. Então, ainda existe muito isso, muito. Esse é o ponto negativo, realmente a EJA, às vezes, parece que nem existe. Você está numa reunião da secretaria de educação, falam sobre todas as séries e às vezes nem sobre a EJA falam. Então isso às vezes chega a me irritar, e isso é o pior, para a EJA isso é o pior. Além dessa rotulação, que todo mundo faz, todo mundo não, além dessa rotulação, os professores da EJA não são bem vistos pelos professores do dia. Não há essa integração, e como se fossem duas escolas, uma escola durante o dia e uma escola durante a noite. Então isso não é legal. (PROFESSORA ANNE, grifos nossos).

Esse trecho traz de modo bem marcante a realidade que a Educação de Jovens e Adultos e os que dela fazem parte vivem. Nas palavras de Silva e Rosa (2017),

Em termos das condições do trabalho escolar, a precarização, o improviso e o abandono persistem porque as políticas públicas continuam tangenciando os problemas da aprendizagem e, conseqüentemente, buscando soluções tópicas para a educação de jovens e adultos. Os sistemas de ensino, bem como as unidades escolares, continuam tratando a educação de jovens e adultos mais como um requisito formal da realidade educacional do que como direcionada para a potencialização das características social, formativa e política dos sujeitos que frequentam tal modalidade. (SILVA. ROSA, 2017, p. 123).

Acreditamos que a EJA, diante de toda sua trajetória histórica e sua relevância como potencialidade para uma mudança social por meio da educação, mereça mais respeito, consideração, reconhecimento e valorização por toda a sociedade, especialmente dos próprios sistemas de ensino, profissionais da educação, educadores e mesmo educandos que a compõem. Nesse sentido, consideramos a importância e o poder da formação de profissionais cada vez mais comprometidos com a EJA, conforme aponta Soares (2019), ao ressaltar que

O avanço conquistado pelo campo da educação de jovens e adultos colocou a EJA em outro patamar em que já não é possível mais conviver com a improvisação, isto é, sua prática exige ações mais permanentes. É preciso superar o voluntarismo, incentivando a formação e uma melhor preparação do educador de jovens e adultos. (SOARES, 2019, p. 04).

Assim, compreendemos e acreditamos que as dificuldades estão presentes na EJA, como também nas demais modalidades de educação, mas, para muito além disso, cremos que conhecer essas dificuldades pode mostrar possibilidades de contribuir para sua superação e melhoria na Educação de Jovens e Adultos, lembrando que, apesar dos obstáculos que sempre

aparecerem, essa modalidade de educação tem sua história de vitórias e precisa ser formada por pessoas que acreditem e busquem essa mudança para o melhor todos os dias.

Diante do que foi apresentado sobre o que é ser professor(a) alfabetizador(a) na EJA, tratando também sobre as facilidades e dificuldades dessa missão, o que ficou de mais relevante para nós foi a vontade, presente nas falas de nossos entrevistados, de contribuir com a alfabetização na EJA, apesar dos desafios, e, especialmente, o reconhecimento que esses docentes demonstram ter com os seus educandos e com o que essas pessoas já trazem de suas experiências de vida para a escola.

Nesse sentido, também precisamos refletir e compreender, como apontado por Fernandes e Vieira (2017 p. 125), que “O educador alfabetizador possui papel fundamental na formação dos estudantes”. Como indicado por Feitosa e Silveira (2017, p. 159), “frente ao atual contexto de propagação dos diversos letramentos, o professor alfabetizador precisa também atuar como agente de letramento”.

Por essa perspectiva, concordamos com os autores quanto ao fato de que esse “professor (alfabetizador) precisa atuar nos dois campos, ensinando e mediando, mas se faz necessária uma formação adequada para as duas funções, principalmente durante a graduação, já que as formações continuadas, muitas vezes, se tornam insuficientes e episódicas”. (FEITOSA; SILVEIRA, 2017, p. 159). Mas também não nos esqueçamos de que “pensar no professor alfabetizador é estar diante de um sujeito que possui suas próprias experiências, vivências e possíveis fragilidades”. (FERNANDES; PINHEIRO, 2017, p. 135).

Destacamos ainda que as discussões nos mostraram que, para além das dificuldades, facilidades, características, limitações, ser professor alfabetizador na EJA tem uma importância fundamental que precisa ser reconhecida, valorizada e compartilhada para que, cada vez mais, possamos ver e fazer com que esses profissionais sintam-se e vejam-se como os agentes de transformação de que a Educação de Jovens e Adultos e, especialmente, a alfabetização nessa modalidade tanto necessitam.

5.2 Atividades voltadas à alfabetização e às práticas de leitura e de produção de textos na EJA

Nesta categoria buscamos elencar e discutir as principais atividades para alfabetizar que os(as) docentes da EJA que entrevistamos utilizavam no seu cotidiano de trabalho. No decorrer dessa análise, também estará presente a relação que os docentes estabelecem entre o

contexto escolar presencial e o contexto remoto/online instaurado devido à pandemia da Covid-19.

Nas palavras de Albuquerque, Morais e Ferreira (2013, p. 15), “*alfabetização* consiste na ação de alfabetizar, de ensinar crianças, jovens ou adultos a ler e escrever. Vista pela ótica do aprendiz, ela consiste no processo de ser alfabetizado, de ser ensinado a ler e a escrever”. De acordo com os autores, “é o desejo de aprender a ler e escrever palavras e textos que circulam em nossa sociedade que leva jovens e adultos analfabetos a irem/retornarem à escola, às salas de aulas de alfabetização”. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2013, p. 15).

Nesse sentido, percebemos a importância que as atividades para a ação de alfabetizar têm para os estudantes jovens, adultos ou idosos e suas expectativas de aprendizagem ao ingressarem/retornarem aos bancos escolares; relevância essa que consideramos também ser imprescindível constituir parte dos objetivos docentes e de sua dinâmica de planejamento, elaboração e realização das atividades, com o fim de alfabetizar seus educandos.

Por meio da análise das respostas de nossos docentes colaboradores, constatamos que a atividade para alfabetizar mais recorrente considerada por eles foi o trabalho com o alfabeto, com o uso de alfabeto móvel, tendo sido citada por cinco dos docentes.

Eu utilizo as letrinhas recortadas, que são o alfabeto móvel. Sempre eu utilizo o alfabeto móvel. As tarefas eu retiro do livro, faço apostilas pelo computador, que são impressas. (PROFESSORA ADRIANA).

Eu gosto de trabalhar, levar atividades para eles voltadas com o alfabeto móvel, que faz bastante diferença nesse processo para aqueles que estão em processo de alfabetização. (PROFESSOR MIGUEL).

Nos seis primeiros meses, eu passo com o alfabeto. Então, geralmente eu faço o quê? Segunda, terça, quarta e quinta, Português e Matemática, sexta-feira eu dou História, Geografia, Ciências. Vou alternando, esse é o combinado que eu fiz com eles, é o nosso currículo oculto. (PROFESSORA ANNE).

Com relação aos conteúdos das falas acima, é muito relevante o que aponta Morais (2012, p. 139) ao destacar que “O alfabeto móvel, seja com cartelas de papel, com letras de plástico ou de madeira, permite ao aprendiz vivenciar de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever”.

Também a partir dos trechos acima, percebemos a relevância que o trabalho com o alfabeto tem na prática desses docentes, embora eles não exemplifiquem mais detalhadamente como ocorria esse trabalho. No entanto, como indicam Albuquerque e Ferreira (2008, p. 437), “os alunos de EJA, quando retornam para a escola, querem efetivamente aprender a ler e

escrever; eles querem perceber que estão compreendendo melhor o que significa aquele conjunto de letras e como essas letras, juntas, podem formar palavras”. Isso nos faz lembrar a necessidade de um ensino que promova a compreensão do funcionamento do alfabeto para além de um conjunto de letras ordenadas em sequência.

Na sequência, outra atividade para alfabetizar bastante citada por nossos colaboradores foi a identificação de letras, a partir dos tipos e formatos, e também a identificação das letras e a montagem/formação do próprio nome, como podemos perceber nos trechos abaixo:

A gente já vai formando os nomes deles diretamente e do nome a gente vai tirando aquela vogal, aquela consoante que a gente está estudando. [...] A questão de fazer o nome também, eu faço muito crachá de identificação, eu coloco muito nas paredes para eles estarem vendo, eu coloco para eles encontrarem o nome deles, faço um monte de crachá e: “Vamos lá, cada um pega seu nome!” E assim eu vou tentando treinar para eles começarem a escrever os nomes deles e aí, a partir dos nomes deles, aí eu começo a mostrar cada letra e outras palavras que são formadas a partir daquelas letras. (PROFESSORA EMÍLIA).

São atividades muito elementares mesmo, de conhecimento mesmo, de assimilação, de familiarização, para que eles consigam ter acesso a questão não só do alfabeto, mas os tipos de letras, formatos, diferenciação. (PROFESSORA ÂNGELA).

A gente aproveita essa vontade deles de aprender o nome e vamos ensinando as letras, vamos fazendo essa junção, então a gente vai aproveitando, montando o nome usando material dourado, emborrachado, essas coisas, e vamos formando algumas palavras. Então meu modo de alfabetização é esse, eu pego o nome deles, logo de início, e vamos trabalhando as letras para eles terem um conhecimento das letras e depois é que a gente vai fazendo a junção silábica para eles irem formando algumas palavras. (PROFESSORA MAGDA).

A partir dos extratos acima, vemos a relevância que o trabalho com as letras e especialmente com as letras e os nomes dos estudantes tem na rotina e nas práticas dessas docentes. Como indicam Marques e Rubio (2012), trata-se de um tipo de atividade que deve estar presente na alfabetização desses sujeitos, pois

O processo de alfabetização de jovens e adultos não se resume apenas em juntar letras e formar palavras. [...] O que se deve ensinar em uma sala de adultos são atividades como: o nome dos colegas, lista de palavras significativas, calendários e jogos que forneçam aos alunos informações importantes sobre como funciona a escrita. (MARQUES; RUBIO, 2012, p. 15).

Assim, concordamos com Morais (2012, p. 139) quando, ao abordar o trabalho com palavras estáveis, ressalta que “embora essas atividades não precisem ser feitas apenas com palavras que se tornaram estáveis para os alunos, elas aumentam a possibilidade de elaborarem reflexões sobre determinados aspectos da notação escrita”. Também

compactuamos com o pensamento de Marques e Rúbio (2012, p. 16) no tocante ao fato de que “alfabetizar jovens e adultos, hoje, não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome. É oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade”.

Outra atividade citada de forma recorrente foi o ditado, trabalhado de formas distintas pelos docentes, que declararam sua utilização como atividade para alfabetizar na EJA.

Eu gosto de usar, dependendo do nível também, aquele ditado com banco de palavras. Então, ele vê a figura e a partir da figura ele vai dar uma olhada no banco de palavras para encontrar a palavra daquela figura. Então, panela, aí ele fica “PA” e eu “E aí? A primeira sílaba, qual é?” E eles ficam “PA, PA, é P-A, professor”. Aí saem procurando [e] aí percebem. É massa! (PROFESSOR ALEX).

Na quinta-feira tem sempre um ditado, tem sempre um treino ortográfico, porque a gente precisa realmente consolidar essas compreensões do escrever, do ler, do entender. (PROFESSORA ELIANA).

De acordo com Benício (2015, p. 142) “o ditado é um ato de leitura por parte de quem dita, mas corresponde a um ato de escrita para quem recebe a mensagem sonora. Assim, percebemos a importância do ditado na alfabetização, na aprendizagem da escrita e também nessa relação dinâmica entre a leitura de quem dita a escrita de quem ouve e escreve o que foi ditado durante o próprio processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Como apontado por Chartier (2010, p. 07), ao explicar a permanência do ditado – um dispositivo considerado tradicional – na história da cultura escolar, menciona que “não existe um dispositivo pedagógico tão simples e eficaz” Ainda de acordo com a autora, “durante um ditado, todos os alunos se calam, escrevem todos sob a vista do professor, estão atentos a sua própria tarefa e a correção, que vem logo em seguida, permite a cada um verificar o resultado de seu esforço”. Também podemos destacar uma perspectiva do ditado como instrumento de diagnóstico dos conhecimentos e aprendizagens tanto por parte dos docentes, quanto dos estudantes que podem acompanhar seus erros e acertos durante o processo e logo após a realização e correção dos ditados.

Outra atividade bastante citada foi o trabalho com as sílabas, isto é, a formação, identificação e junção das sílabas ou padrões silábicos.

A gente vai trabalhando a separação silábica, as famílias, e vamos dando seguimento à alfabetização. (PROFESSORA MAGDA).

Aí a questão mesmo depois dos padrões silábicos, e aí é aquele trabalho mesmo de familhinha por familhinha que nem a gente trabalha no fundamental. E, assim, por mais que se diga que o trabalho com EJA ele tem que ser um trabalho muito diferenciado, não pode ser comparado ao trabalho que seria com crianças, mas a gente tem adultos que tem uma limitação muito grande de vocabulário, então essa

limitação no vocabulário ela, não é que ela infantiliza, vamos dizer assim, mas ele tem uma interpretação de mundo. (PROFESSORA ÂNGELA).

Diante dos recortes acima, vemos a importância dada ao trabalho com as sílabas, separação e famílias silábicas no processo de alfabetização dos educandos dessas docentes. No entanto, também percebemos, especialmente na fala da professora Ângela, uma certa comparação entre adultos e crianças e sua preocupação em trabalhar esse conteúdo sem necessariamente infantilizar os seus estudantes, mesmo com as dificuldades que, segundo ela, muitos deles apresentam ter com relação ao vocabulário. Nesse sentido, sem desmerecer, de modo algum, a docente, suas concepções e práticas, entendemos, assim como Ferreira Et. al. (2013) que,

Comparar o nível de compreensão da escrita entre adultos e crianças não significa, no entanto, desenvolver uma infantilização das atividades pedagógicas. É preciso levar em consideração toda a bagagem histórica que os sujeitos adultos detêm, suas vivências com a língua escrita. (FERREIRA, et. al., 2013, p. 183).

Assim, como Ferreira e Albuquerque (2013, p. 114), consideramos que o trabalho ou as atividades “de alfabetização que envolve[m] letras e sílabas precisa não significar, necessariamente, um trabalho descontextualizado de simples repetição e infantilização, como era proposto pelas cartilhas tradicionais”. Esse trabalho pode/deve ser um trabalho significativo e proveitoso que considere as condições e as características do educando, mas também despertem seu interesse e favoreçam a apropriação das especificidades do SEA por esses educandos. Como ressaltam Leal, Albuquerque e Amorim (2013, p. 86), “a apropriação do sistema alfabético de escrita precisa ser realmente garantida aos jovens e adultos que buscam a escolarização”.

Entre as demais atividades consideradas como atividades para alfabetizar que foram citadas por nossos colaboradores, elencamos e destacamos ainda algumas atividades: a formação de palavras, o trabalho com receitas, bulas, letras de música, poemas, rótulos, jogos como soletrando, bingo, baralho de palavras e frases, leitura, atividades escritas em apostila¹⁰, caligrafia, atividades gramaticais, o uso de um *software* do governo do Ceará disponível para a EJA, chamado Luz do Saber, e também a utilização da palavra geradora, o que nos indica

¹⁰ Apostila preparada pela própria docente, por opção sua, em substituição ao livro didático. De acordo com a professora, “Eu fiz uma apostila e essa apostila eu já venho trabalhando há quatro anos com ela porque é mais prático. Os livros didáticos eles fogem muito ao nível de alfabetização. [...] Porque a apostila ela contempla de forma mais efetiva o que eu quero que eles aprendam, então eu não uso livro didático.” (PROFESSORA ANNE).

também uma relação entre o alfabetizar e o letrar a partir das propostas/materiais/instrumentos citados pelos professores participantes e que estão presentes no cotidiano dos educandos.

Nesse sentido, percebemos uma grande diversidade de atividades elencadas pelos docentes como atividades para alfabetizar e que, segundo a maioria deles, como podemos observar na fala da professora Magda, tentam “sempre fazer atividades com eles tudo voltado para a realidade deles, para o mundo deles, para o que eles realmente necessitam, por que não adianta eu passar conteúdo que não vai estar ligado ao contexto de vida deles”.

Acreditamos que assim deva ser uma educação, especialmente uma alfabetização, significativa para jovens, adultos e idosos, na qual os conteúdos e conhecimentos escolares estejam relacionados à vida real e diária dessas pessoas e que elas possam ver os conteúdos e aprendizagens escolares se fazerem presentes e pertinentes em seu cotidiano. Como salientam Fernandes e Viera (2014, p. 06), “a alfabetização deve ocorrer de maneira significativa a partir da cultura e história de vida dos alunos, para que compreendam a escrita como uma representação cultural”. Ainda segundo os autores, “o planejamento, a escolha e elaboração de atividades devem ser permeadas por constante reflexão e pesquisa, para que oportunize aprendizagens significativas para os alunos”. (FERNANDES; VIEIRA, 2014, p. 13).

Não podemos deixar de ressaltar a atividade de uso da palavra geradora citada pela professora Magda, que nos remete imediatamente ao chamado “método de alfabetização de Paulo Freire” e toda sua importância para a alfabetização e educação de jovens e adultos. Nas palavras da docente,

Costumo usar a palavra geradora, eles me dizem alguma palavra e a gente vai trabalhando em cima daquela palavra. Como alguns já vieram da roça, vamos botando lá: tijolo, carroça... E ali a gente vai trabalhando a separação silábica, as famílias e vamos dando seguimento à alfabetização. (PROFESSORA MAGDA).

Desse modo, percebemos a importância que a professora alfabetizadora deposita na relação entre a realidade dos seus educandos e sua forma de ensinar, pois, como indicado por Freire (1996, p. 35), “Ensinar exige apreensão da realidade”. No entanto, ressaltamos a importância da compreensão de que ensinar partindo da realidade dos estudantes não significa se limitar a ela.

Um aspecto relevante dessas atividades está relacionado à frequência com que eram realizadas. De acordo com a maioria dos docentes, a realização de atividades consideradas por eles como para alfabetizar era diária e também relacionada com as demais disciplinas, como podemos perceber nos trechos a seguir:

Na verdade, a frequência é diária, a gente tem atividade todos os dias e a gente acaba trabalhando essa parte da alfabetização todos os dias. (PROFESSORA ÂNGELA).

Praticamente diariamente. Todo o conteúdo que a gente passa para eles, pode ser Geografia, pode ser História, eu sempre encaixo algo voltado para alfabetização, para esse desenvolvimento deles. (PROFESSOR PAULO).

A partir dos relatos desses professores alfabetizadores, ressaltamos a importância da frequência das atividades de alfabetização e, para, além disso, podemos relacionar suas falas e práticas a uma reivindicação defendida por Moraes (2012, p. 122) quando aponta que, “a cada dia, de segunda a sexta-feira, nas salas de aula dos anos de alfabetização, é necessário que os alunos tenham atividades de reflexão sobre palavras voltadas ao aprendizado do SEA”. Destaca ainda que “as atividades de reflexão sobre o SEA, sim, têm que ser diárias e que podem ou não estar vinculadas aos textos lidos e produzidos em sala de aula. (MORAIS, 2012, p. 123). Assim, acreditamos que possam contribuir de formas mais dinâmicas e satisfatória nas aprendizagens e na alfabetização dos educandos/alfabetizados da EJA também por meio das leituras e de produções de textos pelos estudantes.

Já com relação à frequência dessas atividades de alfabetizar citadas por nossos colaboradores, os docentes relataram que, antes da pandemia e da suspensão das aulas, presenciais, o trabalho com tais atividades era praticamente diário. No entanto, também ficou bastante evidente a questão das dificuldades no desenvolvimento das aulas e das atividades de alfabetização realizadas pelos professores no contexto de suspensão das aulas presenciais e de adoção das aulas remotas, tanto no que concerne à própria organização e realização das aulas por parte dos docentes, quanto, e talvez especialmente, ao alcance e ao interesse/disponibilidade por essas aulas com relação aos educandos da EJA.

Essa questão da alfabetização ela era diariamente, eu não só dava só um dia na semana não. [...] Já agora na pandemia está totalmente diferente, a gente tenta de todas as formas, mas, como eu te falei no começo, há essa resistência de querer fazer só na sala. (PROFESSORA MAGDA).

Olhe, antes, obviamente, a gente tinha assim, por estar dentro da sala de aula com eles, o retorno é bem mais rápido, a gente tem um retorno bem mais amplo disso, porque estamos com o aluno em sala de aula, as dúvidas que aparecem a gente junto compartilha, vai tirando as dúvidas. Porém, na pandemia, o retorno ele é mais lento, porque alguns têm o acesso à internet, mas a maioria da minha turma não tem. Então eu tenho acesso a essa devolutiva de atividades desses que não tem acesso à internet duas vezes por semana, porque eu não consigo alcançar todos durante todos os dias da semana. (PROFESSOR MIGUEL).

Nesse sentido, Souza (2020) alerta para o que todos nós educadores sentimos ainda mais de perto quanto ao fato de que

O ensino remoto durante a pandemia constitui um grande desafio para os profissionais da educação, pois a maioria não estava, e continua não estando, preparada e não tinha, e continua não tendo, as ferramentas adequadas para dar início ao trabalho. Para grande parte dos estudantes, o acesso às aulas remotas se tornou um pesadelo pela falta de dispositivos eletrônicos, recursos computacionais e internet banda larga. (SOUZA, 2020, p. 01).

Assim, a pandemia além de escancarar ainda mais uma realidade de muitas desigualdades, dificuldades e barreiras para a EJA e os estudantes que dela dependem, mostrou-nos ser ainda mais urgente e necessário estudarmos, buscarmos, adentrarmos e entendermos cada vez mais e melhor as dinâmicas, as vivências, as práticas, as experiências e, para muito além das dificuldades/obstáculos que possamos enxergar, as possibilidades de uma alfabetização, uma educação, uma EJA melhor a cada dia, na pandemia ou no “novo normal” que tenhamos que enfrentar.

5.3 Atividades de leitura/leitura de textos

Com relação às atividades de leitura/leitura de textos, podemos dizer que houve também uma diversidade delas quanto aos gêneros de textos e também às formas como são realizadas pelos docentes colaboradores da pesquisa.

No que concerne aos gêneros de textos lidos, a música foi a mais recorrente entre as falas dos professores alfabetizadores.

Aí então a gente trabalhava música, que eles gostavam de música, porque muitas das músicas eles conhecem. Tratam da parte rural deles, como a maioria vive na zona rural ou já viveram. (PROFESSOR PAULO).

Uma coisa que também ajuda muito nesse processo com eles são, eu gosto de trabalhar com eles poemas, letras de músicas, letras de canção. Eles gostam bastante, e principalmente aquelas músicas que assim é mais voltada para a realidade deles, é mais voltada para o campo, para o nordestino. Então, isso chama bastante atenção deles e eles gostam bastante de trabalhar. (PROFESSOR MIGUEL).

Bom, na minha turma são poucos que chegaram alfabetizados e que tinham esse conhecimento de leitura, então a gente começa muito por músicas, textos assim que envolvam paródias. Eles gostam de montar versos. Então as leituras são em cima desses textos, mais em cima de música, paródia, dessas coisas que eles gostam mais. Aí a leitura vai se desenvolver por aí. (PROFESSORA MAGDA).

A partir desses recortes, percebemos a importância do uso da música nas práticas desses docentes, e o que mais nos chama atenção é a preocupação expressa por eles de estarem sempre tentando relacionar a realidade de seus estudantes com as atividades escolares através dessas músicas no trabalho com a leitura. Nesse ponto, Junior, Soares e Collado (2020, p. 07) alertam para o fato de que “a necessidade de contextualizar o ensino com a vida cotidiana do aluno é fundamental para que esses se situem como sujeitos políticos e compreendam o seu papel na sociedade, refletindo sobre as condições as quais estão sujeitos e sobre como podem tentar modificá-las”.

No entanto, como ressaltam Moura e Morais (2001), citados por Albuquerque e Ferreira (2008),

[...] mesmo trazendo para a sala de aula textos de circulação social (notícias, letras de músicas, textos literários, etc.), muitos professores de EJA continuam praticando um ensino do sistema de escrita baseado no tradicional “método silábico” de alfabetização. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008, p. 428).

Assim, salientamos a relevância de que, além de fazer um trabalho pedagógico relacionado à realidade dos educandos por meio da música, é fundamental que as práticas de ensino não se limitem a métodos tradicionais de alfabetização, de modo a contribuir de forma significativa para a aprendizagem do sistema de escrita alfabético e para o desenvolvimento de práticas de leitura de textos de diferentes gêneros na EJA.

Com relação ainda ao que é lido, outros gêneros de textos também foram citados por nossos entrevistados, que, mais uma vez, os relacionaram à realidade dos estudantes.

Pronto, os textos que eu mais utilizo, como eu já citei anteriormente, são músicas, eu gosto de trabalhar bastante com música, com as receitas também, eu trabalho bastante. (PROFESSOR MIGUEL).

São textos variados, textos narrativos, receitas de bolo, notícias, reportagens. A gente traz muita coisa voltada para a atualidade. Por exemplo, a gente agora está vivendo uma pandemia, então a gente tem muita informação sobre o Coronavírus. Então folhetos informativos são textos diversos que eles podem encontrar no cotidiano deles. (PROFESSORA ELIANA).

Outro aspecto bastante citado por nossos colaboradores com relação à seleção de textos para leitura foi a extensão, pois vários entrevistados mencionaram “textos pequenos ou curtos”, muitas das vezes relacionados às letras que estavam sendo trabalhadas nas aulas e sobre temas cotidianos, como vemos nos trechos que seguem.

Geralmente os textos são textos que contém a letra que eu estou trabalhando. São textos pequenos, quatro frases, cinco frases, são pequenas histórias, que, dentro da

leitura, está inserido muito as palavras com a letra que eu estou trabalhando. (PROFESSORA ANNE).

Bom, o texto, às vezes, eu coloco duas vezes por semana ou, às vezes, uma vez, coletivamente; às vezes eu levo impresso e às vezes eu copio pelo quadro. São textos pequenos, não pode ser texto grande porque texto grande, além dele ser grande demais, fica muito cansativo para eles, tem que ser pequeno. O que você procurar mais pequeno (sic) é melhor para eles ler. (PROFESSORA MARINAIDE).

Esse aspecto remete aos achados de Moura (2002, p. 10), em estudo realizado com professoras de EJA. Nesse estudo, a autora aponta para o fato de que, assim como nossos colaboradores, “no intuito de não dificultar a leitura dos seus alunos, muitas professoras preocupavam-se em apresentar, para eles, textos pequenos, com um caráter utilitário, extraídos de jornais, de revistas e cartas” na realização do trabalho de alfabetização de jovens e adultos.

No entanto, consideramos que, mesmo sem saber ler, os alfabetizados podem ter acesso a textos mais longos, por meio da leitura em voz alta feita pelo professor. Assim, coadunamos do pensamento de Freitas e Cavalcante (2014) ao ressaltarem

a importância do educador enquanto mediador nas aulas de leitura, reconhecendo, portanto, que não há nenhum instrumento ou tecnologia que o substitua, sendo assim, sua presença, seu exemplo, sua experiência representam a possibilidade de mediação entre os sujeitos alunos e os conhecimentos sistematizados por intermédio do domínio das habilidades de leitura e escrita que a sociedade vem exigindo. (FREITAS; CAVALCANTE, 2014, p. 96).

De igual modo, destacamos a importância do cuidado para que os textos de menor extensão, próprios para a leitura autônoma inicial, não se constituam como meros amontoados de frases soltas sem sentido, pois, como indicam Albuquerque e Ferreira (2008, p. 426), na “alfabetização de adultos, é importante considerar que eles, ao ingressarem em turmas de EJA, já apresentam certos conhecimentos sobre o nosso sistema de escrita, construídos nas interações em diferentes práticas sociais de leitura e escrita”. Além disso, “as atividades de leitura devem ser planejadas de forma a envolver textos de diferentes gêneros e a exploração de diversas estratégias de leitura” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008, p. 430).

Ainda com relação ao que foi elencado por nossos entrevistados como objetos para o ensino da leitura, foram citados: fichas de palavras, fichas de leitura, cabeçalho da escola, versículos da bíblia e o bilhete, como podemos ver nos recortes a seguir:

Gosto de trabalhar bastante com eles com bilhete também, que, até para resgatar essa questão, que hoje usamos muito a tecnologia. (PROFESSOR MIGUEL).

E lá tem outra coisa bem particular da turma que a grande maioria deles são evangélico(s), e, a partir daí, muitos, inclusive alguns que vem já falando que quer aprender para ler a bíblia. Aí eu já tomo como um intuito também de leitura. Então peço que eles sempre abram um livro, leiam um versículo e, a partir daí, eles começam a ser introduzidos na aula, na questão da leitura. E entre, paralelo a isso, depois disso, eu levo muito textos, textos curtos, mais do dia a dia, de modo geral, do cotidiano de adultos, né? (PROFESSOR ALEX).

Assim, percebemos a presença de diversos gêneros de textos no trabalho de leitura nas turmas de nossos alfabetizadores entrevistados. No entanto, chama atenção o fato de que os docentes não citam o ensino das características/funções dos textos que usam no processo de ensino da leitura, ficando para nós, a impressão de que os textos são utilizados apenas no intuito de ensinar os estudantes alfabetizando a ler sem explorar mais as possibilidades de trabalho com esses textos tanto com relação a sua interpretação e compreensão, quanto a reflexão e apropriação das propriedades do SEA por parte dos educandos.

Assim, concordamos com Fernandes e Vieira (2014, p. 04) ao destacarem que “o ensino da leitura [...] não pode ser concebido como algo estático e mecânico, em que o alfabetizando memoriza as letras e os sons sem compreender o sentido do texto, e sim como um processo criador e cultural para que compreenda a sua utilização e função na sociedade”. Também compartilhamos com o indicado por Santos e Leite (2017, p. 163) ao apontarem que “a leitura na ação educativa possibilita que a informação seja apresentada ao aluno por meio de diferentes tipos de linguagens, atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem”.

Ainda nesse sentido, concordamos com Moura (2006) quando enfatiza que

A escola precisa realizar com competência o seu papel de proporcionar aos cidadãos condições de apropriar-se da leitura e da escrita. E deve partir de uma concepção de ensino que conceba o aprendiz como um sujeito pensante que vai em busca de significados, elabora suas hipóteses num processo contínuo. E que, sendo capaz de se colocar conflitos, elabora o que sente, vê e ouve, fazendo-se necessário proporcionar a esse sujeito momentos de reflexão e questionamentos sobre o objeto de conhecimento, em nosso caso particular, o sistema notacional alfabético, para apreensão e domínio do mesmo. (MOURA, 2006, p. 02)

Outro material de leitura citado por nossos alfabetizadores entrevistados foram as fichas de leitura/fichas de palavras, como vemos no seguinte trecho:

A gente trabalhava com fichas de palavras também. Tinha as fichas que são infantis, mas eu transformei elas tirando as ilustrações. (PROFESSOR PAULO).

Nesse recorte, o que também nos chamou atenção foi a preocupação na realização das adaptações que o docente relatou ter feito para adequar o material à turma da EJA. A esse aspecto, Moura (2006) também alerta que

Em decorrência do reduzido aparato teórico da EJA, muitos educadores recorrem aos universos teórico-metodológicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, buscando adaptá-los ao seu segmento de ensino, o que pode repercutir seriamente no processo de ensino-aprendizagem. (MOURA, 2006, p. 01)

Assim, vemos, mais uma vez, a importância de uma formação que forneça aos docentes subsídios teórico-metodológicos que possam e auxiliá-los de modo significativo na elaboração e realização das suas atividades na alfabetização na EJA. Também ressaltamos a necessidade de disponibilidade de tempo e de recursos suficientes para desenvolver e melhorar sua prática docente alfabetizadora a cada dia.

Com relação às maneiras como os textos/atividades de leitura de textos eram realizadas por nossos docentes colaboradores, o trabalho com sílabas foi o mais recorrente em suas falas.

Tem as de formação de sílabas que você vai mexendo as sílabas e vai montando novas palavras, e isso então de acordo com cada aluno. [...] A gente já fazia esse trabalho de leitura com eles com tampas de garrafas que tinha as sílabas, com palitos que tinham palavras. A gente fazia de diversas formas e já ia fazendo essa leitura. (PROFESSOR PAULO).

Aí depois a gente começa retirando as sílabas, retirando as palavras, trabalhando separação de sílabas, construção de frase com uma ou duas palavras daquele texto. (PROFESSORA ANNE).

Nesse sentido, Souza e Ferreira (2020) destacam que oportunidades de atividades

em que os alunos são levados a, por exemplo, pensar sobre a quantidade de sílabas e letras que compõem as palavras, identificar determinadas sílabas nas mesmas ou ainda identificar com que letra determinada palavra começa ou termina são essenciais para eles compreenderem o funcionamento do SEA. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 254).

No entanto, destacamos o fato de os professores terem se referido, sobretudo, a atividades de leitura com unidades menores da língua e não com textos. Isso pode estar relacionado à centralidade da apropriação do SEA nessa etapa, que não pode, no entanto, estar dissociada das práticas letradas de leitura, pois, como alertam Santos e Leite (2017, p. 163), “na escola dos dias atuais se tem a necessidade de introduzir a leitura de forma abrangente, de modo que o professor possa inserir estratégias pedagógicas que incluam o maior número possível de leituras e textos em sala de aula”. Desse modo, os autores ressaltam que

O principal objetivo do ensino da leitura é a compreensão dos textos pelo aluno. Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências. [...] A capacidade de compreensão precisa ser desenvolvida, exercitada e

ampliada em diversas atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula. (SANTOS; LEITE, 2017, p. 165).

Outras maneiras de trabalhar a leitura/leitura de textos nas turmas de nossos colaboradores foram as que envolviam a leitura coletiva e a leitura realizada pelo docente e acompanhada pelos estudantes.

Agora, assim, quando é leitura mesmo, todos os dias eu chamo para o meu birô. A gente está lá, com todos os alunos todos os dias, independente se seja EJA I ou EJA II, eu lanço a atividade, explico, fico lá no meu birô, vou chamando de um por um, porque isso é muito importante, o contato do professor com eles, que eles se sentem mais seguros. (PROFESSORA EMÍLIA).

E a leitura, quando eu coloco para eles lerem, a técnica que eu uso é a mais usual, comum, que é a questão de eu ir lendo e pedir que eles vão acompanhando. Aí eu faço a primeira leitura, a segunda eu vou lendo como silabando e eles vem acompanhando. E depois vou pedindo que cada um leia um trecho, vou fazendo a leitura apontando para as palavras e depois eu vou pedindo para que eles continuem. (PROFESSOR ALEX).

Aí essa leitura eu gosto de fazer ela individual com cada aluno, para ver realmente o desenvolvimento, se ele está conseguindo ler, se ele está conseguindo entender, compreender a questão da sílaba mesmo, vamos dizer assim, que esteja estudando no momento. (PROFESSORA ÂNGELA).

Os textos são lidos de forma coletiva, porque eles ainda não dominam a leitura de textos. Então, geralmente, ou eu coloco ele... Na apostila tem o texto, e esse mesmo texto eu coloco no quadro e aí eu faço a leitura coletiva com eles no quadro. (PROFESSORA ANNE).

Nesses trechos, percebemos que também fica bem presente o trabalho com as sílabas a partir dos textos ressaltando a perspectiva do ler para aprender a ler, centrada no processo de alfabetização dos educandos. Diante dos extratos, relacionamos as práticas citadas pelos docentes ao que indicam Leal, Albuquerque e Amorim (2013, p. 75): “as atividades de leitura de textos podem, também, auxiliar no próprio processo de alfabetização”. Por outro lado, como reforçado pelas autoras, também acreditamos que “um dos objetivos didáticos do trabalho com leitura na alfabetização de jovens e adultos é o próprio aumento do repertório textual dos indivíduos e a ampliação de conhecimentos relativos a diversas temáticas”, favorecendo uma aprendizagem significativa aos educandos dessa modalidade. Esse aspecto parece ser um pouco secundarizado nas falas dos professores, sendo bastante presente a preocupação e o desejo de os educandos lerem para aprenderem a ler e avançarem na sua alfabetização, deixando um tanto de lado a perspectiva do letramento e do trabalho mais diversificado e dinâmico com os textos e sua compreensão para além da leitura por si só.

Com relação à leitura realizada pelo docente, as mesmas autoras destacam que “a leitura pelo professor também pode fornecer ao estudante um modelo de leitor fluente” (LEAL; ALBUQUERQUE; AMORIM, 2013, p. 75), o que consideramos de fundamental importância para o estímulo e o interesse dos educandos em sua formação enquanto leitores.

Ainda sobre a leitura realizada pelo professor, considerando, principalmente, o vínculo criado entre o docente e o estudante nesses momentos de interação coletiva ou individual proporcionado pelos períodos de leitura em sala de aula, Freitas e Cavalcante (2014) alertam que

os educandos dessa modalidade sempre reafirmam o vínculo criado com o professor e a tendência à imitação. Dessa forma, o cuidado de se ter exemplos positivos é fundamental. A referência para o aluno de um professor como modelo de leitor experiente e assíduo se torna ainda mais forte, uma vez que grande parte desses sujeitos não possuem fora da escola convivência com pessoas que tenham hábitos leitores, que possam servir como influência. (FREITAS; CAVALCANTE, 2014, p. 95).

Com relação à frequência da realização dessas atividades, percebemos que a dinâmica se assemelha bastante à seguida com as atividades consideradas de alfabetizar citadas por nossos alfabetizadores entrevistados, destacando-se também as dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19 e o contexto das aulas remotas.

Antes da pandemia, a gente sempre fazia a leitura diária. [...] E agora de forma isolada pelo Covid, a gente tem uma bibliotecária muito boa, graças a Deus, chamada Lidinalva. Ela é demais, e ela prepara uns trabalhos assim também para eles que despertem o interesse deles de forma muito bem elaborada. Aí ela faz vídeo com contos, depois ela disponibiliza o conto em PDF e passa para eles e depois a gente faz questionamentos. [...] E é assim que a gente está... Agora eu vou te falar, é um meio, mas para eles, esse negócio de aulas assim à distância, eles ficam, eles não se sentem bem sabe, parece que qualquer coisa distrai, enfim, está em casa. Mas está acontecendo. (PROFESSOR ALEX).

Então a leitura é todos os dias, e eu faço exatamente assim, vou de acordo com o que eu estou ensinando. [...] Aí EJA I é como eu lhe disse, coloco textos pequenos, mas eu que faço a leitura para eles. Aí eu gravo áudio, gravo vídeo para depois quando eles estiverem em casa eles irem olhando como é que eu li e ir acompanhando. Eu ensino a eles: “Oh, é igual a como a gente faz na sala de aula. Vão olhando aí essa palavra”. Eu faço assim, oriento assim. (PROFESSORA EMÍLIA).

Diante dessas falas, vemos a preocupação que os professores alfabetizadores demonstram ter quanto à realização do trabalho de leitura/leitura de textos diariamente em suas turmas e percebemos também os impactos que o contexto de aulas remotas trouxe para as dinâmicas dessa prática na modalidade, tanto para os docentes, que tem se desdobrado ao máximo buscando formas de atender aos estudantes, quanto, e talvez especialmente, para os

discentes, que perderem a ligação mais direta e tão necessária com o cotidiano da turma, da relação com o professor e os colegas.

Essa realidade remete ao indicado por Sanceverino et. al. (2020, p. 12) quanto ao fato de o “coletivo de profissionais das escolas está se reinventando e criando formas de interação com os estudantes”. No entanto, isso também escancara verdades muito duras e injustas das vidas dos educandos que compõem a EJA, pois, como ressaltam os autores, as atividades de forma remota “podem, por um lado, se tornar impossíveis, dadas as condições reais desses estudantes e, por outro, incoerentes, dadas a experiência escolar que na EJA exige mediação, presença e interação permanentes”. (SANCEVERINO; ET. AL., 2020, p. 18),

Assim, destacamos e reforçamos ainda mais a importância de atividades e práticas de leitura/ensino da leitura realmente significativas que despertem e mantenham o interesse dos educandos e que também favoreçam a leitura autônoma. Mas também reconhecemos que não é tarefa fácil e não deve ser colocada toda a responsabilidade apenas no professor, sobretudo porque o docente precisa ter a formação e o apoio necessários para desenvolver suas práticas e contribuir com o desenvolvimento do aluno, especialmente nesse novo contexto educacional que ainda estamos aprendendo a lidar e a entender.

5.4 Atividades de escrita/produção de textos escritos

Quanto às atividades citadas pelos participantes de nossa pesquisa como sendo de produção de texto, percebemos uma diversidade menor tanto com relação às próprias atividades e gêneros de textos, como também quanto ao modo de fazê-las e a frequência de realização nas aulas.

A atividade mais recorrente nas falas dos docentes foi a escrita de palavras, sílabas e/ou frases, como vemos nos trechos a seguir:

A produção de texto, na verdade, ela não acontece na alfabetização. O que a gente consegue inicialmente é a produção de sílabas e depois de palavras simples e, dependendo da evolução da turma, a gente consegue chegar nas frases, porque, para as séries iniciais, qual é o grande objetivo? É que eles consigam terminar o ano lendo e escrevendo frases simples, e aí é onde a gente corre atrás, porque durante a maior parte do período do ano a gente realmente está fazendo essa parte, essa questão de alfabetização. (PROFESSORA ÂNGELA).

Textos mesmo eles não conseguem produzir, eles conseguem produzir frases. E aí é dessa forma, como eu te disse, geralmente a gente retira uma palavra do texto, duas, ou então faz uma pergunta sobre o texto: “Juliana comprou cebola, tomate e pimentão. O que foi que Juliana fez?”. Aí pergunta, aí eles: “Juliana comprou...”. Aí eles vão retirar aquela frase do texto. Geralmente eu trabalho construção de frases. Textos eles não têm essa autonomia. (PROFESSORA ANNE).

Diante dos relatos, percebemos a dificuldade das docentes quanto ao trabalho relacionado à produção de textos com os estudantes, principalmente, de acordo com as falas, pela própria falta de autonomia em produzir/escrever textos propriamente ditos. No entanto, acreditamos que, como apontado por Albuquerque, Morais e Ferreira (2013, p. 17, 18), uma “prática tradicional de alfabetização, na qual primeiro se aprende a “decifrar” a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores”.

Assim, também destacamos o que Souza e Ferreira (2020, p. 237) apontam, ao afirmarem que a alfabetização de jovens e adultos tem como tarefa primordial “possibilitar a esses sujeitos o acesso ao mundo da língua escrita, de maneira que eles possam assumir, progressivamente, uma condição autônoma frente à leitura e à produção de textos”. Nessa perspectiva, Corais (2019, p. 06) destaca a importância dos “enunciados produzidos pelos/com os alunos, individualmente ou em grupo, tendo a professora como escriba inicial que vai propondo caminhos em atividades que tenham significação para os alunos”.

Como indica Leal (2003, p. 02), “um primeiro aspecto a ser ressaltado é que as propostas de elaboração textual que o professor planeja são os principais constituintes das condições de produção”. Nessa mesma perspectiva, ressaltamos a importância dessas produções planejadas e, muitas das vezes, também realizadas pelos professores como escribas, buscarem alcançar o maior grau de relevância e de sentido real para esses alfabetizados, que não sintam que estão fazendo essas atividades simplesmente para aprender, mas também como uma prática que, naquele momento e em outros, possa ativar conhecimentos relevantes em sua aprendizagem e vida diária. Desse modo, compactuamos novamente com Leal (2003) no tocante ao fato de que

Parece-nos fundamental reconhecer que são os gêneros textuais que articulam as práticas sociais aos objetos escolares, pois é através dos gêneros que os aprendizes reconhecem o texto enquanto texto, com funções sociais delimitadas no exterior da escola. No entanto, no momento em que os textos são veículos e objetos escolares de aprendizagem, há um desdobramento, pois o gênero não se constitui apenas como instrumento de comunicação, mas assume, ao mesmo tempo, o papel de objeto de ensino e aprendizagem. É a partir dessa dupla face que a escola precisa assumir a entrada dos textos de circulação social na escola. (LEAL, 2003, p. 03).

Nesse sentido, enfatizamos novamente a importância da formação docente e acreditamos também que a falta de uma formação mais adequada às necessidades e especificidades da EJA – o que, inclusive, ambas as docentes afirmaram não ter – prejudica a

realização de uma prática que estimule e desenvolva esse interesse e autonomia da escrita/produção de texto pelos alfabetizados da EJA.

As produções orais também foram citadas nas atividades de produção de texto, tendo como causa de sua utilização o contexto pandêmico e de aulas remotas.

Atualmente, nas atividades da EJA, a produção é oral, agora produções textuais não dá para acontecer porque a frequência é muito, assim, aleatória. Alguns fazem hoje todas as atividades, aí amanhã outro manda três ou quatro atividades. Aí, assim, produção textual não está sendo possível no momento de pandemia, sabe? (PROFESSOR PAULO).

Os textos são textos narrativos, produzidos inicialmente pela elaboração oral de vídeos. Nesse período de pandemia, a partir de imagens. E hoje a construção textual continua sendo uma narração, mas agora voltado para imagens e produção de frases. (PROFESSORA ELIANA).

A partir dos trechos, percebemos mais consequências negativas da pandemia e das aulas remotas no desenvolvimento do trabalho dos alfabetizadores, mas também vemos o trabalho com a produção oral, que, apesar de parecer ser pouco cuidado, constitui uma contribuição significativa no processo de apropriação da língua. Como indicado por Ferreira e Albuquerque (2013, p. 114), é necessário “nas salas de alfabetização de adultos, o professor organizar uma rotina de trabalho que contemple tanto a leitura e produção (oral e escrita) de diferentes textos, como um trabalho sistemático no eixo da apropriação da escrita alfabética”.

Entre as demais atividades e/ou gêneros de textos produzidos que foram citados pelos nossos colaboradores, estavam escrever os nomes de figuras, bilhete, cartas, cordel, poemas, textos sobre o trabalho e o dia a dia dos estudantes, sobre comemorações, sobre a relação com a professora e com a escola, paródias e versinhos, como podemos ver nos recortes seguintes:

Estou usando mais palavras e para eles escreverem os nomes das figuras, os substantivos. Porque, assim, eles estão com muita dificuldade por estarem sozinhos para responder, aí têm uns que tem filhos, outros não têm filhos, aí eles não se interessam. (PROFESSORA ADRIANA).

Os textos que eu trabalho, gosto muito de trabalhar também, quando eu cito a questão do bilhete. Tanto para a leitura como na escrita, eu gosto de trabalhar bastante bilhetes com eles, porque a gente troca sempre, a gente faz isso com muita frequência, quando estava em sala de aula e até agora no momento remoto eu sempre peço para eles produzirem bilhetes, mandar para o colega, cartinhas. Então são gêneros que eu trabalho na produção com eles, são bilhetes, são cartas. A gente trabalha com a produção de cordel também. Eu gosto de trabalhar com eles cordel até porque eles amam criar versos, tem alunos que criam poemas. (PROFESSOR MIGUEL).

Digamos assim, o dia de trabalho deles, uma comemoração, como foi seu primeiro dia de aula, o que você gosta mais dos seus colegas, o que você acha da sua

professora, o que você acha da sua escola, essas coisas assim. (PROFESSORA MARINAIDE).

Bom, a produção de texto é no mesmo seguimento da leitura. A gente faz muita paródia, versinhos que eles gostam de fazer. Então isso vai ajudando muito eles, porque, como eles já vem trabalhando, principalmente quando está na roça plantando, e eles ficam cantando, ficam fazendo versos, então eles trazem isso consigo. Então a gente aproveita na sala de aula e eles vão produzindo ali, embora tenha alguns erros, esses erros só fazem eles crescerem. Então a gente trabalha em cima dessa produção de texto assim, fazendo com que eles produzam paródias, versos e depois é que a gente vai colocando em prática esses textos maiores para que eles venham a produzir, como cartas, textos mais simples. (PROFESSORA MAGDA).

Diante dos relatos apresentados, percebemos ainda alguma diversidade nos gêneros de texto produzidos. Também percebemos efeitos desfavoráveis das aulas remotas, principalmente para os educandos da EJA que não têm a autonomia para estudar/desenvolver as suas atividades escolares e que, por vezes, não têm quem os ajude e perdem o estímulo/interesse em estudar.

Constatamos também que a preocupação em realizar atividades de produção textual relevantes, com um sentido mais real, baseadas também na realidade e na vivência dos educandos, esteve bem presente nas falas dos docentes alfabetizadores, como no caso da produção e troca dos bilhetes, mesmo entre os educandos em sala de aula durante as aulas presenciais e/ou entre os que estavam em casa já devido à pandemia, No entanto, quanto a esse aspecto, compartilhamos do pensamento de Leal (2003) quando ressalta que

Apesar de considerarmos importante que existam momentos em que os textos sejam destinados a outros leitores (não apenas o professor) e que tenham que preencher finalidades reais, sabemos que nem sempre é possível ao professor planejar situações dessa natureza. Quando isso não acontece, no entanto, é importante pensar em situações que tenham características que se aproximem desses usos reais, deixando claro para o aluno que naquele momento ele estará aprendendo algo que poderá ser utilizado em outras situações. (LEAL, 2003, p. 08).

Durante (1998, p. 33) alerta para o fato de que “a escola tradicional propõe a produção de textos para ninguém ler, ou melhor, para o educando demonstrar o que sabe e o que não sabe e para a educadora corrigir”. Nesse sentido, cremos e esperamos que práticas como as citadas acima possam contribuir para a superação dessa visão e favoreçam práticas de produção textual que tenham muito mais sentido e funcionalidade na vida e na realidade dos estudantes da EJA. Como a autora ainda destaca, “para todo tipo de aprendizagem é necessário ter informações que correspondem a fatos” (DURANTE, 1998, p. 36).

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de buscar ultrapassar atividades/práticas que, por vezes, podem não ter muito sentido e interesse para os alfabetizados da EJA por se destinarem apenas aos colegas no mesmo ambiente ou ao professor. Assim, concordamos com Leal (2003) quanto a importância de

que a condução das atividades seja realizada de forma a que os gêneros sejam objeto de reflexão e que a mediação do professor ajude o aluno a desenvolver estratégias para lidar com tal variedade. Para que isso ocorra, é preciso organizar as aulas, planejando bons comandos, e fazendo com que os alunos comecem a se preocupar com diferentes leitores no momento em que produzem. (LEAL, 2003, p. 05)

Quanto ao modo como esses textos são produzidos, os docentes foram bem sucintos. Percebemos as seguintes formas de realização dessas produções textuais:

Então, o que é que eu faço? A partir de um desenho, hoje eu levo a imagem de um burro, que eu tento viver a realidade deles, que eles são do sítio, são agricultores, e o que eles usam muito? O burro, o boi, uma cabra, um bode. Então eu colo figuras no quadro e peço que eles criem uma frase com essas figuras, entendeu?(PROFESSORA EMÍLIA).

Eu comecei a produção de texto, eu mandava um desenho para eles, eles pintavam e depois eles olhavam para o desenho, criavam uma história a partir daquela imagem que eles estavam vendo. Então eles gravavam o vídeo contando a história. Hoje a gente já trabalha com imagens, mas criando frases em uma sequência para criar sua história. Então a gente sempre se preocupa na construção textual, porque a leitura começa das famílias, das palavras, das frases, mas a gente sabe que falar é muito mais textos. A gente não diz palavrinhas soltas, a gente não diz uma frase e ponto, são textos. Então a gente precisa trabalhar essa comunicação através de textos. Então eu procuro trabalhar textos da atualidade e textos que eles tenham mais proximidade. (PROFESSORA ELIANA).

Não é sempre que eles produzem. Eles vão falando e eu vou escrevendo no quadro, porque para eles mesmos escreverem tem dificuldade. Aí eles vão contando a história, eu vou escrevendo a história deles, depois é que a gente vai ler e fazer a interpretação daquele texto e assim fica melhor do que eles fazerem sozinhos. Uns conseguem, outros não conseguem. Aí fica difícil, é melhor fazer, eu acho melhor fazer coletivamente. (PROFESSORA MARINAIDE).

No primeiro trecho, vemos a produção textual por meio de desenhos/imagens da realidade e da vida cotidiana dos educandos culminando no trabalho de construção de frases pelos alfabetizados com o apoio da docente. No recorte seguinte, constatamos também a presença dos desenhos, a oralidade através dos vídeos e a conclusão do trabalho com a construção de frases. Diante desses recortes, destacamos que escrever frases a partir de imagens não constituem atividades de produção de textos, embora muitos professores alfabetizadores tendam a considerá-las dessa forma.

Nessas duas falas, embora acreditemos não ser de modo algum a intenção das docentes, parece-nos existir uma certa infantilidade/infantilização nas atividades, que, apesar de buscar trazer a realidade dos educandos da EJA, apresentam traços de experiências do trato com as crianças, o que nos revela, mais uma vez, a necessidade de formação apropriada que forneça aos docentes e, especialmente aos alfabetizadores da EJA, o preparo, a qualificação e a segurança para realizarem práticas cada vez mais adequadas e condizentes com os desejos e às necessidades de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Ainda nesse segundo trecho, chamou-nos atenção a preocupação da professora Eliana com relação à importância do trabalho com os textos para além das palavras soltas e das frases desconectadas, pois, como ela indica, *“a gente sabe que falar é muito mais textos. A gente não diz palavrinhas soltas, a gente não diz uma frase e ponto, são textos. Então a gente precisa trabalhar essa comunicação através de texto”*. Assim, ressaltamos a importância do trabalho também com textos significativos na alfabetização e concordamos com o indicado por Silva (2020, p. 125) quanto ao fato de que *“não podemos mais aceitar que os aprendizes sejam vistos como seres que nada sabem sobre a escrita e que só serão autorizados a ter contato com textos ‘de verdade’, na escola, quando estiverem alfabetizados”*.

No terceiro trecho, o auxílio da professora como escriba aparece realçado, em suas palavras, pela dificuldade dos estudantes em escrever, o que a faz optar pelas produções coletivas em suas aulas para que haja a participação dos estudantes. Assim, coadunamos com o pensamento de Santos e Leite (2017, p. 163) sobre a necessidade de a *“intervenção pedagógica do professor nas mais variadas atividades que atentem para o processo do letramento e atendam às necessidades de todos”*. Ainda apoiados nas palavras dos autores, concordamos que *“criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas torna-se imprescindível no trabalho pedagógico do professor”* (SANTOS; LEITE, 2017, p. 172, 173), possibilitando aos estudantes a escrita de suas ideias e de suas vozes, mesmo que pela escrita e mãos da professora.

Quanto à frequência da realização das atividades de produção de texto/escrita mencionadas por nossos colaboradores, percebemos que foram citadas, sobretudo, expressões como *“bem aleatória”*, *“dois ou três dias”*, *“uma vez por semana”*, e *“uma vez perdida”*. No entanto, também constatamos que a pandemia e as aulas remotas afetaram ainda mais essa frequência em quantidade e também em qualidade, especialmente na devolutiva e, também, na aprendizagem, por parte dos educandos. Como apontado por Sanceverino et. al. (2020, p. 09), ao abordar a contradição de que pode até haver *“o acesso às atividades, contudo as condições em que esses alunos estão realizando estas atividades podem impossibilitar que a*

aprendizagem se processe com êxito”, especialmente se considerarmos o contexto e a importância da alfabetização na EJA e a relevância do contato mais direto com o professor e também com os demais colegas da turma no caminho do desenvolvimento desses estudantes.

Diante do apanhado dessas categorias envolvendo os tipos de atividades, consideradas por nossos alfabetizadores colaboradores como aquelas que usam para alfabetizar, para leitura e produção/escrita de textos que discutimos até aqui, vislumbramos diversas práticas, vários modos do fazer docente na alfabetização na EJA, retirados das vivências, experiências e aprendizados diários desses professores e professoras. Reforçamos que não objetivamos criticar, dizer o que há de certo ou de errado nessas práticas, pois nosso desejo foi ouvi-los e buscar compreender o que fazem e como fazem em suas turmas para ajudar seus educandos a tornarem-se alfabetizados.

Destacamos que o trabalho com as sílabas prevaleceu na maioria dos exemplos elencados por nossos entrevistados, o que pode ser indício da segurança que esses professores têm com práticas mais apoiadas no método silábico ou também da falta de uma formação mais específica, voltada para a alfabetização na EJA e que favoreça também outros caminhos para suas práticas. Como vimos, nenhum dos docentes participantes disse ter uma formação ou pós-graduação direcionada à EJA ou à alfabetização nessa modalidade, o que se associa às poucas disciplinas ofertadas durante as graduações que fizeram.

Percebemos também de modo muito marcante e presente nas falas dos docentes a preocupação em trabalhar a partir da realidade, das vivências, do cotidiano dos seus educandos, buscando reconhecer, valorizar e aproveitar o conhecimento que esses estudantes já trazem para a escola, convertendo-os em aprendizagem e conhecimento novo e ressignificado para essas pessoas que, apesar das dificuldades, veem na EJA uma oportunidade para melhorar a si e as suas vidas a cada dia e a cada aula.

Percebemos, também, as consequências desfavoráveis trazidas pela pandemia, suspensão de aulas presenciais e adesão às aulas remotas. Também não estamos julgando pejorativamente as aulas remotas, visto que foram as medidas possíveis e necessárias diante da incerteza trazida pela Covid-19, pois defendemos que o mais importante em meio a tudo isso é a preservação da vida. Mas, nesse sentido, destacamos enfaticamente a força e a vontade dos professores, especialmente os representantes da classe que contribuíram com nossa pesquisa, que não desistiram de seus estudantes, nem deixaram de enfrentar os desafios do contexto remoto, da distância e de falta de recursos que afetaram a todos no pandêmico e incerto ano de 2020 que vivenciamos.

No entanto, ressaltamos que, em meio a tantas experiências mencionadas pelos participantes de nossa pesquisa, ainda sentimos a falta de atividades e situações nas quais a apropriação do SEA estivesse mais presente na alfabetização na EJA. Do mesmo modo, percebemos pouca presença do letramento em seu sentido social, que foi mencionado poucas vezes por nossos colaboradores e, mesmo assim, não estando ligado a atividades/práticas/momentos que fossem relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, mas a aspectos da matemática, o que não deixa de ser também importante. No entanto, destacamos ausência de uma visão/perspectiva na qual a alfabetização e o letramento caminhassem juntos na aprendizagem inicial da língua escrita nas turmas de EJA.

Nesse sentido, concordamos com Albuquerque, Morais e Ferreira (2013, p. 29) ao enfatizarem que “alfabetizar letrando é uma empreitada que se faz urgente”. Assim, embora não seja tarefa fácil, que demanda principalmente vontade política e as condições dignas e necessárias aos professores alfabetizadores da EJA, “precisamos construir práticas de alfabetização que contemplem tanto a leitura e a produção de textos, como atividades que permitam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2013, p. 25), fornecendo um processo de ensino e aprendizagem que possa cumprir seu papel de transformar as pessoas para que possam transformar o mundo, como tão bem nos ensinou Paulo Freire.

Com relação a esse conjunto dessas atividades/práticas consideradas por nossos entrevistados de alfabetização e de leitura e de produção de textos, ao questionarmos os docentes se mudariam algo em suas práticas de ensino da leitura e escrita, o que mudariam e por que o fariam, tivemos o resultado de cinco respostas afirmativas e cinco negativas. Seguem abaixo alguns trechos dessas respostas:

Mudaria. Eu não sei assim o que. Como a gente não tem formação em relação à EJA, as orientações, elas não são tão específicas, não tão claras. [...] Porque o interessante para mim é o aprendizado deles. Então, se uma nova visão chegar para mim, e eu perceber em pesquisas, ou que alguém me orientou de alguma forma. [...] Então, se for para o aprendizado deles, eu mudo a cada dia para que eles avancem. (PROFESSOR PAULO).

Eu acredito que eu mudaria sim, se eu passasse por alguma formação, que eu acho que ia me agregar bastante, porque, como você sabe, a gente está aprendendo todo dia, constantemente. Então o que eu ensinei ontem, amanhã já vai ser modificado. Enfim, então eu acho que mudaria diante dessa situação, se eu passasse por alguma formação, por algum curso que me especializasse a trabalhar melhor com a EJA. Porque eu acho que a gente vive em constante aprendizado, então sempre a gente tem que buscar evoluir. (PROFESSORA MAGDA).

Não. É porque eu vejo que com eles funciona, do que eu venho experimentando, do que foi me apresentado até hoje que eu venho utilizando, selecionando e utilizando é o que está dando certo. Aí por isso que eu manteria. (PROFESSOR ALEX).

Olhe, sinceramente, eu não mudaria nada, porque, assim, eu procuro ao máximo fazer, desenvolver essas atividades que realmente é o que eu vejo surtir efeito. Então, assim, eu mudaria sim, a partir do momento que eu promovesse essas práticas e que eu visse que elas não estariam dando resultado. Mas, enquanto elas dão resultado, eu persisto em ampliar essas atividades, mas mudar seria um risco no momento. Então eu não mudaria. (PROFESSOR MIGUEL).

No contexto das respostas, o que mais nos chamou a atenção foi a confiança em suas práticas, demonstradas por aqueles que disseram não as mudar e a preocupação de mudar para oferecer o melhor aos educandos por parte daqueles que afirmaram desejar mudar algo em suas práticas.

Destacamos também a questão da falta de formação que dê o suporte necessário para esses docentes em suas práticas. Assim, concordamos com Matos e Platzer (2018, p. 228), para quem “os professores, que exercem o papel de mediadores da aprendizagem, agentes de mudanças, mas que precisam estar munidos de condições e recursos, além de uma boa formação para isso ocorrer na prática”. Nesse sentido, um aspecto sempre relacionado à questão da formação é a necessidade, quase sempre imposta, de inovação docente. Por essa perspectiva, coadunamos com o pensamento de Chartier (2021, p. 12) quando nos indica que “na conjuntura atual, de grandes mudanças, o problema então não é inovar”. Ainda nas palavras da autora,

*Apropriar-se de inovações exige duas coisas. Por um lado, é preciso tempo de formação continuada para que sejam informados das evoluções do sistema educativo, a curto e médio prazo, e tempo para partilhar, trocar com os colegas, confrontando experiências e pontos de vista. Por outro lado, é necessária uma grande capacidade de resistir aos *slogans* do consumismo pedagógico e também aos discursos políticos que encerram tanto promessas ilusórias quanto exigências impossíveis. (CHARTIER, 2021, p, 12, 13, grifos da autora).*

Partindo para a conclusão desse tópico, e ainda relacionando com essa questão da formação e inovação nas práticas docentes, destacamos a resposta de uma das docentes entrevistadas, que também nos chamou atenção:

*Eu voltaria mais a trabalhar com poemas e com músicas. Acho que isso aí poderia até me nortear, vou até pensar nisso **agora que você falou**, não estava nem pensando, para **já mudar algumas coisas com relação à minha prática**. (PROFESSORA ÂNGELA, grifos nossos).*

Nesse recorte, o destaque ficou por conta da fala da professora sobre a possibilidade de mudar sua prática a partir de nossa conversa durante a entrevista, o que nos mostra que, apesar de não termos essa intenção, podemos dizer que nosso trabalho de pesquisa, mesmo de forma indireta, possibilitou alguma reflexão a essa docente sobre as práticas de ensino da leitura e escrita na alfabetização na EJA, o que, para nós, é um elemento que nos inspira e nos motiva a concluir essa pesquisa do melhor modo possível para que ela possa cumprir o seu papel social e contribua de algum modo mais significativo com a educação nessa modalidade.

5.5 Expectativas dos alfabetizadores com relação à aprendizagem de seus educandos/alfabetizandos

A esse respeito, as respostas dos nossos colaboradores nos pareceram relacionadas, sobretudo, à faceta interativa do letramento (SOARES, 2016). Os desejos mais recorrentes foram relacionados ao desenvolvimento das capacidades de ler, escrever e interpretar textos por parte de seus educandos.

Escrever, no mínimo, pequenas palavras, porque é difícil alfabetizar. Pequenas palavras, pequenas frases, pequenos textos, essas coisas. (PROFESSORA ADRIANA).

Eles conseguem interpretar alguns textos que eles têm dificuldade, principalmente situação-problema. Em matemática, eles têm dificuldade na interpretação. [...] Então, interpretação de texto, a questão da escrita e da leitura. É isso que a gente espera. (PROFESSOR ALEX)

O que eu espero, eu sempre foco nisso é que eles desenvolvam a capacidade de ler e compreender aquilo que eles leem, ou seja, interpretar, porque ler só por ler não tem significado, a gente vê significado quando o aluno lê e compreende o que lê. E que eles também desenvolvam habilidades de escrita, ou seja, que eles escrevam, porém eles também entendam o que eles estão escrevendo. Então são duas coisas aí que andam bem juntas, a leitura e a escrita, que eles precisam ler e compreender, eles precisam ler e saber o que estão lendo, eles precisam escrever e saber o que estão escrevendo. Então o intuito é esse. (PROFESSOR MIGUEL)

Assim, percebemos que as expectativas dos docentes entrevistados coadunam com o apontado por Ribeiro (2020, p. 02) ao destacar que “saber ler e escrever é de extrema importância, mas saber interpretar o que está escrito e sua relação com a emancipação humana é a parte fundamental do processo educativo na EJA”. Desse modo, destaca-se a necessidade dessa aprendizagem ir além do ensino da leitura, da escrita e da apropriação do SEA, concretizando-se também na compreensão e na interpretação daquilo que se lê e que se escreve.

Mas, para além de leitura e escrita de pequenas palavras, pequenos textos e a interpretação do lido e escrito, as falas de nossos colaboradores também reforçaram bastante a questão de inserção e da participação mais efetiva desses estudantes na sociedade, como podemos ver nos trechos seguintes.

*Eu acho assim que a grande necessidade deles com relação à aprendizagem é se sentirem inseridos na sociedade, porque a gente sabe, **eu acho que a gente sabe não, a gente imagina, o quanto é difícil para uma pessoa que não sabe ler no dia a dia, no cotidiano.*** (PROFESSOR PAULO, grifos nossos).

*Se você for olhar para o currículo, eu espero que eles aprendam a formar frases, a ler frases. Eles dominando a leitura e a escrita de frases é o suficiente para que eu passe eles para a fase II. **Mas, enquanto ser humano, eu espero que eles aprendam o que for necessário para melhorar a vida deles.*** (PROFESSORA ANNE, grifos nossos).

É se familiarizar com a questão mesmo do alfabeto, com a construção mesmo das palavras. [...] Mas, assim, o que eu espero mesmo que eles aprendam durante o ano é, de fato, que eles consigam compreender, assimilar o mundo e aí esse mundo que chega para eles muitas vezes através de códigos, através de frases, através de placas, de palavras, de símbolos e de informações. (PROFESSORA ELIANE).

Diante desses recortes, percebemos, antes de tudo, o lado humano colocado por esses educadores, como o professor Paulo ao imaginar o quão difícil deve ser o dia a dia de quem não sabe ler, e a professora Anne, ao desejar que seus educandos aprendam o que for necessário para melhorar suas vidas. Destacamos também a visão da professora Eliane, ao desejar que seus estudantes compreendem o mundo, o que nos remete fortemente ao tão conhecido postulado de Paulo Freire sobre a leitura de mundo preceder a leitura da palavra. Do mesmo modo, percebemos uma aproximação desses depoimentos com a faceta sociocultural do letramento (SOARES, 2016).

Assim, cremos também na necessidade de a alfabetização na EJA ser pensada desse modo, por meio de uma organização/estrutura/funcionamento que permita ao educador e ao educando uma perspectiva de ensino e de aprendizagem que equilibre a apropriação do sistema de escrita alfabética e as práticas de leitura e da produção de textos, favorecendo também uma participação mais autônoma na sociedade.

Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Freitas, Ribeiro e Moura (2020, p. 203) ao enfatizarem que “a alfabetização, enquanto processo, não pode perder de vista o seu sentido político. Um sentido que se revela fortemente amalgamado à própria dimensão da linguagem, quando concebida como ação-interação”. Assim, como destacado pelas autoras,

a referida modalidade não pode ser encarada como uma educação compensatória para aqueles que ultrapassaram a dita idade “própria” à escolarização e, muito menos, como uma etapa à alfabetização funcional, cujo objetivo é ensinar a ler, escrever e contar. É pela aquisição da escrita que o sujeito adquire a base para a apropriação das diferentes áreas do conhecimento produzido pela história da humanidade. Ao aprender a ler e escrever, o sujeito parece poder se colocar na posição autoral de sua própria história. (FREITAS; RIBEIRO; MOURA, 2020, p. 203).

Vemos então a importância do lado social e político da EJA e, principalmente, da alfabetização nessa modalidade como possibilidade de inserção e participação dos alfabetizados na sociedade letrada como autores e protagonistas de suas próprias histórias.

Seguem mais trechos das falas de nossos entrevistados apontando suas expectativas quanto ao que desejam que seus alfabetizados aprendam durante o ano letivo.

Que eles consigam entender um texto, interpretar qualquer coisa que ele consigam ler, qualquer anúncio de uma propaganda, que eles consigam identificar para quê que aquilo serve, para quê que vai servir para eles. (PROFESSORA MARINAIDE).

Pelo menos o domínio básico, de saber ler uma lista telefônica, saber ler uma mensagem de WhatsApp, saber ler uma receita que lhe interessa, saber ler uma lista de compras, o que vá trazer familiaridade e conforto para a vida deles. É saber ler a placa do ônibus para pegar o ônibus certo. (PROFESSORA ELIANA).

Bom, eu espero que eles aprendam como eles tanto desejam, almejam, fazer o nome deles sozinhos, primeiramente, e que eles venham conseguir ler pelo menos pequenas palavras para que quando eles vão ao supermercado ou até ao banco sozinhos consigam fazer essas atividades sozinhos. São atividades simples, mas que eles, por não ter conhecimento de leitura nem de escrita, não conseguem fazer. Eu espero que eles aprendam a escrever, a ler, a ser letrados e alfabetizados, para que, quando eles venham viajar, qualquer canto, eles consigam ler a placa, saber onde é o médico que eles vão. É isso que eu espero que eles aprendam para que eles consigam sair sozinhos, fazer atividades básicas sós. (PROFESSORA MAGDA).

Nesses trechos, fica claro novamente o desejo das docentes de que os educandos aprendam algo significativo e que tenha relevância em suas vidas. São coisas básicas, simples, do cotidiano, como escrever o nome, pegar um ônibus, entender um anúncio ou propaganda, usar um aplicativo de mensagens etc, que, para quem saber ler e escrever, podem parecer banais, mas constituem grandes dificuldades para aquelas pessoas que cuja participação na cultura escrita é limitada. Nesse sentido, os depoimentos evidenciam a necessidade de apropriação das duas facetas do letramento (interativa e sociocultural), ao mesmo tempo que ressaltam a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2016), cuja aprendizagem é necessária para a participação autônoma nas práticas sociais e culturais de leitura e de escrita.

Nesse sentido, vale destacar o pensamento de Evangelista e Cordeiro (2020, p. 38) ao destacarem que “quando falamos em alfabetização na EJA, precisa-se pensar que esse aluno tem uma história, que dificilmente conseguirá ver como algo expressivo por si só. Isso porque, quando a pessoa é privada do acesso ao mundo letrado, acaba se sentindo inferior”. Como as autoras também ressaltam,

As pessoas que não sabem ler e escrever se esbarram em obstáculos todos os dias, pois coisas tão simples como pegar um ônibus, reconhecer cédulas ou mesmo chegar a uma rua se tornam tarefas difíceis para os analfabetos. Só quem vive esse drama sabe como essa questão pode gerar conflitos, porque a pessoa não escolarizada, ou com escolaridade limitada, se restringe a participar daquilo que a sua condição lhe permite. (EVANGELISTA; CORDEIRO, 2020, p. 39).

Assim, vemos também o desejo dessas docentes de possibilitar a independência e a participação mais efetiva desses estudantes no mundo, tornando-os letrados e alfabetizados, como apontado pela professora Magda, além de concretizar a aprendizagem do tão sonhado nome e de outras tarefas simples do dia a dia que, na maioria das vezes, impõem uma dificuldade muito maior de realização para quem não sabe ler ou escrever.

Destacamos ainda alguns trechos da fala da professora Eliana que nos chamaram bastante atenção.

Se eles terminarem o ano dominando isso, sabendo ter mais facilidade na sua vida através da leitura, eu já saio satisfeita, eu já acho que cumpri muito o meu trabalho. Lógico que a gente quer mais, a gente quer que ele saiba ler, escrever, interpretar, produzir textos, mas a gente precisa entender que são adultos que passaram muitos anos sem frequentar uma escola. [...] Quando termina o primeiro ano, eles só sobem um primeiro degrau de uma escada que eu espero que eles cheguem no topo. (PROFESSORA ELIANA, grifos nossos).

Diante desses recortes tão fortes da fala docente, percebemos a importância que ela demonstra dar ao seu trabalho como alfabetizadora na EJA e ao compromisso com a aprendizagem e com a vida de seus educandos. Em sua fala fica claro o desejo de oferecer e possibilitar mais aos seus estudantes e fica mais marcante ainda a relação que ela faz da necessidade da aprendizagem ao longo da vida, considerando que a alfabetização não tenha um fim em si mesma, mas, sim, constitua apenas um degrau no percurso da educação na vida desses estudantes da EJA. Assim, como Evangelista e Cordeiro (2020), acreditamos que

Lutar por dias melhores só faz sentido se tivermos um projeto o qual almejamos alcançar; não há um tempo determinado para aprender, porque aprendemos todos os dias, com todas as situações que nos cercam, sejam elas boas ou ruins. Daí a

importância de se trabalhar com conteúdos significativos para o aluno adulto, aulas que colaborem para a formação de um pensamento crítico, que incentivem, que façam com que ele perceba que não é só mais uma vítima — embora tenha sofrido tantas discriminações —, que não precisa permanecer no seu estado atual. (EVANGELISTA; CORDEIRO, 2020, p. 40).

Por essa perspectiva, como apontado no Marco da Ação de Belém (2010),

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (UNESCO, 2010, p. 07).

Destarte, esperamos que, cada vez mais, mesmo diante de um cenário de tantos abandonos e incertezas sofridos pela EJA no contexto educacional atual, os professores alfabetizadores dessa modalidade, assim como os que entrevistamos, desejem, queiram fazer e tenham o apoio, os recursos e as possibilidades para realizarem um ensino significativo que contribua para uma aprendizagem relevante e transformadora da vida e da realidade desses estudantes.

Esperamos e cremos na necessidade e urgência de um contexto no qual a alfabetização e o letramento contribuam também para a compreensão de suas vivências, das injustiças, desigualdades, precarizações pelas quais que já passaram e, infelizmente, ainda passam, almejando principalmente o desejo de suas superações por meio de uma educação que os auxilie, tanto docentes, quanto, e talvez principalmente, discentes, a enxergar o melhor e o ser mais de cada um que compõem as salas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos de nossa região.

5.6 Progressão na aprendizagem da leitura e da escrita dos alfabetizados da EJA, segundo os professores alfabetizadores

Com relação às respostas dessa questão, as mais recorrentes mencionaram que ocorre esse avanço significativo na aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do ano na alfabetização na EJA. Quanto aos motivos desse avanço, os mais citados foram a vontade e o interesse em aprender por parte desses educandos. É o que podemos ver nos trechos seguintes:

Eu acho. Porque, assim, é muito pela vontade deles de aprender, eu acho que a EJA funciona muito pela vontade deles de aprender. Mas nada sabe?! Eu acho que o trabalho da gente é importante é, eu acho que a escola é importante é, mas é essa vontade de aprender. (PROFESSOR PAULO).

Sim, sim. E o porquê é justamente essa vontade deles e esse conhecimento que eles têm de mundo, de tudo. Então esse conhecimento facilita para que durante a explicação eles percebam o funcionamento... É e a vontade que eles têm. (PROFESSOR ALEX).

Eles avançam sim. Porque eles mostram bastante interesse, eles são bem dedicados, bem esforçados mesmo, porque eu acho que, por eles terem passado diante de tantas dificuldades, terem tido tanta vontade de vim para a escola, eles são bastante interessados nos conteúdos, tudo para eles é uma novidade, então eles se desenvolvem bastante. Isso, pelo interesse deles, a sede que eles têm de conhecimento. (PROFESSORA MAGDA).

Como indicam Colavitto e Arruda (2014),

Para aprender é necessário estar disposto, pois esse processo se dará por toda a vida, estando certo que sempre é tempo de aprender. Pode-se dizer que muito irá depender da motivação que pode ser dada pela cultura que esse indivíduo está inserido, da autoestima, de seus interesses, planos e com o grau de inserção social. (COLAVITTO; ARRUDA, 2014, p. 21).

Nesse sentido, percebemos a importância da vontade e do interesse em aprender, por parte dos estudantes que vão ou retornam as salas de aula de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, e sua relação com a efetiva aprendizagem no processo de alfabetização desses educandos.

Assim, como também refletem Colavitto e Arruda (2014, p. 15), o que esses educandos alfabetizando esperam dessa EJA é que os “alfabetize, possibilitando a todos o acesso à cultura, não só escrita, mas também às informações, das quais foram privados, devido à exclusão escolar, além da preparação para o mercado de trabalho”. Desse modo, possibilita-se oportunidades mais relevantes e dignas por meio da alfabetização e da aprendizagem da leitura e da escrita para além da escola, mas, principalmente, para as leituras e compreensões da sociedade e do mundo no qual estão inseridos, muitas das vezes, de forma precarizada e desumana.

Ainda nessa perspectiva de respostas positivas quanto ao avanço na aprendizagem da leitura e da escrita durante o ano letivo, a afirmação de uma docente nos chamou a atenção.

Com certeza. Se eu dissesse que não, então eu estava me desvalorizando e desvalorizando a capacidade de aprendizagem do aluno. Com certeza sim. É a questão que eu lhe disse, se um aluno tem mais dificuldade e ele aprendeu aquilo, para mim é um avanço. (PROFESSORA EMÍLIA).

Vemos nesse trecho a importância que a alfabetizadora dá ao seu trabalho e também a valorização em relação à capacidade de aprendizagem de seus educandos, reforçando um ponto fundamental apontado por Araújo (2017, p. 396) quando destaca que “o professor que quer conseguir um resultado satisfatório de aprendizado tem que saber resgatar esse aluno imerso na exclusão e mostrá-lo que ele é capaz de ser co-autor em sua aprendizagem, melhorar sua autoestima, seu poder de persistência”. Valoriza-se, assim, a capacidade de aprendizagem desses educandos, mesmo diante das dificuldades e limitações existentes nos contextos das turmas da EJA, principalmente com relação à alfabetização.

Outras afirmações dos docentes com relação à progressão significativa na aprendizagem da leitura e escrita pelos alfabetizados da EJA durante o ano letivo revelam um caráter de dependência desse avanço aos alunos e aos seus interesses em querer aprender, como vemos nos seguintes recortes:

Avançam quando eles têm interesse. Quando eles têm interesse eles chegam lá, alcançam o objetivo. (PROFESSORA ADRIANA).

É muito relativo e subjetivo, porque eu tenho os jovens, geralmente, aprendem mais rápido e quando querem. [...] É muito... Os jovens aprendem mais, os adultos têm mais consciência que precisam levar mais tempo para aprender. É muito relativo. (PROFESSORA ANNE).

Nesses trechos, vemos o peso que o interesse demonstrado por esses estudantes tem na aprendizagem, na visão dos docentes. Percebemos também a relação entre a vontade e o interesse dos jovens e dos adultos, revelando a diversidade de sujeitos da EJA e as dificuldades que podem surgir para o atendimento das necessidades das faixas etárias diversas que compõem a modalidade, gerando uma realidade ainda mais complexa para os professores darem conta e ainda favorecer esse interesse, essa vontade de aprender em seus educandos. Nesse sentido, concordamos com Evangelista e Cordeiro (2020, p. 45) ao afirmarem que “o professor pode ser aquele que irá despertar o melhor desse aluno, que talvez nem sequer acredite em si mesmo devido às suas condições”, destacando também a importância desse professor ter os recursos e apoio necessários da escola para realizar essa tarefa.

As afirmações de duas docentes sobre o tema aqui em questão também nos chamaram muito a atenção, por destacarem aspectos muito marcantes da realidade das turmas de EJA.

*Depende. É isso que eu estou dizendo, depende do aluno. A gente tem também uma questão muito desafiadora na EJA que é a frequência, independente se esse aluno é ou não evadido. A maior parte dos alunos não tem uma frequência diária, ele é aluno, ele é frequentador, mas aí ele acaba se ausentando, muitas vezes, durante o mês, durante a semana, e isso traz para ele uma dificuldade nesse processo, nessa questão mesmo não só do aprendizado, mas dele conseguir desenvolver-se mesmo naquilo ali que ele está ali se propondo como aluno. [...] Eu tenho diversos alunos que eles não sabiam nem as vogais. Durante esse período que eles chegam na escola eles não sabem o que é uma vogal, adulto, 30, 40, 50, 60 anos. Então, assim, aí é onde eu chego na história do depende. **A proposta pedagógica que a gente tem hoje no ensino de EJA ela é suficiente para em um ano? Não é. Para esse aluno aprender a ler escrever? Não é.** A gente faz o papel do profissional que está ali tentando cumprir seu papel, mas que não é suficiente. (PROFESSORA ÂNGELA).*

Alguns vão longe. Outros, só Jesus na causa, viu? Uns aprendem divinamente, outro. Aí, como eu disse a você, só Jesus. Falta de interesse, porque, muitas vezes, eu pego adolescentes, e eles é falta de interesse mesmo. Eles, muitas vezes, vão para a escola só para conversarem, só para brincar e, muitas vezes, eu mando embora. (PROFESSORA MARINAIDE).

Nesses recortes, vemos novamente o peso do interesse dos educandos em aprender e outras características marcantes da EJA, como o pouco tempo disponível para o estudo, a baixa frequência nas aulas, o aligeiramento presente na modalidade e a cada vez mais comum juvenilização da EJA, (SOUZA; REIS, 2017) com os adolescentes “fora de faixa”, ocupando mais carteiras nas turmas noturnas da modalidade por não terem aprendido a ler e escrever no “tempo certo” e, portanto, não terem mais a “idade certa” para estar no ensino fundamental diurno (ANDRADE, 2020).

Percebemos na fala da professora Ângela sua preocupação com a insuficiência do tempo de um ano letivo disponibilizado/considerado adequado para a alfabetização na EJA. Tempo esse que pode desconsiderar as necessidades do ensinar do professor alfabetizador e do aprender de seus educandos, tornando essas aprendizagens aligeiradas, sem relevância, sem significado para esses estudantes. Isso pode gerar, na maior parte das vezes, o desinteresse, a desmotivação, o abandono da escola e, mais uma vez, a renúncia à alfabetização, ao saber ler e escrever tão desejado por tantas pessoas que voltam às salas de aula da EJA em busca desse aprendizado na esperança de encontrar caminhos para uma possível melhoria de suas vidas.

Na fala da professora Marinaide, além da falta de interesse por parte dos educandos, principalmente dos adolescentes, vemos uma realidade cada vez mais comum nas salas de EJA, com turmas com cada vez mais jovens que não se encaixam mais nos “padrões adequados” das turmas do fundamental diurno e são realocados para o turno da noite, gerando, na maioria dos casos, salas lotadas, professores sobrecarregados e estudantes com

expectativas e desejos de aprendizagem não alcançados que, nas hipóteses mais comuns, acabam deixando a escola em último plano diante de outras demandas de suas vidas.

Diante dos trechos aqui elencados, queremos destacar que compreendemos e ressaltamos a necessidade e a importância do interesse tanto da parte dos educandos quanto da parte dos professores e da escola para que possa haver um ensino e aprendizagem significativos da leitura e da escrita no contexto da alfabetização na EJA que proporcione aos que dela fazem parte a condição de se verem como cidadãos conscientes, integrantes e participantes da sociedade da qual fazem parte. Nesse sentido, coadunamos com o pensamento de Colavitto e Arruda (2014) quando afirmam que

Ser alfabetizado é ser livre, é ter autonomia de sua própria vida, é poder ir e vir, buscar pelo melhor, tornar-se sujeito de sua própria história, atualizando-se tecnologicamente e, assim, podendo inserir-se no mercado de trabalho e evoluir cada vez mais como cidadão. (COLAVITTO; ARRUDA, 2014, p. 25).

No entanto, ressaltamos a consciência de que a educação sozinha, nem a Educação de Jovens Adultos por se si, só são capazes de transformar por completo a realidade difícil e injusta que muitos vivem em nosso país. Como destacam Colavitto e Arruda (2014, p. 25), também acreditamos que “outro fator de extrema importância que se deve lembrar é que, para a educação ser plena e para esse cidadão ter sucesso são necessários outros fatores, como a garantia de emprego, ter acesso aos bens sociais como saúde, moradia, lazer, entre outros”.

A partir do exposto sinalizamos que atribuir à aprendizagem apenas ao interesse dos alunos é, de algum modo, responsabilizá-los por esse processo. Acreditamos que esse aspecto não deva ser encarado dessa forma na EJA e em outras etapas de ensino, tendo em vista que a escola e os professores têm também que se empenhar em mobilizar esse interesse dos jovens, adultos e idosos integrantes das turmas de EJA, em especial das turmas de alfabetização dessa modalidade.

Assim, na perspectiva do interesse com relação ao ensino e à aprendizagem, Ferreira et. al. (2013, p. 183) indicam que “não se pode considerar que esse sujeito, por ser adulto, deva construir suas hipóteses sobre a escrita sozinho, sem uma intervenção consequente do professor”. Desse modo, ressaltamos novamente a importância dessa relação mútua de vontade, interesse e motivação, na qual a escola, alfabetizadores e alfabetizados das turmas de EJA tenham vivências e motivos relevantes e significativos para ensinarem e aprenderem a ler, escrever, compreender os textos da escola e, especialmente os textos da vida, avançando cada vez mais positivamente nos percursos da construção de suas aprendizagens.

5.7 Contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita dos alfabetizados da EJA, de acordo com os professores alfabetizadores

De acordo com as falas dos docentes por nós entrevistados, o elemento que mais contribui para que os alfabetizados da EJA aprendam a ler e a escrever foi também o interesse e a vontade de aprender por parte desses educandos, como podemos ver nos trechos a seguir:

Eu acho que é a vontade deles que é enorme, eu acho que ver o outro também com vontade, de lado, aprendendo, progredindo, faz com que o outro queira progredir também. Então eu acho que é um conjunto. Eles se tratam como uma família, então é muito bonito isso. (PROFESSOR PAULO).

A vontade de se tornar pessoas melhores, melhores profissionais, serem mais bem remunerados. Todos que chegam na escola com um objetivo, um objetivo de vida, eles conseguem evoluir mais. [...] Todos que vão para a escola com um objetivo, não só o objetivo de ler, mas ler para alcançar algo, é um trampolim. (PROFESSORA ELIANA).

Eu acho que o que mais contribui é a vontade deles terem independência, serem independentes, não depender de ninguém para ler um documento, um papel, nem nada, chegar num mercado e saber fazer uma conta, eu acho que é a independência, a independência deles. (PROFESSORA MAGDA).

Diante desses relatos vemos a importância da força de vontade e do interesse de aprender, do desejo de serem pessoas melhores e mais independentes na aprendizagem dos educandos da EJA, especialmente considerando os que estão no processo tão complexo como a alfabetização. Nesse sentido, igualmente acreditamos na relevância do reconhecimento e aproveitamento dessa vontade de aprender dos estudantes por parte dos docentes também por parte da escola em criar estratégias para mobilizar o interesse do estudante para favorecer mais ainda uma relação de valorização desses sujeitos, de seus saberes e seus desejos.

Ainda nessa perspectiva, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA apontam que “a maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores”. (BRASIL. 2000, p. 57). Como indicam Evangelista e Cordeiro (2020, p. 41), “o desejo por aprender, embora muitos não se dêem conta, está bem vivo e ansioso para que alguém o desperte. Pessoas que aprenderam a ler e escrever depois de adultas certamente têm muitas coisas a ensinar”. Assim, acreditamos que o professor pode/deve ser esse alguém que desperte esse desejo de aprender e também valorize o que esses educandos têm para ensinar.

A esse respeito, o trecho seguinte da fala do professor Miguel demonstra bem a importância dessa relação de reconhecimento e valorização dos educandos e do que eles já sabem no processo de construção da aprendizagem da leitura e da escrita, pois, como ele indica, o que contribui para tal aprendizagem é primeiramente

Um olhar voltado para esse estudante. Para o aluno aprender a ler e escrever ele precisa ter uma autoestima, ele precisa ser considerado, precisa considerar aquilo que ele já tem. [...] É oportunizar esse aluno a dar continuidade a algo que ele já tem ali dentro de si, a uma aprendizagem, a algo que ele já traz de casa, mas que está precisando alguém ajudar a dar um norte aquilo, a dar sentido aquilo que ele já pensa. Então isso contribui de forma significativa para a aprendizagem do aluno. (PROFESSOR MIGUEL).

Em outras falas dos nossos colaboradores foi destacado o papel e a contribuição do professor nessa aprendizagem da leitura e da escrita, mas sem desconsiderar também a importância da participação dos estudantes, como podemos ver nos seguintes recortes:

O incentivo do professor e deles também. É uma ligação entre professor e aluno. Se a gente faz e eles não se interessam aí nada serve. (PROFESSORA ADRIANA).

O que contribui mais é um professor paciente, que saiba criar, que saiba incentivar eles, dizer o quanto eles são importantes, o quanto eles são capazes de aprender, sempre colocar eles para cima, mesmo com toda a dificuldade, parabenizar por tudo feito. Até um risco, até conseguir pegar no lápis corretamente é um feito. Parabenizar, incentivar o diálogo, incentivar a amizade em sala de aula e tudo isso contribui para a aprendizagem deles e para eles também se manterem na escola. (PROFESSOR EMÍLIA).

Uma boa didática! Uma boa didática e o desejo deles. Uma boa didática e o desejo de aprender é o que contribui para que eles evoluam na prática da escrita e da leitura. (PROFESSORA ANNE).

É a vivência diária mesmo, a vivência diária em sala de aula com os estímulos que a gente pode estar ofertando para eles para que eles possam desenvolver. (PROFESSORA ÂNGELA).

A partir dessas falas, reconhecemos novamente a importância fundamental dos docentes para um processo significativo de ensino e aprendizagem. Assim, compartilhamos do pensamento de Fernandes e Vieira (2014) ao ressaltarem que

O professor necessita estar preparado para interagir e ensinar situações de ensino aprendizagem centradas no diálogo e adequadas às necessidades desses alunos. O que nos leva a afirmar que é necessário que os docentes tenham uma formação sólida, no caso de professores alfabetizadores, que tenham conhecimentos e saberes subjacentes à linguagem escrita, que perspectivem a alfabetização/letramento bem sucedida dos alfabetizandos jovens e adultos. (FERNANDES; VIEIRA, 2014, p. 03).

Outras falas de nossos entrevistados destacaram como principais contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita na EJA as técnicas/práticas variadas e o uso de um material adequado para os educandos.

E eu acho também que as técnicas variadas, que a gente possa inserir também para que haja essa aprendizagem, porque também se a gente só levasse leitura, só copiasse, seria muito fácil para mim pegar um texto e colocar no quadro. Como a prática manuscrita deles são lentos geralmente, tomaria, vamos dizer, uma parte da aula e eu estaria lá descansando. Mas eu acho que assim, trazer práticas diferentes, trazer formas diferentes, canções, receitas, coisas que sejam inseridas no dia a dia deles. [...] Então, assim, essas práticas variadas fazia(m) com que tanto eles ficassem estimulados como também eles aprendessem com prazer e quando finalizava aquilo ali que eles pensavam que era uma brincadeira, quando eles iam analisar eles já tinham descoberto que estão dentro das palavras, já estão dentro das letras e até de trabalhar em cima do erro: “eu erreí aquela palavra, eu erreí aquela letra”. E a gente repete, mostra como é que deve ser feito e assim por diante. (PROFESSOR PAULO).

A contribuição é você trazer um material adequado. Eu acho, pelo menos nessa turma, eu percebo isso, é você trazer um material adequado para cada aluno. Então, quando você traz um material só para todos, eu percebo, já fiz algumas vezes, e eu percebo que não funciona, não causa efeito para a turma. (PROFESSOR ALEX).

Nesse sentido, Soares e Soares (2014, p. 13) reforçam a ideia de que “desenvolver metodologias apropriadas aos jovens e adultos é estabelecer nexos entre os interesses e as necessidades dos mesmos e a realidade na qual estão inseridos”. Com relação aos materiais para o trabalho na EJA, os autores destacam que “quando falamos em recursos didáticos para a EJA falamos a respeito de todo tipo de recurso material, espacial ou temporal que possa enriquecer a prática educativa” (SOARES; SOARES, p. 13).

Diante do exposto, vemos que os aspectos predominantes entendidos pelos docentes que participaram de nossa pesquisa como contribuição para a aprendizagem da leitura e da escrita pelos educandos alfabetizando da EJA referem-se ao interesse e à vontade desses estudantes em aprender. No entanto, também o docente, seu papel, suas práticas, seu incentivo, sua paciência e o material utilizado foram citados como subsídios para tal aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos na importância desse conjunto de contribuições, tanto por parte dos alfabetizando quanto dos alfabetizadores, estar presente nas turmas de alfabetização da EJA para que o ensino e a aprendizagem possam ocorrer do melhor modo possível, possibilitando avanços cada vez mais significativos no tão desejado ato/processo de

aprender a ler e a escrever. Assim, compartilhamos do que indica Souza (2019) ao ressaltar que

A alfabetização deve ter suas atividades propostas tendo como ponto de partida a identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que a procuram, possibilitando o desenvolvimento de suas autonomias. Mas, sobretudo, precisa partir dessa escrita da vida, do diálogo, da interação humana e não de uma técnica centrada nos aspectos fônicos, em pseudopalavras e sem relação com o cotidiano vivo e com a vida. (SOUZA, 2019, p. 28).

Desse modo, esperamos que assim realmente possa ser a alfabetização na EJA, que possa partir da vida e dos desejos de seus alfabetizados, reconhecendo também o importante papel do professor, dando-lhes as condições para realizar o complexo trabalho de ensinar a ler e a escrever da melhor forma possível, favorecendo cada vez uma interação digna e humana que possibilite um ensino e aprendizagem significativos que viabilize mais autonomia e independência e desenvolvimento, nas trajetórias de vida e história dos que compõem a Educação de Jovens e Adultos. Para isso, acreditamos, ser necessário, como indicam Albuquerque e Ferreira (2008), reconhecer e ressaltar que

Aprender a ler e escrever de forma autônoma é um direito que precisa ser assegurado. Para isso, é preciso construir práticas de alfabetização que não se restrinjam à discussão de temáticas, mas que contemplem tanto a leitura e produção de textos, como atividades que permitam a aprendizagem do SEA. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008, p. 437).

Nessa perspectiva, reiteramos novamente nossa defesa e crença na importância, na necessidade e na urgência do entendimento e da garantia do direito de aprender a ler e a escrever de forma significativa e autônoma por parte dos alfabetizados da EJA e também do oferecimento das condições necessárias para os professores alfabetizadores dessa modalidade poderem construir e realizar práticas também relevantes e significativas de alfabetização, leitura, escrita e apropriação do SEA na constituição de uma alfabetização mais edificante e transformadora nas turmas da EJA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciando as considerações de nosso trabalho, revivendo e refletindo um pouco de tudo que vivenciamos durante a jornada, os aspectos mais fortes remetem à nossa capacidade, enquanto pessoas e também pesquisadores, de nos reinventarmos e nos adaptarmos às situações que a vida nos apresentou e de não termos desistido frente aos obstáculos, especialmente ao considerarmos o contexto pandêmico causado pelo novo Coronavírus e da Covid-19 que chegou e alterou ainda mais profundamente o cenário educacional e social já tão conturbado em que estávamos inseridos. Tais aspectos também foram muito perceptíveis nas contribuições dadas por nossos docentes colaboradores e nos seus anseios de buscar entregar seu melhor, mesmo diante de tantas novidades, dúvidas e incertezas trazidas em 2020.

Também nos marcou de modo relevante o poder da união e da colaboração mútua que ocorreu para a realização de nossa pesquisa, pois, de modo direto ou indireto, perto ou longe, presencialmente ou online, muitas foram as pessoas que nos ajudaram e contribuíram para a construção de nosso trabalho. Acreditamos que esse aspecto seja também um dos pilares fundamentais da pesquisa em educação, pois sozinhos não teríamos conseguido chegar tão longe. Assim, cremos que a conclusão deste trabalho reforça para nós o poder de renovação, reinvenção e de transformação que a educação e as pessoas que dela fazem têm para mostrar, pois o ano de 2020, todo nosso trabalho de pesquisa, todos que dele participaram e tudo que aprendemos e compartilhamos ficará por bastante tempo marcado num pedacinho de história e da vida de cada um de nós.

Partindo para uma sistematização de nossos principais resultados alcançados por meio das entrevistas via *Google Meet* e da análise das transcrições, pudemos perceber que cada uma das categorias e subcategorias surgidas que foram as seguintes: Ser professor alfabetizador da EJA; Facilidades de ser professor(a) alfabetizador(a) na EJA; Dificuldades de ser professor(a) alfabetizador(a) na EJA; Atividades voltadas à alfabetização e às práticas de leitura e de produção de textos na EJA; Atividades de leitura/leitura de textos; Atividades de escrita/produção de textos escritos; Expectativas dos alfabetizadores com relação à aprendizagem de seus educandos/alfabetizandos; Progressão na aprendizagem da leitura e da escrita dos alfabetizandos da EJA, segundo os professores alfabetizadores; e Contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita dos alfabetizandos da EJA, de acordo com os professores alfabetizadores.

Podemos dizer que vislumbramos, a partir das falas de nossos entrevistados, um algo a mais que a alfabetização na EJA tem na vida, na carreira, nas práticas e nas vivências de

nossos colaboradores, pois percebemos a entrega, a vontade, o desejo, a proximidade e o acolhimento que esses professores demonstraram pelas suas turmas e seus educandos de alfabetização da EJA, o que nos tocou de modo bem marcante durante o desenvolvimento e organização dos achados de nossa pesquisa.

Com relação ao nosso primeiro objetivo específico de identificar o que os docentes alfabetizadores da EJA dizem sobre suas próprias práticas de leitura e de escrita na alfabetização de jovens e adultos, podemos destacar que esses professores indicaram uma diversidade de atividades e de práticas para o desenvolvimento da alfabetização e da leitura e da escrita/produção de textos em suas turmas. Dentre tais atividades, podemos destacar, com relação às atividades consideradas de alfabetizar, as seguintes como as mais citadas: o trabalho com o alfabeto/alfabeto móvel, a identificação de letras, a partir dos tipos e formatos, a identificação das letras e a montagem/formação do próprio nome, o ditado, trabalho com as sílabas. A música foi o gênero mais citado nas atividades de leitura, seguida de textos pequenos ou curtos, fichas de leitura/fichas de palavras, cabeçalho da escola, versículos da bíblia e o bilhete. Por fim, como atividades de escrita/produção de texto relatadas por nossos colaboradores, a escrita de palavras, sílabas e/ou frases apareceram como mais recorrentes, além das produções orais, a escrita de nomes de figuras, bilhete, cartas, cordel, poemas, textos sobre o trabalho e o dia a dia dos estudantes.

Identificamos, por meio de suas falas, que as principais e mais vivenciadas atividades de alfabetização, de apropriação do SEA, assim consideradas pelos docentes entrevistados, envolviam o trabalho com o alfabeto, de diversas formas, principalmente com alfabeto móvel. Foi perceptível também o trabalho de identificação das letras e dos seus tipos e formatos e o reconhecimento das letras dos nomes dos educandos, além de outras atividades como essa palavra estável. Pareceu-nos que a maioria das práticas citadas estavam apoiadas em métodos tradicionais de alfabetização. Ressaltamos, porém, que não estamos julgando/condenando as práticas dos docentes participantes de nossa pesquisa ou de qualquer outro docente.

O ditado também se fez presente nas falas dos professores, assim como o trabalho com as sílabas, envolvendo identificação, formação, junção das sílabas ou padrões silábicos, além de atividades que envolviam também o eixo do letramento, como o trabalho com bulas, músicas, receitas, rótulos etc. O trabalho com as “palavras geradoras”, baseado em Paulo Freire, foi citado por apenas uma das docentes, o que para nós foi um fato inusitado, considerando a repercussão que essa prática teve e tem na alfabetização de jovens e adultos em nosso país.

Mas especificamente com relação às práticas e atividades de leitura citadas por nossos colaboradores, um destaque recorrente foi a utilização da música, seguida por textos pequenos e curtos, fichas de palavras, fichas de leitura, cabeçalho da escola, versículos da bíblia e a prática da leitura coletiva, principalmente iniciada e mediada pelos professores. Já quanto às práticas e atividades de escrita e de produção de texto, identificamos como a mais recorrente o trabalho de construção de sílabas, palavras e frases, tendo na sequência a escrita dos nomes de figuras, bilhetes, cartas, cordel, poema e textos sobre o trabalho, a vida e o cotidiano dos estudantes. Destacamos também o fato de essas produções não terem sido muito citadas e, quando foram, ocorrerem basicamente com uma frequência bem esporádica e com o auxílio do professor como escriba, o que é compreensível em se tratando de turmas de alfabetização.

Ainda com relação ao foco do nosso primeiro objetivo específico, percebemos um sentimento bastante positivo demonstrado por nossos colaboradores em ser professor alfabetizador na EJA, ressaltando também o aspecto afetivo e a importância social desses profissionais. Nesse sentido, foram apontadas as facilidades dessa função citadas por nossos entrevistados, com destaque para a vontade e interesse dos educandos em aprender, seguida pela linguagem mais adulta e mais próxima dos docentes e ainda o conhecimento de mundo que esses estudantes trazem para as turmas de EJA.

Com relação às dificuldades, o destaque foi para a própria vida dos educandos, pelo trabalho e a vida difícil que esses sujeitos, na maioria dos casos, levam, acrescentando-se a questão da evasão, já comum na modalidade, e o agravamento da situação devido à pandemia de Covid-19 e todo o contexto conhecido de dificuldades causadas e acentuadas por ela. Entre outros aspectos, a falta de autonomia de alguns educandos no processo de aprendizagem, a falta de material pedagógico e de formação docente adequada e a precarização constante sofrida pela EJA também foram marcantes nas falas dos professores, o que nos apresenta e reforça um quadro, infelizmente, bastante típico e comum dessa modalidade.

Assim, quanto aos aspectos do que esses docentes nos dizem de suas práticas de ensino da leitura e da escrita na alfabetização na EJA, podemos concluir que esses professores acreditam e defendem suas práticas, buscando, dentro das possibilidades que lhes são possíveis, fazer o melhor pelos seus educandos e seu processo de aprendizagem e de alfabetização. Dito isso, percebemos, diante das falas de nossos colaboradores, a importância que eles se dão e que é preciso realmente ser dada a esses profissionais para que sejam e se sintam, cada vez mais, verdadeiros e capazes agentes de transformação na/da vida de seus educandos da EJA para a construção de uma melhor educação, melhor sociedade e melhor mundo.

Com relação à resposta ao nosso segundo objetivo específico, que foi identificar o que dizem os professores alfabetizadores da EJA sobre as aprendizagens de seus alfabetizados jovens e adultos com relação à leitura e à escrita, podemos destacar que os principais anseios desses docentes dizem respeito ao desejo de desenvolvimento da capacidade de ler, escrever e interpretar textos por parte de seus educandos, como também o avanço significativo na leitura e na escrita com destaque para a importância da vontade de aprender dos estudantes. Ressaltou-se também o desejo e a necessidade de uma aprendizagem que possa possibilitar uma participação mais efetiva na sociedade, de modo que esses alfabetizados aprendam algo relevante e que tenha importância em suas vidas, refletindo também na independência e numa vida melhor para eles.

Quanto ao aspecto do que os docentes consideram como de maior contribuição para a aprendizagem da leitura e da escrita de seus educandos, foram citadas as técnicas, práticas e atividades diversificadas e a necessidade e importância de material didático e pedagógico adequado às necessidades da modalidade. No entanto, as falas mais recorrentes indicavam o interesse e vontade dos estudantes em aprender e a contribuição do professor alfabetizador nessa aprendizagem, destacando-se também a relevância de uma boa relação entre os docentes e seus discentes no desenvolvimento e favorecimento dessa aprendizagem.

Quanto ao alcance de nosso objetivo geral de compreender o que dizem professores alfabetizadores de EJA sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nessa modalidade, podemos dizer que aprendemos que esses profissionais nos disseram muito e têm mais ainda a nos dizer e mostrar para além de suas percepções sobre suas próprias práticas de ensino e sobre as aprendizagens de seus alfabetizados. Esses professores podem também nos dizer muito sobre suas vivências, vidas e carreiras perpassadas pela EJA e pela alfabetização nessa modalidade, como também sobre as trajetórias e as experiências de seus estudantes e que também constituem e constroem a identidade dos que estão inseridos no universo complexo e fascinante dessa modalidade de educação/ensino.

Percebemos, no desenvolvimento de nossas entrevistas e posteriores transcrições e análises, que esses professores alfabetizadores precisavam e precisam falar, serem ouvidos e que suas falas, experiências, concepções, práticas e vivências necessitam ser captadas e consideradas de modo bem significativo na construção de uma alfabetização na EJA que possa ser melhor do que já foi ou do que é hoje.

Compreendemos com a realização desse trabalho que esses profissionais, independente de seu tempo de trabalho na modalidade, foram e estão marcados pelas experiências que viveram na alfabetização das turmas de EJA e esperamos, com a nossa

pesquisa, que essas vozes e experiências possam ecoar e contribuir de alguma forma com outras vozes, outras realidades, outras práticas, outras vivências, colaborando com uma EJA e com uma alfabetização que transforme as pessoas que dela fazem parte, que transformem suas vidas e que essas pessoas transformadas possam transformar o mundo num lugar melhor a cada dia.

Assim, também concluímos nosso trabalho com novas inquietações, especialmente no tocante ao desejo de querer saber as concepções dos estudantes alfabetizados da EJA com relação aos aspectos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nas turmas de alfabetização das quais participam. Desse modo, gratos pela conclusão de nosso trabalho, esperamos poder instigar e contribuir para novas pesquisas, novas aventuras, novas descobertas em torno dos temas e questões aqui abordados, esperando também ter contribuído de algum modo na construção do conhecimento e de uma melhor compreensão sobre alfabetização na Educação de Jovens e Adultos de nossa região.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In. SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações** / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. FERREIRA Andréa Tereza Brito. **A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In. **Alfabetizar letrando na EJA : fundamentos teóricos e propostas didáticas** / organização: Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013. – (Coleção Estudos em EJA).
- ALVES -MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 147-178.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa** / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.
- AZEVEDO, Jeysa Adalles dos Santos. **Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da EJA – implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos** / Jeysa Adalles dos Santos Azevedo. – Recife: O autor, 2012.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In. LEAL, Telma Ferraz. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização** / Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de Albuquerque (org.) – 1 ed., 3. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica, 2007.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. Alfabetização de jovens e adultos: qual autoestima? **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** / Laurence Bardin ; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo : Edições 70, 2011.
- BARROS, Flávia Regina de. **Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos**/ Flávia Regina de Barros. – Campinas, SP. [s.n.], 2011.
- BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. **A construção da escrita na alfabetização de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Brasília-DF, 2015.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. ARAUJO , Doracina Aparecida De Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

BIAJONI, Ana Lucia. Jesus, eu confio em vós. In. JESUS nome sobre todo nome. [S. l.: s. n], 2015. Disponível em: <https://musica.cancaonova.com/artista/ana-lucia/jesus-nome-sobre-todonome/jesus-eu-confio-em-vos/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BÍBLIA, A Bíblia Sagrada, contendo o Velho e o Novo Testamento: Traduzida em português por João Ferreira de Almeida: revista e corrigida. Várzea Paulista – SP: Casa Publicadora Paulista, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. (2ª edição Atualizada até junho de 2018).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular para educação de jovens e adultos: 1º segmento.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** Primeiro caderno: alunos e alunas da EJA. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização.** Brasília, 11 abr. 2019.

BRITO, Andresa Grasielle de. “CALMA, PERA AÍ QUE NÓS VAMOS TE AJUDAR!”: as práticas de Alfabetização e Letramento em uma Turma de Etapa Mista de Educação de Jovens e Adultos / Andresa Grasielle de Brito. – 2019.

CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares** / Marlene Carvalho – São Paulo: Ática, 2009.

CAVALCANTE, Maria José Gomes. **O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA.** 37ª Reunião Nacional da ANPED – UFSC – Florianópolis, 2015.

CAVALCANTE, Maria José Gomes. **Práticas de leitura na educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para vida** / Maria José Gomes Cavalcante. – Recife, 2017.

CHARTIER, A-M. **Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática.** Palestra apresentada na V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1635/palestra-de-anne-marie-chartier-na-semana-da-educacao-2010>.

CHARTIER, A-M. Sob que condições as inovações pedagógicas podem melhorar o desempenho dos alunos? In: GUARANÁ, C. A. L. *et al.* (orgs.) **Infância, prática docente, cotidianos escolares**. Curitiba: CRV, 2021.

COLAVITTO, Nathalia Bedran. ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014.

CORAIS, Maria Cristina. **ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO: apropriação da linguagem escrita com base na interação e discursividade**. GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita - 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Universidade Federal Fluminense, 20 a 24 de Outubro de 2019, Niterói-RJ. ISSN 2447-2808.

COSTA, Adriana Zakia. BRAGA, Fabiana Marini. Idosos na eja: contribuições a partir do periódico psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012). **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 10, n. 20, p. 21-37, maio/ago. 2018.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFINTEA** - Julho 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos** / Marta Durante. – Porto Alegre : Artmed, 1998.

FERNANDES, Ambrosiana da Silva. VIEIRA Giane Bezerra. **Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: concepções de professora**. XXII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. 28 a 31 de Outubro de 2014 – Natal-RN.

FERREIRA, A. T. B. Et. al. Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: O que fazem os professores, o que pensam os seus alunos? **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.29 | n.03 | p.177-198 | set. 2013.

FERREIRA, Josemar Guedes. **“Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”:** práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo / Josemar Guedes Ferreira. – Recife: O autor, 2013.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (ET. AL.) 24. Ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001 – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. Cadernos Pedagogia Universitária – Universidade Católica de São Paulo. Setembro de 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48 ed. São PAULO: Cortez, 2006.

FREITAS, Marinaide Queiroz. CAVALCANTE, Valéria Campos. Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a formação de leitores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 93-109, jan./abr. 2014.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar. MOURA, Tânia Maria de Melo. Alfabetização de jovens e adultos: ainda uma questão polêmica. In: **Práticas de alfabetização [recurso eletrônico] : processos de ensino e aprendizagem** / organização : Magna do Carmo Silva, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral. – Recife : Ed. UFPE, 2020.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento** / organizado por Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. – 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**- Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 01-05-2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População estimada**: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama>. Acesso em: 21-01-2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade**: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama>. Acesso em: 21-01-2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)**: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama>. Acesso em: 21-01-2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Área da unidade territorial**: Área territorial brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama>. Acesso em: 21-01-2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 2020**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 21-01-2021.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012.

LEAL, Telma F. **Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos**. Anais da 26a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2003b.

LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. AMORIM, Leila Brito de. Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino. In. **Alfabetizar letrando na EJA : fundamentos teóricos e propostas didáticas** / organização: Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013. – (Coleção Estudos em EJA).

LEAL, Telma Ferraz. MORAIS, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In. **Alfabetizar letrando na EJA : fundamentos teóricos e propostas didáticas** / organização: Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013. – (Coleção Estudos em EJA).

LIMA, Leila Britto de Amorim. LEAL Telma Ferraz. Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos no espaço escolar: expectativas, tensões e resistências. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAIf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 11 | p. 32-54 | jul./dez. 2019.

LIMA, Rita Carla. SÉRGIO, Maria Cândida. SOUZA, Adriana Cristina de. A prática docente do professor da educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. RESENDE, Valéria Barbosa de. Alfabetização de jovens e adultos na Política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAIf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 129-133 | jul./dez. 2019.

MANZINI, E.J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2010.

MARQUES Bárbara Charlois. RUBIO Juliana de Alcântara Silveira. O Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**– Volume 3 – nº 1 – 2012.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In. DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAIS, Artur G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? Em: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema alfabético de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética** / Arthur Gomes de Moraes. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu.

PERNAMBUCO. Desenvolvimento de Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: **Parâmetros Curriculares de Educação de Jovens e Adultos – EJA**, 2012a.

PERNAMBUCO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - Educação de Jovens e Adultos**, 2012b.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa SEE Nº 001/2020**. Dispõe sobre a oferta, pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo. Ano XCVII – Nº 14-5. Recife, 22 de janeiro de 2020.

PICOLI, Fabíola. “Para mim a mudança é problema.”: as primeiras produções escritas do alfabetizando adulto. In. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos** / Ahgela B. Kleieman e Inês Signorini [et.al] – 2.ed. rev. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PORTAL DO MEC. **Programa Brasil Alfabetizado**. Portal do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 20-01-2020.

PINHEIRO, Salomé Maria da Silva. **O perfil do aluno da EJA na atualidade**. VII CONEDU- Congresso Nacional de Educação. Macéio-AL, 15, 16 e 17 de outubro de 2020.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. **Práticas cotidianas de leitura na educação de jovens e adultos no (entre)lçamento de uma cultura docente**. Interdisciplinar, São Cristóvão, v. 27, jan-jun, p. 175-190, 2017.

SANCEVERINO, Adriana. BERGER, Daniel Godinho. LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. ATHAYDE, Maria Cristina de Oliveira. GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **A EJA em Santa Catarina no contexto da pandemia da Covid -19**. Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina, 2020.

SANTOS, Lidian da Silva. LEITE, Rozana Vieira. A LEITURA NO PROCESSO DO LETRAMENTO: a intervenção pedagógica do professor. **Anais VIII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL “a Educação na Contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso”**. Macéio-AL, de 15 a 18 de Agosto de 2017.

SILVA, A.; BARBOSA, M. L. F. F.; COUTINHO, M. L. “Quando os alunos ainda não sabem ler...”: algumas reflexões sobre a leitura na alfabetização de jovens e adultos. In:

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento** / organizado por Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. – 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Alexsandro da Silva. ANDRADE, Eliane Nascimento Souza de. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsidio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In. LEAL, Telma Ferraz. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização** / Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de Albuquerque (org.) – 1 ed., 3. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

SILVA, Vanderlaine Isidorio da. **A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na educação de jovens e adultos** / Vanderlaine Isidorio da Silva. – 2016.

SILVA, Monyque Kelly Moura. SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Didática da leitura na EJA: o que ainda revelam as práticas Escolares? **Revista EJA em Debate**. Instituto Federal de Santa Catarina. Ano 7, n.12, 2018.

SILVA, Alexsandro da. Metodologias de alfabetização: por que não? In: **Práticas de alfabetização [recurso eletrônico] : processos de ensino e aprendizagem** / organização : Magna do Carmo Silva, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral. – Recife : Ed. UFPE, 2020.

SIMÕES, Fernanda Maurício. FONSECA, Maria Da Conceição Ferreira Reis. **Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da EJA**. 34ª Reunião Nacional da ANPEd – Natal-RN, 2011.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento e alfabetização**. Janeiro de 1999.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional**. Tese de Doutorado. Brasília-DF, 2009.

SOUZA, Fabiana da Silva Correia. **Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? O que aprendem e dizem os alunos?** / Fabiana da Silva Correia Souza. – Recife: O autor, 2012.

SOUZA, E.O. REIS, R. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **HOLOS**, Ano 33, Vol. 03. Submetido 09/03/2017 - Aceito 27/08/2017 DOI: 10.15628/holos.2017.5747.

SOUZA, Marta Lima de. Alfabetização de jovens e adultos: negações, resistências e desafios. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 11 | p. 15-31 | jul./dez. 2019.

SOUZA, Maciana de Freitas e. **A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual**. Justificando Conteúdo Cultural LTDA-EPP, São Paulo, 17 jan. 2019
Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em 01-05-2020.

UNESCO. **Conferência Internacional de educação de Adultos (2010) Marco de Ação de Belém**. Brasília: CONFINTEA VI. Brasília: MEC, 2010.

VÓVIO, Claudia Lemos. KLEIMAN, Ângela B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar do projeto/pesquisa intitulado(a) Ensino e aprendizagem de leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: o que dizem alfabetizadores e alfabetizandos?, desenvolvida por Juliana Soares dos Santos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, tendo como orientador o Prof. Dr. Alexsandro da Silva.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para a realização da pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, tem o objetivo de compreender o que dizem alfabetizadores e alfabetizandos de EJA sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização de jovens e adultos.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser realizada pela plataforma Google Meet, gravada a partir da confirmação desta autorização. O acesso e a análise dos dados gerados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador.

Atesto recebimento de uma cópia, por e-mail, deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

() Aceito participar da entrevista/pesquisa

Nome completo do Participante:

E-mail do participante:

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EJA

DADOS GERAIS

- Nome:
- Idade:
- Sexo:
- Contato: (Celular e e-mail)
- Cidade onde mora:
- Cidade(s) onde trabalha:
- Formação docente:
- Ensino Médio: () Estudos Gerais () Normal Médio () Outro:
- () Graduação:
- () Pós-Graduação:
- Tempo de atuação na docência:
- Modalidades/etapas/turmas com as quais já atuou como docente:
- Tempo de atuação com alfabetização na EJA:
- Atualmente, além da EJA, você atua como docente em turmas do ensino regular? Se sim, qual/quais?
- Dados da turma de EJA atual.
- Como você começou a atuar com alfabetização na EJA?
- Você teve/tem alguma formação específica voltada a EJA ou para a alfabetização nessa modalidade?
- O que você pensa sobre ser professor de alfabetização de jovens e adultos?
- Que facilidades e dificuldades você encontra para atuar como professor(a) alfabetizador(a) na EJA?
- Você usa algum livro didático na EJA? Qual?

ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EJA

- Como são as atividades para alfabetizar que você propõe em turmas de alfabetização da EJA? Com que frequência você realiza essas atividades?

- Como são as atividades de leitura de textos que você propõe em turmas de alfabetização da EJA? Que textos são lidos? Com que frequência você realiza essas atividades?
- Como são as atividades de produção de textos que você propõe em turmas de alfabetização da EJA? Que textos são produzidos? Com que frequência você realiza essas atividades?
- Você mudaria alguma coisa em suas práticas de ensino de leitura e escrita em turmas de alfabetização na EJA? O que você mudaria? Por quê?
- O que você espera que os alfabetizados da EJA aprendam, durante o ano letivo, com relação à leitura e escrita?
- Você acha que os alfabetizados da EJA progridem de forma significativa, ao longo do ano letivo, na aprendizagem da leitura e da escrita? Por quê?
- O que contribui, em sua opinião, para que os alfabetizados da EJA aprendam a ler e a escrever?