

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

ANDRESA GRASIELE DE BRITO

**“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**

São Leopoldo

2019

ANDRESA GRASIELE DE BRITO

“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**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2019

B862c Brito, Andresa Grasielle de.
“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 / Andresa
Grasielle de Brito. – 2019.
105 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada,
São Leopoldo, 2019.

“Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.”

1. Alfabetização. 2. Educação de jovens e adultos. 3.
Letramento. 4. Professores. I. Título.

CDU 374.3/7

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Bruna Sant'Anna – CRB 10/2360)

ANDRESA GRASIELE DE BRITO

**"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"**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 26 DE FEVEREIRO DE 2019

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. STEFANIA CAETANO MARTINS DE REZENDE ZANDOMÊNICO -
SEDF**

(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)



PROFA. DRA. ELÍ TEREZINHA HENN FABRIS - UNISINOS

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por todos os pedidos e por todas as orações nos momentos mais difíceis desse percurso, durante todo o curso de Pós-Graduação.

Agradeço à minha mãe, Regina, por ter me dado a oportunidade de poder estudar e conseguir tudo que conquistei até o momento. Obrigada por todo o apoio incondicional! Tudo que sou hoje devo exclusivamente a você!

Ao meu esposo Deivid, sou grata pela paciência que teve comigo nessa etapa; por me ouvir e por estar sempre ao meu lado na vida pessoal e profissional.

À minha querida orientadora, Cátia de Azevedo Fronza, agradeço imensamente por todo o apoio durante esses dois anos. Deixo meu “muito obrigada” por todas as suas contribuições, dicas e apoio nesse período.

Às minhas amigas Sisuni, Anelise, Janaína, Daniela e Bruna, agradeço pela afetividade, pelo carinho que sempre demonstraram para comigo.

Às amigas que o Programa de pós-Graduação em Linguística Aplicada e o grupo de pesquisa FALESCBRAS me proporcionaram: agradeço, tanto pela amizade, como pela parceria estabelecida dentro e fora da Universidade.

Às minhas colegas de trabalho, deixo meu agradecimento pela parceria e pelo apoio que me deram durante essa caminhada.

Por último, mas não com menor importância, o meu agradecimento, mais que especial, para os participantes da minha pesquisa. Obrigada por terem contribuído para a qualificação deste estudo.

RESUMO

Essa pesquisa possibilita refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais precisamente sobre as etapas I e II, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Tem-se como objetivo principal conhecer as práticas de ensino em uma turma de etapa mista da EJA, de escola pública da região do Vale do Rio dos Sinos e, a partir disso: a) analisar atividades realizadas no contexto da EJA que envolvem o uso da linguagem no processo de alfabetização e letramento, verificando como contribuem para a aprendizagem desses alunos; b) identificar as impressões que os alunos da turma têm sobre esse ensino; c) analisar atividades do livro didático utilizado pela turma em questão, verificando se as propostas desenvolvidas com base neste recurso contribuem para a aprendizagem destes educandos. Para o alcance desses objetivos, houve observações das aulas com anotações de campo, entrevistas com professores e com os alunos da respectiva turma. Houve, ainda, análise do livro didático utilizado pelos professores com base em documentos norteadores da EJA. A partir dos pressupostos de Kleiman (1995), Soares (1998, 2003) e Soares (2002, 2003), entre outros autores, 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. Verificou-se que o Livro Didático possui diversas atividades e sugestões para explorar nas turmas de EJA. Ressalta-se, ainda, que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino com pré-conceitos que precisam ser revistos. Para que isso aconteça, é necessário que as pessoas conheçam mais sobre esse ensino e também valorizem suas particularidades. É importante refletir sobre essa modalidade de ensino, na qual o foco também é a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos, visando melhores oportunidades para as suas vidas.

Palavras-chave: EJA. Alfabetização. Letramento. Professores. Alunos.

ABSTRACT

The present research allows us to reflect upon Youth and Adult Education (YAE)¹, more precisely over the I and II stages, from the first to the fifth year of Elementary School². The main goal to be achieved is to come to know the teaching practices on a mixed level YAE group from a public school in Vale do Rio dos Sinos, starting from: a) analyzing activities carried out in the context of the YAE class that involve the use of language in the process of alphabetization and literacy, verifying how they contribute to the learning of these students; b) identify the students' impression of the teaching presented; c) analyzing exercises of the textbook used by the group in question, verifying if the developed activities based on this resource contribute to the learning of these students. In order to reach these goals, observations were held, where it was possible to take notes on field and interview both the students and the teachers. There was, also, an analysis of the textbook used by the teachers, based on the guiding documents of YAE. Starting with the premises of Kleiman (1995), Soares (1998, 2003) and Soares (2002, 2003), among other authors, the main findings are in the fact that the teachers seek to contemplate the challenges of YAE with the experiences of the students outside the classroom, promoting alphabetization and literacy. It has been verified that the Textbook includes several activities and suggestions to be explored within YAE groups. It is reinforced that Youth and Adult Education is still a modality of teaching with pre-conceptions that need to be reconsidered. For that to happen, people must be more aware of this education, and its peculiarities must also be valued. It is important to reflect on this teaching modality, which also focuses on the learning of reading and writing of its students, aiming for better life opportunities for them.

Key-words: YAE. Alphabetization. Literacy. Teachers. Students.

¹ Brazilian *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*

² Brazilian *Ensino Fundamental*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dados do IBGE sobre analfabetismo no Brasil de pessoas com 15 anos ou mais de idade de 2007 a 2015	19
Figura 2 - Jogo Boole	64
Figura 3 - Atividade sobre formação de frases elaborada pela professora Andréia ..	65
Figura 4 - Jogo Banco Imobiliário	66
Figura 5 - Atividades da Unidade 1- <i>Identidade</i>	74
Figura 6 - Tópicos de conteúdo e objetivos didáticos da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos	75
Figura 7 - Atividade da Unidade 2- <i>O mundo do trabalho</i>	77
Figura 8 - Atividade da Unidade 3 - <i>Manifestações culturais</i>	80
Figura 9 - Atividade da Unidade 4 - <i>Ambiente e Sociedade</i>	82
Figura 10 - Página do livro utilizado pelo professor com o tema “Vida e trabalho”....	85
Figura 11 - Página do livro utilizado pelo professor com a Lenda da Mandioca	86
Figura 12 - Imagem da atividade 1 solicitada pelo professor no sétimo dia de observação.....	88
Figura 13 - Imagem da atividade 2 solicitada pelo professor no sétimo dia de observação.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos e Incisos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigentes sobre a EJA	26
Quadro 2 - Artigos e Incisos da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) vigentes sobre a EJA.....	28
Quadro 3 - Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) vigentes para a EJA.....	30
Quadro 4 - Registros sobre data e participantes das observações de aula	40
Quadro 5 - Informações sobre as entrevistas com os participantes do estudo	41
Quadro 6 - Dados dos alunos participantes	43
Quadro 7 - Dados do professor e da professora da turma	46
Quadro 8 - Unidades e capítulos do Livro Didático “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização” (AOKI, 2013).....	73

LISTA DE SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCE	Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	14
2.1 A História da Educação de Jovens e Adultos.....	14
2.2 Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos	19
2.3 A Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos	23
2.4 Legislação que Regulamentam a Educação de Jovens e Adultos	25
2.5 Estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos	32
3 METODOLOGIA	38
3.1 Conhecendo a Escola e os Participantes do Estudo	42
4 PRÁTICAS DE ENSINO NA TURMA DE EJA OBSERVADA.....	48
4.1 Dados das Entrevistas sobre as Reuniões Administrativas e Pedagógicas.....	50
4.2 “Ah, é um aprendizado para vida de gente!”: Práticas Educativas na Etapa Mista e a Linguagem como um Elo para o Ensino	52
4.2.1 A Oralidade, a Leitura e a Escrita.....	59
4.2.2 Os Jogos e o uso da Oralidade, da Leitura e da Escrita	63
4.3 Respostas dos Alunos à Entrevista	67
4.4 O Uso do Livro Didático como um Recurso para o Ensino na EJA.....	70
4.4.1 O Livro Didático como Recurso Pedagógico	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES....	104
APÊNDICE B- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS ALUNOS	105

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino pela qual sempre tive interesse, desde a graduação³, pois abrange alunos com inúmeras expectativas, medos e ansiedades a respeito desse ensino, como aponta Barcelos (2010). Assim, ao realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (BRITO, 2016) sobre alunas da EJA e seu retorno à escola, pude perceber o quanto é importante refletir sobre e contribuir para esse ensino voltado aos jovens e adultos.

A partir das análises realizadas durante a elaboração do meu TCC, pude identificar que uma prática docente de qualidade é indispensável em qualquer etapa de ensino. Assim, pensar sobre essa prática na EJA também é essencial, visto que, segundo Brito (2016, p. 60), “[...] os alunos e alunas desta modalidade de ensino trazem consigo uma bagagem muito grande, já que muitos não tiveram a oportunidade de frequentar a escola anteriormente.”. Em razão disso, é possível perceber que a EJA é uma modalidade que precisa ser vista da mesma forma que qualquer outra etapa de ensino, mesmo que ela abrigue alunos de diferentes faixas etárias, diferentes culturas e histórias que precisam ser compreendidas no processo de ensino e aprendizagem; os alunos que ali se encontram estão em busca de um aprendizado e de um ensino de qualidade.

Destaco também que a EJA é a “porta de entrada” para aqueles que retornam ou iniciam a escolarização para tornarem seus objetivos e sonhos realidade, de modo que

[...] os alunos da EJA tendem a ver a alfabetização como algo essencial, pois é por meio da educação que se diferenciam do animal e caracterizam-se como humanos pertencentes ao social e são reconhecidos como cidadãos de direitos e então “visíveis” ao mundo. (RAMOS; ESTELLA, 2016, p. 198)

Inúmeros são os motivos que os fazem estar ali. Muitos enfrentam grandes barreiras para poderem voltar a estudar, mas, quando procuram a escolarização, é porque acreditam nesse ensino e que, por meio dele, vão conseguir pertencer de fato à sociedade (muitos acham que, pelo fato de não saberem ler e escrever, não estão inseridos na sociedade).

³ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Entendo que, além da importância de sabermos e conhecermos os motivos pelos quais buscam o aprendizado, temos que valorizar e buscar melhorar o ensino para esses educandos. Diante disso, pode-se dizer também que a etapa de alfabetização e letramento é a base (o início) dessa escolarização. Logo, refletir sobre essa etapa e repensá-la é importante também no âmbito da Linguística Aplicada (LA), neste Programa de Pós-Graduação, com a linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares, que aborda e estuda práticas discursivas e interacionais no contexto da escola, considerando o contexto histórico e sociocultural.

Assim, para esta pesquisa, o objetivo principal é conhecer as práticas de ensino em uma turma de etapa mista da EJA, de escola pública da região do Vale do Rio dos Sinos.

Como objetivos específicos, têm-se: a) analisar atividades realizadas no contexto da EJA que envolvem o uso da linguagem no processo de alfabetização e letramento, verificando como contribuem para a aprendizagem desses alunos; b) identificar as impressões que os alunos da turma têm sobre esse ensino; c) analisar atividades do livro didático utilizado pela turma em questão, verificando se as propostas desenvolvidas com base neste recurso contribuem para a aprendizagem destes educandos.

Para o alcance dos objetivos, foram realizadas observações das aulas com anotações de campo de uma turma de etapa mista da EJA (etapa I e II), a fim de obter todas as informações possíveis deste contexto, seguindo com a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com alunos e professores dessa etapa gravadas em áudio.

Então, após a introdução, justificando a pesquisa e contextualizando os objetivos que podem ser alcançados, tem-se o capítulo 2, intitulado “Educação de Jovens e Adultos”. Nesse capítulo, abordam-se questões referentes a essa modalidade de ensino.

No capítulo 3, “Metodologia”, o foco está em como esta pesquisa foi desenvolvida. Cada processo desse trabalho é detalhado, contendo informações sobre a escola e os participantes da pesquisa e quais os métodos utilizados para a geração de dados.

Dando continuidade, no capítulo 4, “As práticas de ensino na turma de EJA observada”, iniciam-se as análises dos dados obtidos. Primeiramente, centra-se nas

reuniões administrativas e pedagógicas que acontecem na escola; em seguida, há evidências de como a linguagem está inserida nessa modalidade de ensino e quais práticas educativas estão envolvidas nisso. Por fim, faz-se uma análise do Livro Didático (LD) utilizado nessa etapa, destacando algumas atividades que constam no LD e outras que foram realizadas por um dos professores durante as observações das aulas.

Na sequência, há o capítulo 5, “Considerações finais”, retomando os objetivos e as contribuições possibilitadas por meio do seu alcance, entre outros aspectos que merecem destaque neste estudo.

Por fim, é preciso destacar que é por meio da linguagem que revelamos como vemos o mundo. Como dizem Menezes, Silva e Gomes (2009), a Linguística Aplicada (LA) está inserida em diversos campos onde se concentra o uso da linguagem, seja ela escrita, falada ou de sinais. Segundo esses autores, a LA estuda inclusive o aprendizado de línguas por adultos, reforçando a importância de se repensar o ensino na Educação de Jovens e Adultos. Assim, é fundamental conhecer as especificidades da EJA e da etapa de alfabetização e letramento nesse contexto, buscando resgatar o percurso dessa modalidade de ensino no Brasil e contribuir para o ensino e a aprendizagem da língua nesta especificidade da educação brasileira.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino com inúmeros paradigmas a serem rompidos. Para que isso aconteça, é necessário que as pessoas conheçam mais sobre esse ensino e também o valorizem mais. Os alunos que ali estão devem ter condições básicas de ensino iguais aos alunos do Ensino Regular.

Soares (2002, p. 32) ressalta a importância que a EJA tem, evidenciando que

a educação de jovens e adultos (EJA) representa um dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...] Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Assim, para entender um pouco mais sobre essa modalidade de ensino, é imprescindível que nos voltemos para a história da EJA, sobre como alguns autores acreditam que deve ser o ensino na etapa de alfabetização e letramento em uma perspectiva linguística, ancorada na Linguística Aplicada, que estuda a linguagem como prática social, como afirma Costa (2012), e sobre como consideram a formação do professor dessa modalidade de ensino. É necessário, contudo, que esses jovens e adultos sejam vistos como alunos, assim como todos os demais, que merecem um ensino de qualidade, reitera Arroyo (2007).

Na sequência, apresento algumas considerações acerca desse tema, trazendo considerações de diversos autores para o diálogo.

2.1 A História da Educação de Jovens e Adultos

A educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que existe há muito tempo no Brasil, conforme aponta Carlos (2006), mas com outras perspectivas e nomenclaturas diferenciadas, de acordo com a época e o governo vigente. Em adição a isso, Strelhow (2010) afirma que a História é importante para conhecermos o passado, para que, assim, possamos entender o presente. É importante, na perspectiva deste estudo, sabermos sobre a história da EJA, como começou, quem deu início a esse ensino, entre outros aspectos, para compreendermos mais sobre as implicações desse ensino para os alunos. É necessário entender que o objetivo é

sempre o mesmo: oportunizar a escolarização para as pessoas que não tiveram acesso na idade própria, como informam Beluzo e Toniosso (2015).

Com base nisso, inúmeras nomenclaturas foram designadas para este tipo de ensino, até que chegasse a se chamar de EJA. Carlos (2006) afirma que a educação sempre foi vista como um bem público de múltiplas facetas, funcionalidades e propósitos. Em uma determinada época, porém, nomeou-se a educação de adultos como alfabetização de adultos que

surgiu como uma espécie de contraponto ao fenômeno sociocultural do analfabetismo. Ele carregava um elemento central, a saber, o domínio da leitura e da escrita como meio da apropriação do saber produzido e acumulado pela humanidade: seria esse o aspecto que potencializaria a constituição de um indivíduo afinado com o seu tempo e com sua história: um tempo e uma história marcada pelo signo da escrita. (CARLOS, 2006, p. 8)

Assim, a alfabetização de adultos enunciava a existência de um direito social, que só seria adquirido a partir do momento que fosse possível saber ler e escrever, conforme destaca Carlos (2006).

As pessoas queriam aprender para terem melhores condições de vida: aprendendo a ler, escrever, calcular e tudo o que era necessário saber, conseguiriam um trabalho mais rentável e, conseqüentemente, teriam uma vida melhor, como ressaltam Ramos e Stella (2016). Percebendo isso, o governo criou programas que atendessem a seus propósitos.

Nesse trabalho inicialmente dá-se destaque ao Método Paulo Freire, que surgiu na década de 1950, juntamente com a modernização que acontecia no Brasil, conforme Beluzo e Toniosso (2015). O que caracterizava o enfoque de Paulo Freire em seu método era o

[...] compromisso do educador com a superação dessa opressão, na consideração do oprimido como sujeito desse processo, na busca de relações mais igualitárias e, principalmente, num conteúdo de crítica à ordem social vigente. (RIBEIRO et al., 1992, p. 22)

Para Freire (1974), era necessário que o alfabetizando se reconhecesse como pertencente a um grupo social; por isso, o educador tinha como compromisso superar essa opressão que o adulto sentia, para que assim conseguisse se alfabetizar. Frente a essa necessidade, o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire buscava compreender as experiências de vida do educando, ensinando

seus alunos a partir do uso de palavras geradoras, ou seja, palavras que estivessem ligadas às suas experiências de vida e que delas outras pudessem ser geradas, conforme registram Beluzo e Toniosso (2015). A palavra geradora, ao ser decomposta em sílabas, possibilita a criação de outras palavras. Mas, além da palavra geradora, havia codificação e descodificação, como proposto por Freire. A codificação é a representação da palavra, e a descodificação é o “[...] ato de analisar a representação de situações conhecidas pelos alfabetizandos.” (RIBEIRO et al., 1992, p. 51). Só essa perspectiva, o método de Paulo Freire proporcionava ao educando uma leitura de mundo, fazendo-o pensar a realidade. Além disso, Freire (1980) enfatizava a importância da discussão, pois, para ele, a ação pedagógica deve ter uma aprendizagem significativa, considerando um bom diálogo por meio das experiências de vida que o educando traz para a sala de aula, como enfatiza Danyluk (2001).

Beluzo e Toniosso (2015) comentam que, com a implantação do Regime Militar de 1964, as classes populares perderam forças, e o Método freiriano foi interrompido. Então, surgiu o MOBREAL⁴, visado para os adultos, aliando ensino com trabalho, oferecendo às pessoas interessadas o aprendizado que queriam, mas ensinando-as a trabalharem do modo como almejavam.

Segundo Ribeiro et al. (1992), no MOBREAL, o nível de formação dos educadores e do agente que ali estavam para ensinar os educandos era insuficiente e havia uma grande precariedade de recursos materiais. Neste programa, a maior parte dos alunos eram jovens, aproximadamente “[...] 60% dos estudantes do Mobral tinham menos de 20 anos e [...] mais da metade deles já havia frequentado escola anteriormente.” (RIBEIRO et al., 1992, p. 18-19). Os beneficiados pelo MOBREAL, então, eram adolescentes e jovens que não conseguiam concluir os estudos no ensino regular e buscavam o Mobral como uma segunda oportunidade.

Desse modo, o Mobral tinha dois princípios: 1. a funcionalidade da alfabetização, pois o Programa não deveria se limitar às técnicas de leitura e escrita, mas induzir o educando a descobrir a sua função social, para integrá-lo no mercado de trabalho para que assim exercesse a cidadania, como destacam Ribeiro et al.

⁴ Movimento Brasileiro de Alfabetização: surgiu em 15 de dezembro de 1967, em concordância com a Lei nº 5.379, que regulamentava a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. O texto original encontra-se disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>.

(1992); e 2. a aceleração, pelo fato de o Programa contar apenas com adultos maduros e adaptados ao meio social, não sendo necessário ajudá-los na instrução inicial. Porém, como foi dito anteriormente, grande parte dos estudantes era de jovens, e isso acarretou problemas no desenvolvimento do Programa, além do fato de que o princípio de aceleração não tinha função neste caso.

Inúmeros questionamentos foram sendo feitos no final da década de 70 sobre a não eficiência do Mobral. E, “além disso, o Movimento tinha dificuldades em conseguir a quantidade de matrículas que correspondesse a suas metas propagandeadas e defrontava-se com altos níveis de evasão.” (RIBEIRO et al., 1992, p. 21). Assim, o próprio educando era culpabilizado pelo fracasso do Programa, porque, além de alguns poucos se matricularem, outros não tinham a consciência dos benefícios que a alfabetização poderia ter em suas vidas. Vale ressaltar também que

[...] dificilmente um programa de alfabetização, mesmo que massivo, poderia promover a melhoria na renda das populações mais pobres, quando o modelo de desenvolvimento é excludente e concentrador de renda. Também no que diz respeito à participação social, seria absurdo esperar que os egressos do Mobral intensificassem seu exercício de cidadania sob a vigência de uma ditadura que havia reprimido toda a participação popular. (RIBEIRO et al., 1992, p. 21)

Como o Mobral era um programa que aliava ensino com trabalho, era difícil que os jovens e adultos se alfabetizassem. O programa não considerava a participação popular como foco principal. Uma vez que excluía essa participação, o programa não teve sucesso. O método de alfabetização de Paulo Freire foi a principal referência para o Mobral, com o uso de algumas das técnicas propostas, mas o Programa não tinha a alfabetização como prioridade, enquanto a política e a economia eram seu enfoque principal.

Assim, considerando as informações apresentadas, percebe-se que

[...] as políticas educacionais brasileiras para jovens e adultos sempre estiveram voltadas para questões políticas e econômicas, servindo muitas vezes a um governo que, apoiado em bases capitalistas, precisava formar uma mão de obra que atendessem às necessidades do avanço econômico e tecnológico que invadiu o país ao longo da história. Contudo, a história também nos aponta a possibilidade de uma emancipação do indivíduo por meio da educação. (RAMOS; STELLA, 2016, p. 192)

Como destacam os autores, os programas voltados para jovens e adultos mencionados surgiram primeiramente com um propósito diferente do ensino que as pessoas realmente queriam. No entanto, a propaganda que o governo fazia sobre tais Programas, atraiu pessoas, na maioria dos casos desempregadas ou com poucas condições financeiras.

Entretanto, com o passar dos anos, os programas de educação para os jovens e adultos foram mudando. Hoje, os educandos visam ao emprego, mas os programas estão mais voltados à educação, oportunizando estudos em diversos horários, para que os jovens e adultos consigam conciliar com seus respectivos empregos. Desse modo,

as especificidades da modalidade de EJA, segundo as diretrizes, dizem respeito ao período apropriado para a frequência dos jovens e adultos trabalhadores, à flexibilidade curricular para aproveitamento dos conhecimentos dos alunos, à possibilidade de aceleração através do avanço das etapas ou totalidade conforme o desempenho de cada indivíduo e a viabilização de continuidade dos estudos. (KLINKE; ANTUNES, 2008, p. 443)

Atualmente, no que diz respeito à EJA, pensada para todos aqueles que não tiveram acesso à escola anteriormente, devem-se considerar os conhecimentos desses alunos, possibilitando-lhes o avanço na etapa, se adquirirem o aprendizado necessário para aquele nível. Para frequentar a EJA, deve-se ter a idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, conforme consta na Seção V- artigo 37 da LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Refletindo sobre esse tema, também estamos refletindo sobre educação de qualidade para todos, pois é preciso pensar num processo de alfabetização e letramento que dê conta da pluralidade de idades, ideias e culturas encontradas na EJA. Entendemos ainda que “a EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização [...]” (ARROYO, 2007, p. 23), pois não é uma segunda oportunidade, e sim a oportunidade do momento. É um direito à educação que todos os jovens e adultos têm, independentemente da situação em que se encontram. É preciso destacar, contudo, que as informações sobre a EJA trazidas neste trabalho dizem respeito à realidade brasileira. Em outros países, a Educação de Jovens e Adultos pode ter uma história e um impacto diferente e que deve ser considerado em

estudos futuros para fins de comparação e identificação de políticas e seus efeitos. Em nosso país, conforme apresentado, a história da EJA não é recente e ainda há muito a ser feito. Na sequência, trago mais reflexões nesta perspectiva.

2.2 Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos

Para pensar em alfabetização e letramento na EJA, temos de refletir primeiramente sobre os índices de pessoas com baixa ou nenhuma escolarização no Brasil, pois sabemos que há ainda no Brasil muitos jovens e adultos que não estão alfabetizados. A Figura 1 mostra que, em 2015, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais estava em 8%.

Figura 1 - Dados do IBGE sobre analfabetismo no Brasil de pessoas com 15 anos ou mais de idade de 2007 a 2015

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015.								
Por sexo	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Total	10,1	10,0	9,7	8,6	8,7	8,5	8,3	8,0
Homens	10,4	10,2	9,8	8,8	9,0	8,8	8,6	8,3
Mulheres	9,9	9,8	9,6	8,4	8,4	8,2	7,9	7,7

Fonte: IBGE⁵.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mesmo que, desde o ano de 2007, os índices de analfabetismo estejam diminuindo, ter 8% da população brasileira analfabeta ainda é um número altíssimo. Nessa mesma direção, Zandomênicó (2018, p. 24) afirma que:

a despeito das garantias constitucionais de acesso à educação e do enorme público potencial para a EJA no Brasil, falta investimento público nesta modalidade de ensino. Isso é verdade não apenas no que diz respeito ao acesso à escola e a uma educação de qualidade, mas no que diz respeito à realização de pesquisas avaliativas que orientem a tomada de decisões sobre políticas públicas e práticas pedagógicas na EJA.

Os dados mostram que uma parcela da população brasileira ainda não está alfabetizada e isso tem repercussão sobre a EJA, na medida em que muitos desses analfabetos procuram a Educação de Jovens e Adultos como uma forma de se

⁵ Disponível em: <https://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

alfabetizarem e de se letrarem. Porém, como afirma Zandomênicco (2018), falta investimento. Se houvesse um olhar mais atento a essa modalidade de ensino e ao número de analfabetos que evidenciam os dados, essa taxa se reduziria, porque as políticas públicas ultrapassariam aquilo que está apenas escrito.

Os índices estão realçando que ainda há muita coisa a ser feita e não temos políticas públicas que mudem essa situação. Tais dados não nos mostram apenas esses números alarmantes, mas evidenciam “[...] uma realidade bastante recorrente nas escolas e também no dia a dia de muitas pessoas.”, conforme Santos (2016, p. 8), a do analfabeto funcional, que tenta de algum modo se inserir em nossa sociedade de seu total direito.

Devemos refletir também que a finalidade da EJA não pode ser apenas para suprir esses índices, mas garantir os direitos a esses sujeitos que necessitam de um ensino de qualidade (ARROYO, 2007), colaborando para que esses índices diminuam cada vez mais. Como destaca Santos (2016, p. 8-9), “as pessoas que possuem baixo nível de letramento, conseqüentemente também não conseguem fazer interpretações textuais. Isto significa que o famoso dito popular “li e não entendi nada” de fato se concretiza.”. Desse modo, acredita-se que o foco sobre a alfabetização e letramento é importante para contribuir no ensino de qualidade na EJA.

Vários autores conceituam alfabetização e letramento; cada um deles, de acordo com a sua perspectiva. Entretanto, de um modo geral, pode-se dizer que, segundo Colello (2004), a alfabetização, durante muitos anos, foi vista apenas como a aquisição de um código na relação entre fonemas e grafemas, mas sabemos que não se trata de apenas isso:

alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo - criança ou adulto - tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento de luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1998, p. 33)

Em outras palavras, alfabetizar vai muito além de somente aprender a ler e escrever. Alfabetizar é uma forma de incluir socialmente a pessoa (criança, jovem ou adulto) no mundo, de acordo com Soares (1998).

Soares (1998) também afirma que o termo letramento teve sua versão na Língua Portuguesa, originada da palavra em língua inglesa *literacy*. Assim,

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1998, p. 17-18, grifos da autora)

A leitura e a escrita possuem um forte impacto na vida do educando. O impacto que essas mudanças causam, são designadas por *literacy*, como destaca Soares (1998). Ou seja, o letramento é a condição que o sujeito adquire após ter se apropriado da escrita. Sob esse mesmo ponto de vista, Street (2014) “[...] defende uma espécie de modelo ideológico, onde as práticas relativas aos letramentos são produtos de uma cultura [...]”. (GARCIA, 2016, p. 247), tendo o foco no letramento como prática social.

Seguindo Pelandré e Aguiar (2009, p. 59), pode-se dizer que “[...] somente se apropria da leitura e da escrita o indivíduo que vincula essa apropriação aos eventos de letramento de que participa, [...] caso contrário, a leitura e a escrita não possuem significação”. Tratando-se de EJA, assim como no contexto regular de ensino, toda e qualquer prática deve ter sentido para o educando, bem como o letramento.

Pelandré e Aguiar (2009, p. 58) também reforçam que

Os letramentos [...] são práticas sociais, diferentes linguagens, vários níveis de habilidades e conhecimentos sobre a leitura e a escrita e seus usos, requerendo formas de aprendizagens relacionadas aos campos de atividades humanas e não apenas à escola. Outras agências sociais como a família, a igreja, a rua e o local de trabalho também são responsáveis pelo desenvolvimento dos letramentos, porém de maneira diferenciada da escola, cujo objetivo é o ensino sistematizado do conhecimento científico produzido pelo homem.

Ser letrado é saber envolver-se culturalmente, mas não quer dizer necessariamente saber ler e escrever. Soares (1998) afirma que as pessoas podem realizar tarefas relacionadas à leitura e à escrita em um determinado contexto, mas, em outro contexto, talvez não saberão fazer o uso dessas habilidades.

Saber fazer o uso da linguagem possibilita a inserção do indivíduo na sociedade, como destaca Silveira (2013). Portanto,

[...] os indivíduos precisam estar alfabetizados e letrados para empregarem a leitura e a escrita nas suas práticas sociais. Quem ainda não possui essas condições torna-se interdito socialmente, sem autonomia para a sua circulação, dependente de um outro que possui essas habilidades. (SILVEIRA, 2013, p. 141)

Como vem sendo apontado neste capítulo, nem todos têm a oportunidade para aprender a ler e a escrever. O processo de aquisição da linguagem, das habilidades de fala, escrita e leitura não se dá de forma individual e nem de forma rápida. É um processo que acontece aos poucos. Como afirma Oliveira (2009b), é de relevância social e pode ocorrer tanto dentro quanto fora da escola.

Muitas pessoas conseguem ir ao mercado, ver o preço dos alimentos, seus respectivos nomes e até mesmo pegar um ônibus, mas isso não quer dizer que sejam pessoas alfabetizadas. Partindo desse pressuposto, Silveira (2013) explica que fazer o uso da leitura e da escrita no seu dia a dia, na sua prática social, não significa ser alfabetizado. Nesse mesmo posicionamento, podemos analisar o modelo ideológico de letramento abordado por Kleiman (1995), que compreende que o letramento se dá a partir das práticas sociais determinadas pela cultura na qual os indivíduos estão inseridos. Desse jeito, “[...] as práticas de letramento mudam segundo o contexto”. (KLEIMAN, 1995, p. 39). Segundo esse modelo, as práticas de ensino tornam-se mais significativas, se forem pensadas e preparadas com base nesse modelo.

Destaca-se, então, a importância de se considerar o contexto dos alunos das classes de EJA, uma vez que “o sentido da escrita se revela a partir da função social que eles atribuem à escrita nas suas vidas religiosa, familiar, particular e social [...]”. (SILVEIRA, 2013, p. 153). Além disso, vale dizer que todos os alunos que frequentam a EJA trazem para a escola alguma marca da cultura em que foram educados, como salientam Klink e Antunes (2008).

Então, na perspectiva do alfabetismo, trazemos o que dizem Klink e Antunes (2008, p. 447), pois,

[...] não basta adquirir as habilidades de leitura e de escrita, é preciso, sobretudo, saber utilizá-las na prática: ler e compreender tudo o que lhe cai nas mãos e empregar a leitura para melhorar as condições de vida, seja no trabalho, na participação social, no lazer ou nas atividades cotidianas. O mesmo se dá com a escrita, pois é necessário escrever de modo a ser compreendido: cartas, receitas, bilhetes, contratos, recados, preencher documentos, entre tantas outras atividades às quais os iletrados ficam excluídos. Essa é a perspectiva do letramento ao qual nos referimos.

Em outras palavras, a leitura e a escrita são a forma de se fazer compreender e de ser compreendido. Assim, estão na língua e no universo da linguagem, no modo como se é compreendido em determinada cultura. A leitura e a escrita são

formas de usar a língua e necessitam de muita atenção em todas as etapas de escolarização. Para que isso aconteça de forma efetiva na EJA, é importante que o professor tenha os conhecimentos necessários e uma formação de qualidade para atuar na etapa de alfabetização e letramento na EJA. A seção seguinte traz algumas considerações sobre a formação dos docentes para atuarem nessa modalidade de ensino, salientando a importância de um planejamento adequado às necessidades dos educandos.

2.3 A Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos

É evidente que ser professor é um grande desafio em todas as esferas. Planejar, corrigir provas e trabalhos, e estudar para estar sempre atualizado são tarefas primordiais para um trabalho docente. Então, quando se trata de ser professor da Educação de Jovens e Adultos, parece que o desafio fica ainda maior: os alunos dessa modalidade de ensino são jovens e adultos que já passaram pela escola ou estão ali pela primeira vez, possuem uma longa história e experiências de vida, devido aos desafios que já passaram por conta da idade, como esclarecem Klinke e Antunes (2008), além de outros fatores que os influenciam a não concluírem e/ou iniciarem seus estudos. Muitos educandos começaram a trabalhar muito cedo para ajudarem as suas famílias, deixando os estudos de lado e buscaram a EJA como forma de suprir esse estudo que não obtiveram na idade própria.

No entanto, não há como falar em como devem ser esses professores da EJA, sem falar de aprendizagem da língua materna tão importante desde a infância, como aponta Kleiman (2012), sobretudo na Educação de Jovens e Adultos. Assim, língua materna, segundo Kochmann (1982 apud KLEIMAN, 2012, p. 25), é o “idioma em relação ao qual o falante que o declara como sua língua materna manifesta um sentimento de ‘pertença’ mais marcado do que em relação a quaisquer outras línguas que ele conhecer”. Nas palavras de Spinassé (2006, p. 5), língua materna “[...] é a língua que aprendemos primeiro em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade”. Ambos os conceitos se complementam e remetem à língua com a qual o indivíduo tem contato logo ou antes que nasce.

Guarulhos (2009) também aponta que ser professor está associado a diversos fatores. Podemos dizer que a Linguística Aplicada está cada vez mais entrelaçada no processo de ensino e aprendizagem. Como diz Kleiman (2012), o

conceito de língua materna é ambíguo, e, ao olhar da Linguística Aplicada, se relaciona com ensino e aprendizagem. É um conceito que se associa à formação de professores da EJA, porque não há como pensar em alfabetização e letramento para os alunos dessa modalidade de ensino, se não pensarmos em subsídios linguísticos que auxiliem nesse processo (MOLLICA; LOUREIRO, 2008). Como destaca Kleiman (2012, p. 27),

o ensino da língua materna nunca é “apenas” uma questão de ampliação de repertório, seja de formas, funções, ou estilos ou registros “inadequados” em determinada situação de comunicação. A aprendizagem da língua escrita e da língua falada culta equivale, para os jovens e adultos em processo de escolarização tardia, a um processo de diglosia em conflito que, como todo conflito, acarreta perda linguística e cultural e dilemas e conflitos identitários.

Desse modo, pode-se entender que o ensino de língua materna está relacionado com a língua escrita e falada. Por isso, há necessidade de que o professor inserido na EJA saiba trabalhar com esses aspectos e busque entender as especificidades dos alunos da EJA. Mas nem sempre o professor tem o conhecimento de conceitos tão importantes para o ensino de alfabetização e letramento que devem ser bem trabalhados na formação inicial (MOLLICA; LOUREIRO, 2008).

Apesar disso, por mais que se fale da importância de se ter um bom planejamento, conhecimentos linguísticos para facilitar o processo de ensino/aprendizagem, e uma formação de qualidade para se trabalhar na EJA,

às vezes, os educadores não levam em consideração esses conhecimentos e expectativas dos educandos sobre o seu processo de aquisição da escrita e sobre os usos e funções que fazem dela. Quando os jovens e adultos dizem que querem aprender a ler e escrever para ler a Bíblia, preencher um currículo, auxiliar os filhos e netos em seus processos de escolarização, há educadores que os criticam como se eles pretendessem limitar sua ida às escolas ao conhecimento do código da escrita. Mas o que esses alunos pretendem é justamente se apropriar da escrita para fazerem uso social desta. (GUARULHOS, 2009, p. 152)

Conforme Guarulhos (2009), alguns professores da EJA desconsideram os objetivos, expectativas e os conhecimentos que os jovens e adultos possuem em relação ao aprendizado a ser construído na EJA. Tais professores discordam do modo como os educandos chegam à escola, como se quisessem definir os

conhecimentos necessários, quando, na verdade, aprender a ler e escrever é o primeiro passo para que esses estudantes sintam-se inseridos na sociedade.

Embora alguns professores levem tais pressupostos em consideração, é bem evidente que há muitos professores que não estão cientes disso. Uma sala da EJA é cheia de diversidades, “[...] de gênero, crenças, etnias, culturas, estilos de vida e, inclusive, de instrução formal. Alguns já estão alfabetizados e outros ainda não”. (ROSSI R.; ROSSI A., 2015, p. 14). Desse modo, com tantas culturas e modos de vida diferentes, muitos não conseguem lidar com isso e preferem desconsiderar essa bagagem que os educandos trazem consigo para a sala de aula, como explicam Rossi e Rossi (2015).

Não se pode generalizar e dizer que todos os professores da EJA não estão preparados para alfabetizarem seus alunos, e Trindade (2004) esclarece que a alfabetização acabou se tornando uma pré-condição para pertencer de fato à sociedade.

Então, é muito importante que os professores dessa etapa tenham uma boa formação e consciência de que os educandos que buscam essa escolarização estão à procura de algo que realmente faça sentido e que lhes permita aprender e usar essas aprendizagens na sociedade. Esta é mais uma razão da importância de pesquisas voltadas a essa modalidade de ensino, pois é necessário pensar e refletir sobre o que está sendo feito na EJA e o que pode melhorar.

Na próxima seção, são apresentadas as Leis que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos, com o propósito de refletir sobre tais regulamentações e suas prováveis implicações.

2.4 Legislação que Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos

Leis que embasam a EJA são de suma relevância para que esta modalidade de ensino tenha respaldo legal e políticas públicas possam ser definidas. As Leis contemplam incisos e artigos que regem a EJA e servem para garantir os direitos que os jovens e adultos têm.

Dessa maneira, parte-se do pressuposto de que

[...] não há educação sem utopia, qualquer esforço educativo se relaciona com a vontade de construir uma sociedade melhor. A educação de jovens e adultos precisa ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que

contemple os múltiplos processos de formação. Nessa direção a educação continuada, que implica apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida, é a modalidade que mais se aproxima do ideário da EJA. (SOARES, 2001, p. 221).

A Educação de Jovens e Adultos deve proporcionar um ensino igualitário a todos, independentemente de classe, idade, gênero e/ou raça. Mas, para que possamos analisar como esse ensino é previsto, é necessário saber que a Constituição Brasileira de 1988 determina aos jovens e adultos o direito à educação, de forma obrigatória e gratuita, como aponta Soares (2002). Mas há outras leis que regem essa modalidade de ensino, as quais serão apresentadas na sequência do texto: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação.

Assim, no Quadro 1, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶ (LDB), promulgada no dia 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394), que estabelece os aspectos mais importantes e necessários para a Educação. Esta lei sofreu alteração ao longo dos anos, modificando seus artigos e incisos. O Quadro 1, contudo, apresenta artigos e incisos vigentes e relevantes para a EJA.

Quadro 1 - Artigos e Incisos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigentes sobre a EJA

Art. 4º: IV- acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
Art. 4º: 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;
Art. 5º: I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;
Art. 24: § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.
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 vida.

⁶ Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

Art. 37: § 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.

Art. 37: § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38: § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Fonte: Adaptado de LDB (1996, p. 2-17)

De acordo com o indicado no Quadro 1, é possível dizer que esta Lei estabelece que todos que não tiverem como concluir o ensino na idade própria têm esse direito tardiamente, de forma pública e gratuita. Além disso, recomenda que haja oferta em período noturno, adequando-se às necessidades do educando. Sobretudo, destaca-se como mais importante o parágrafo 2 do artigo 38, no qual é apontado que os conhecimentos adquiridos pelos educandos por meios informais serão reconhecidos mediante exame. Discute-se muito sobre a importância de considerarmos a realidade do educando, dos conhecimentos e vivências que ele traz para a sala de aula (KLINKE; ANTUNES, 2008), e a LDB busca integrar isso na sua proposta de educação na EJA.

Soares (2002) enfatiza, contudo, que as políticas públicas focadas no Ensino Fundamental, sendo ele universal e obrigatório, ampliaram o número de crianças presentes na escola, porém, ressalta-se que alguns fatores condicionam o sucesso e permanência de alunos, fazendo com que estes sejam incluídos na EJA. Em outras palavras, pode-se dizer que diversos fatores, como reprovação e evasão dos alunos durante o ensino regular, levam à EJA, mas a LDB garante a permanência dos alunos nessa modalidade de ensino.

Além disso, a LDB afirma que os sistemas de ensino assegurem de forma gratuita oportunidades educacionais apropriadas às características da EJA, propiciando melhores condições de vida e de trabalho. Logo, a LDB visa proporcionar aos jovens e adultos todas as condições possíveis e necessárias, para que este educando busque a EJA e permaneça nesta modalidade de ensino até concluir.

Trazemos, na sequência, o Quadro 2, com Diretrizes Nacionais para a Educação Básica⁷ (DCNs) (BRASIL, 2013) específicas da EJA. O documento indica que essas diretrizes “[...] estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. (DCNs, 2013, p. 4). Desse modo, as DCNs buscam contemplar o ensino em todas as etapas.

Quadro 2 - Artigos e Incisos da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) vigentes sobre a EJA

<p>Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.</p>
<p>Art. 4º Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:</p> <p>I – Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;</p>
<p>Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.</p> <p>Inciso III – incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.</p>
<p>Art. 11º. O aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu artigo 24, transformados em horas-atividades a serem incorporados ao currículo escolar do(a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino.</p>
<p>a) romper a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;</p>

⁷ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

Fonte: Adaptado de DCNs (2013, p. 349-371)

Os pontos mais importantes destacados no Quadro 2 mostram que, segundo as propostas da DCNs, devemos ter um sistema educacional público, contemplando as diversidades existentes nesse contexto de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, estabelecem que a carga horária a ser cumprida no Ensino Fundamental da EJA fique a critério dos sistemas de ensino, o que gera autonomia para os gestores.

Assim como a LDB, as DCNs também preveem o aproveitamento de estudo, considerando os conhecimentos prévios do educando, e um ensino com conteúdos significativos para os jovens e adultos.

Em concordância a isso, Gomes et al. (2001, p. 121) afirmam que

a EJA não deve ser uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente se configuram os cursos acelerados nos moldes do que tem sido o ensino supletivo. Deve, sim, construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular.

Em outras palavras, a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como uma oportunidade de construir um futuro melhor. As DCNs apontam diretrizes que podem contribuir para que isso aconteça, pois asseguram ensino de qualidade, incentivo à oferta de EJA e rompimento da simetria entre ensino regular e EJA, ofertando um ensino individualizado a essa modalidade de ensino. Assim como Gomes et al. (2001), podemos dizer que as DCNs também estabelecem como proposta um ensino que seja individualizado para os jovens e adultos, sem que tenhamos um ensino regular adaptado à EJA, mas sim um ensino adequado e apropriado a esses educandos.

Outro aspecto importante a ser considerado nas DCNs é o inciso III do Artigo 5º, que determina a oferta da EJA no período diurno e noturno, abrangendo mais educandos ao proporcionar mais oportunidades para os jovens e adultos voltarem e/ou iniciarem seus estudos.

Também temos como base para auxiliar no desenvolvimento da EJA a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação (PNE)⁸. Uma das principais diretrizes deste Plano é erradicar o analfabetismo, como evidencia o artigo 2, cuja ideia é reforçada pela “Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. (PNE, 2014a, p. 9).

O Quadro 3, portanto, destaca metas e itens assumidos neste trabalho como os que estão direcionados à EJA.

Quadro 3 - Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) vigentes para a EJA

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;
8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;
9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;
9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;
9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

Fonte: Adaptado de PNE (2014a, p. 5-10)

Na meta 4.12, podemos perceber que o sistema se preocupa em promover políticas públicas que atendam todas as pessoas com igualdade de oportunidades, desde pessoas com deficiência até pessoas que não tiveram como concluir seus estudos. Isto é, o sistema visa propiciar condições iguais a todos.

Assim como as outras Leis, o PNE também se dispõe a implantar programas que diminuam a defasagem de jovens fora da escola, trazendo-os de volta, mas para um contexto apropriado as suas características. Como uma das metas do PNE é erradicar o analfabetismo, tem-se uma meta que visa contemplar o ensino de alfabetização a todos que não o tiveram, garantindo a continuidade dos estudos na educação básica.

Na meta 9.12, temos, além da erradicação do analfabetismo, propostas de outras atividades que estimulam essa aprendizagem, como o acesso a tecnologias e atividades recreativas, programas que incentivem e valorizem o conhecimento que o idoso possui, o incluindo neste ensino.

O PNE também propõe diversificar o ensino, estabelecendo uma relação entre teoria e prática em alguns eixos, como cidadania e trabalho. Além do mais,

fomenta a importância da produção de material didático para auxiliar no ensino para os professores e na aprendizagem para os alunos da EJA, desde que adequado às suas características.

Por fim, todas essas leis se complementam de uma forma ou de outra. Percebe-se que possuem metas, artigos e incisos muito parecidos. Logo, todas tentam proporcionar aos jovens e adultos condições e oportunidades de aprendizagem, visando ao mercado de trabalho e suas vidas pessoais. As Leis buscam contemplar o que há por trás daquele aluno, para que ele permaneça na EJA e tenha um ensino gratuito e de qualidade. Inserir o aluno na EJA e buscar alternativas para um bom ensino e uma boa aprendizagem é um conjunto de tarefas que não se realizam por uma apenas uma das partes. A garantia de tais metas por Lei é de extrema importância, pois auxilia no desenvolvimento de políticas públicas para estas finalidades. O que se verifica é o fato de que, pelo menos, uma escola em cada município, oferece a modalidade EJA. Entretanto, muito ainda precisa ser feito para abranger a totalidade de alunos que deveriam ser atendidos, além de todo o investimento necessário para a formação de professores e o desenvolvimento de materiais didáticos voltados às especificidades da EJA.

Embora as Leis existam para auxiliar de algum modo o trabalho do professor, ainda há muito para se cumprir, de acordo com os artigos, incisos e metas estabelecidos na Lei. Enquanto isso não acontece de forma satisfatória, professores da EJA buscam as melhores alternativas para proporcionar a esses educandos uma aprendizagem de qualidade.

Chamando atenção a essa modalidade de ensino, trazemos alguns estudos inseridos nesta temática e que podem dialogar com a pesquisa sobre a qual nos debruçamos aqui.

2.5 Estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos

Há pesquisas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, e o foco nesse subcapítulo é abordar os tópicos principais desses trabalhos, relacionando-os com este estudo. É importante mencionar essas pesquisas para mostrar ainda mais a EJA, pois, como já foi dito, esta modalidade de ensino precisa de mais visibilidade.

Para localizar essas pesquisas, realizou-se uma busca na base de dados do Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se as seguintes

palavras-chave: EJA, alfabetização, letramento, oralidade, leitura, escrita. Foram selecionados artigos entre os anos de 2012 a 2017, porém foram escolhidos sete artigos que descreviam práticas de ensino e/ou que continham sugestões de atividades envolvendo as palavras-chave.

Havia vários artigos disponíveis. Inicialmente, nas duas bases de dados, as palavras-chave alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos foram utilizadas, chegando a um total de 56 artigos. Em seguida, por meio da busca pelas palavras-chave oralidade, leitura, escrita e Educação de Jovens e Adultos, encontraram-se 33 artigos. Com a leitura dos resumos desses trabalhos, verificou-se que, entre os trabalhos que mais se aproximam desta pesquisa a serem brevemente apresentados, há estudos na área da Educação, como os trabalhos de Simões e Fonseca (2014, 2015). Outros são da Linguística, desenvolvidos por Santos (2012), Nusa, Seraglio e Gusmão (2013), Arruda e Mendes (2015), Zandomênicó (2015) e Paula et al. (2017).

Todas as pesquisas aqui mencionadas complementam-se, na medida em que o processo de letramento fica evidente e, junto com ele, o trabalho com a oralidade, leitura e escrita que são tão importantes, principalmente nas primeiras etapas de ensino na EJA.

Entre os estudos a que tive acesso, trago Simões e Fonseca (2015), que falam sobre como jovens e adultos se apropriam do letramento. A turma evidenciada nessa pesquisa utilizava livros literários, e o professor tinha como objetivo ampliar o letramento dos alunos. Para isso, analisaram os posicionamentos assumidos discursivamente pelos alunos durante atividades de leitura e escrita nas quais participavam. Entre os resultados, os autores destacam que os alunos se apropriam da linguagem por meio das práticas que possuem, e a interação contribui nesse processo, pois as aprendizagens foram construídas com base no diálogo.

De igual modo, Simões e Fonseca (2014) apresentam outro estudo que também aponta para o letramento, mas voltado a práticas envolvendo o raciocínio lógico-matemático, oralidade e escrita. Analisaram as posições discursivas assumidas pelos sujeitos em interações em sala de aula que ocorreram durante a correção de uma atividade de matemática na qual os alunos deveriam indicar a ordem de grandeza de alguns objetos e a expressão das medidas aproximadas no sistema métrico decimal. Assim, Simões e Fonseca (2014, p. 529) afirmam que essas práticas de ensino e as interações em sala de aula “[...] não só estabelecem

os modos de apropriação das práticas de letramento (entre elas, as de numeramento) que ali circulam e se reconstituem [...]”, mas também auxiliam esses educandos a aprenderem de uma forma que tenha sentido a eles. Por fim, de acordo com os autores, a análise realizada evidenciou que o processo de apropriação das práticas de numeramento relacionaram-se com a maneira como os alunos se apropriaram dos valores a elas vinculados.

É importante também refletir como o letramento pode estar inserido em diferentes contextos por meio dos gêneros discursivos. Santos (2012), por sua vez, defende a ideia de que os alunos da EJA devem saber se posicionar perante o mundo social em que vivem, com criticidade, destacando como a imersão desses alunos nos diferentes gêneros discursivos pode auxiliar nesse processo de letramento cívico e na aprendizagem. Assim, um projeto foi desenvolvido com alunos da EJA de uma escola pública em Natal, estado do Rio Grande do Norte. Esses alunos foram expostos a diversos gêneros textuais e, à medida que iam lendo diversos suportes (jornais, revistas, livros, sites, dicionários etc.), os gêneros incorporavam-se ao processo de ensino e aprendizagem com o intuito de atender às necessidades daquele grupo. Conseqüentemente, diversas práticas discursivas foram sendo desenvolvidas como, por exemplo, a partir de um debate realizado entre os alunos, cujo tema central era o voto: um dever ou um direito. Os alunos criaram cartazes, charges, ilustrações; utilizaram diferentes formas de usar a linguagem, sem esquecer suas argumentações a respeito de seus posicionamentos. Neste estudo, foi possível perceber que “[...] os educandos ampliam o desenvolvimento de sua competência comunicativa em contextos mais aproximados de situações reais de uso da linguagem, com objetivos reais [...]”. (SANTOS, 2012, p. 287-288), e assim constroem uma aprendizagem significativa.

Arruda e Mendes (2015) também colocam os gêneros discursivos como um meio para possibilitar o ensino e a aprendizagem, com destaque para o gênero publicidade, na qual enfatizam que o texto publicitário tem características diferentes dos outros gêneros. Como dizem os autores, trata-se de um gênero que “[...] tenta nos convencer, por meio da sedução, de que precisamos daquele produto ou serviço, por mais que ele seja supérfluo. Ele nos faz desejar o que está sendo anunciado”. (ARRUDA; MENDES, 2015, p. 122). O estudo, portanto, apresenta um trabalho realizado por intermédio de uma sequência didática, com o objetivo de perceber as marcas da oralidade dos alunos da EJA, pois havia uma preocupação

constante sobre o aprendizado do aluno. Essa estratégia de ensino proporcionou aos alunos o aprimoramento da leitura e da interpretação textual, percebendo-se que algumas marcas de oralidade foram utilizadas na escrita como um modo de economia da fala coloquial espontânea (ARRUDA; MENDES, 2015). Além disso, mostrou que “[...] tanto as experiências trazidas pelos alunos quanto as intervenções do professor propiciaram um entendimento maior entre oralidade e escrita”. (ARRUDA; MENDES, 2015, p. 119). Como reforçam os autores, alguns alunos mais jovens apontaram marcas de oralidade presentes nas conversas do dia a dia e na internet, como o Facebook. O estudo, portanto, proporcionou a percepção de outras marcas de oralidade, além de uma evolução na aprendizagem referente à leitura e à interpretação de textos.

Ainda nessa perspectiva das modalidades da língua, Paula et al. (2017) apresentam o perfil de escrita de adultos em fase inicial de leitura e escrita. A pesquisa analisou adequações ortográficas de doze adultos com faixa etária de 18 a 63 anos, conforme apontado pelas autoras. Os dados foram gerados por meio da aplicação de um Teste de Desempenho Escolar, com o objetivo de avaliar a fase da escrita e o tipo de erro cometido por cada um dos participantes. Os dados mostraram que cinco alunos ainda não dominavam o sistema de escrita alfabético, estavam entre os níveis silábico e silábico-alfabético; e os outros sete participantes estavam no nível alfabético, de acordo com as produções escritas analisadas quanto às adequações ortográficas. As autoras constataram erros de ortografia de todos os tipos. Esse estudo, permitiu, de acordo com as autoras, perceber que “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita por pessoas adultas ocorre ao longo de vários anos [...]”. (PAULA et al., 2017, p. 627) e que, mesmo expondo os alunos às práticas culturais de leitura e escrita, isso não é suficiente para a aprendizagem.

Nusa, Seraglio e Gusmão (2013) mostram resultados de uma pesquisa sobre hipossegmentação e hipersegmentação em textos escritos por alunos da EJA. Como dizem as autoras, na hipossegmentação, ocorre a união de palavras entre si; na hipersegmentação, contudo, existe a separação de uma mesma palavra em dois vocábulos ou mais (NUSA; SERAGLIO; GUSMÃO, 2013). Nesse estudo, foram selecionados trinta textos de alunos da EJA. Essas produções textuais foram desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa e foram encontrados oito casos de hipossegmentação e onze de hipersegmentação. Verificou-se que essas segmentações “[...] acontecem devido à falta de domínio dos aspectos do

conhecimento linguístico [...]”. (NUSA; SERAGLIO; GUSMÃO, 2013, p. 11). Por isso, ao pensar em letramento na EJA, é essencial considerar os conhecimentos linguísticos fundamentais para um bom aprendizado.

O processo de produção de escrita na EJA também é um aspecto que deve ser considerado. Zandomênicó (2015, p. 227) reforça que “os alunos da EJA têm um modo e um tempo próprio de aprendizagem”. Conseqüentemente, os assuntos que lhes interessam são diferentes dos assuntos do ensino regular, visto que correspondem a idades e vivências diferentes. Por meio do trabalho de dez anos com a EJA realizado pela autora, foi possível constatar que os alunos do 1º e 2º segmento e também do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos apresentavam muitas dificuldades na escrita. Zandomênicó (2015), também motivada por tal fato, traz sugestões de atividades práticas que podem ser desenvolvidas com alunos da EJA de diferentes faixas etárias, auxiliando no processo de aprendizagem da escrita formal: escrita de cartas, bilhetes e mensagens de textos; escrita de frases a partir de gravuras; e leitura e produção escrita por meio de diferentes gêneros textuais. Tais atividades são fundamentais para o desenvolvimento da escrita em qualquer modalidade de ensino.

Há diversos outros fatores que devem ser considerados ao se falar de Educação de Jovens e Adultos, como uma formação de qualidade aos professores, políticas públicas mais voltadas à EJA etc. Porém, nesta seção, procurou-se apenas evidenciar questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, visto que, são jovens e adultos que às vezes possuem pouco contato com a leitura e escrita, mas, “[...] as práticas de leitura e escrita exercidas no contexto escolar não podem ser desvinculadas dos contextos socioculturais reais dos educando[...].” (FREITAS; CAVALCANTE, 2014, p. 95).

Com uma breve discussão desses trabalhos, ficou perceptível que vários tópicos referentes à linguagem foram desenvolvidos com os educandos da EJA, desde o sistema de escrita alfabético até o ensino dos diferentes gêneros textuais. Além disso, ficou evidente que trabalhar com essa modalidade de ensino exige conhecer os educandos antes de fazer qualquer pressuposição e planejamento.

Essa parte de revisão bibliográfica também serviu para que fosse evidenciado o que é feito na Educação de Jovens e Adultos. Há vários trabalhos realizados, e essa modalidade de ensino não tem a visibilidade que merece, porém, os estudos mostram que é possível fazer um trabalho de qualidade com jovens e adultos.

Os estudos indicados nesta seção dialogam com esta pesquisa, pois remetem a aspectos considerados no processo de letramento, abordando oralidade, leitura e escrita. Nesta pesquisa, além de focarmos o processo de alfabetização e letramento em uma turma de etapa mista da EJA, temos um pouco do que pensam esses educandos, voltamo-nos para o livro didático utilizado em algumas aulas, verificando suas atividades e conteúdos.

Com objetivo de explicitar os olhares e os direcionamentos feitos, no capítulo seguinte, temos a metodologia, na qual cada passo desenvolvido para a geração dos dados é descrito. É possível conhecer um pouco mais sobre os educandos dessa turma e o contexto na qual estão inseridos.

3 METODOLOGIA

Andrade (2016) aponta que a urgência em aprender a ler e escrever se manifesta nos mais diferentes espaços sociais. O espaço social desta pesquisa é e se constitui pela escola, com seus alunos e professores.

Desse modo, como o objeto principal de investigação da Linguística Aplicada está pautado no estudo da linguagem como prática social (COSTA, 2012), e o objetivo geral da minha pesquisa era conhecer as práticas de ensino realizadas com uma turma de etapa mista⁹ da EJA, em escola pública da região do Vale do Rio dos Sinos, que abrange alunos com um nível de escolarização referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Evidenciam-se aqui práticas de alfabetização e letramento trabalhadas em sala de aula.

Os dados para esta pesquisa foram gerados com a participação de alunos e de professores de uma turma de EJA, em uma Escola Pública de Ensino Fundamental, localizada no Vale do Rio dos Sinos. O olhar para esse contexto também se faz necessário, visto que a Educação de Jovens e Adultos não é igual ao ensino regular. Há diferenças em relação aos conhecimentos prévios que os alunos têm, além das diferenças de faixa etária. Em adição a isso, Klinke e Antunes (2008) apontam para a necessidade de se considerarem as práticas sociais vividas que os educandos trazem para a sala de aula e para a necessidade de que o docente tenha uma formação que sustente esse ensino.

É importante registrar também que, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola, as etapas I e II (foco desta pesquisa) correspondem à alfabetização e Pós-alfabetização e possuem 200 dias letivos com carga horária total de 800 horas. Porém, não há menção no que se refere ao ensino e aprendizagem para esta modalidade de ensino.

Muitos, mesmo nos dias de hoje, ainda não têm acesso à leitura e a escrita; alguns têm acesso à tecnologia, porém nem todos sabem fazer seu uso. Então, a EJA vem para tentar suprir essa falta e, de alguma maneira, inseri-los na sociedade,

⁹ A EJA, no município onde foi realizada a pesquisa, é constituída de Etapa Mista (Etapa I - 1º ao 3º ano, e etapa II - 4º e 5º ano), corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e é trabalhada na forma de ensino globalizado. As etapas III a VI correspondem aos Anos Finais do Ensino Fundamental e são trabalhadas por disciplinas das diferentes áreas do conhecimento, com isonomia de carga horária.

tanto para aprenderem a ler e a escrever, como para fazerem o uso correto da tecnologia.

Aliás, o CNE aponta que as experiências vividas devem ser consideradas nesse ensino, já que é uma etapa voltada a adolescentes e adultos com idades e conhecimentos diferentes (CNE, 2000). Então, mesmo que as CNE não abordem especificamente como deve ser esse ensino, sabe-se que deve ser um ensino que supra as necessidades desses educandos e que faça sentido para eles.

Sendo assim, com um viés etnometodológico voltado para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2009a), investigaram-se atividades que contemplam as especificidades linguísticas como oralidade, leitura e escrita desses educandos, observando evidências de seus processos de alfabetização e letramento. Realizou-se também uma análise do LD utilizado pela turma, verificando, ainda, opiniões dos alunos a respeito desse ensino. Isso foi possível por meio de observação de aulas e anotações de campo. Desse modo, um dos meios para a geração de dados foi a observação de aulas, de cunho etnográfico, conforme Silverman (2009). Além disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uma observação participante, onde a pesquisadora se fez presente no local da pesquisa, na qual foi possível obter mais detalhes e entendimento sobre o que ocorria naquele espaço, como afirma Flick (2009).

As execuções de várias etapas foram necessárias para que a pesquisa fosse realizada. Assim, primeiramente, houve o contato com a escola na qual foram gerados os dados, apresentando os objetivos da pesquisa para que, a partir disso, pudesse ser enviado o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UNISINOS com a carta de anuência da instituição. Após a aprovação do CEP, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 79462217.7.0000.5344, entreguei aos alunos maiores de idade e professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos alunos menores de idade, além do TCLE para os responsáveis, houve o termo de assentimento, que continha informações sobre os objetivos da pesquisa, descrevia os caminhos metodológicos utilizados para a geração dos dados, além das observações de que a identidade de cada participante, assim como o nome da instituição de ensino seriam mantidos em sigilo, para que não houvesse exposição de nenhum participante. Após o consentimento de todos, a geração dos dados foi iniciada.

Ressaltei a possibilidade de haver riscos mínimos decorrentes de uma pesquisa desta natureza, como um possível desconforto em razão das entrevistas, ou mesmo a sensação de inferioridade pela baixa autoestima dos alunos. É importante dizer que fiquei atenta a qualquer sinal de descontentamento ou desconforto, mas não houve nenhuma manifestação nesse sentido e todos os alunos e professores seguiram na pesquisa.

Em primeiro lugar, foram feitas algumas visitas à escola e à turma para conhecer os participantes (professores e alunos) e os demais envolvidos (direção e coordenação pedagógica). Após o entrosamento entre pesquisadora e participantes, foram planejadas as observações realizadas em 8 momentos, conforme registra o Quadro 4.

Quadro 4 - Registros sobre data e participantes¹⁰ das observações de aula

Data	Professor responsável	Alunos presentes
22/11/2017	Andréia	Afonso, Bruno, Luana, Maria e Pedro
27/11/2017	Andréia	Afonso, Bruno, João, Luana, Maria e Pedro
28/11/2017	André	Afonso, Bruno e Luana
29/11/2017	Andréia	Bruno, João, Luana, Maria e Pedro
04/12/2017	Andréia	Luana e Maria
05/12/2017	André	Bruno, Maria e Pedro
12/12/2017	André	Bruno, Luana, Maria e Pedro
13/12/2017	Andréia	Bruno, João, Luana, Maria e Pedro.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme mostra o Quadro 4, as observações aconteceram do dia 22 de novembro de 2017 até o dia 13 de dezembro de 2017 (segunda à quarta-feira), chegando a 8 dias de observações, pois houve algumas ausências de professores durante o período, inviabilizando a atividade. As aulas eram noturnas, com início às 18h20 e término às 22h20. Os alunos tinham aula de segunda a quinta-feira, porém as observações eram realizadas três vezes na semana, conforme combinado com a equipe diretiva e professores.

É importante ressaltar que inicialmente foi planejado e proposto no TCLE que as observações e as entrevistas seriam filmadas e gravadas em áudio e vídeo. No entanto, os participantes da pesquisa não aceitaram o registro em vídeo, justificando

¹⁰ Os nomes verdadeiros dos participantes não serão evidenciados aqui para preservar suas identidades. Os nomes registrados são fictícios.

que não queriam expor suas vidas pessoais devido ao contexto de vulnerabilidade social¹¹ em que estavam inseridos. Então ficou acordado com os participantes que as entrevistas seriam com áudio, e as observações teriam seus registros nas anotações de campo.

O objetivo dessas observações foi a) conhecer as práticas de ensino e b) verificar se tais propostas contemplavam os processos de alfabetização e letramento voltando-se à oralidade, leitura e escrita.

Para dialogar com esses dados, foi realizada uma análise documental, utilizando o livro didático usado pelos professores e os documentos oficiais que regem o ensino da EJA, para verificar se as atividades contidas no LD encontravam-se de acordo com a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos.

Foram realizadas entrevistas¹² com os professores que atendem a esta etapa para saber como elaboraram seu planejamento. Também houve entrevistas¹³ com os alunos, a fim de que fosse possível obter informações sobre sua vivência escolar, perspectivas que têm em relação às aulas e o que percebem de suas aprendizagens. No Quadro 5, temos os registros das datas e duração das entrevistas.

Quadro 5 - Informações sobre as entrevistas com os participantes do estudo

Nome do participante	Data da entrevista	Duração
Prof. André	12/12/2017	24min. e 52 s.
Profa. Andréia	18/12/2017	21min. e 52 s.
Bruno	13/12/2017	1min. e 17 s.
João	13/12/2017	2min. e 03s.
Luana	12/12/2017	4min. e 20s.
Maria	12/12/2017	3min. e 19s.
Pedro	12/12/2017	3min. e 18s.

Fonte: Elaborado pela autora.

Estas entrevistas foram realizadas em dias alternados, como mostra o Quadro 5, na sala dos professores, em momentos em que não havia professores utilizando ou circulando pela sala. Nota-se, pela duração das entrevistas, que os alunos não falaram muito. Responderam objetivamente às perguntas, sendo necessário instigá-los e, mesmo assim, não houve respostas mais elaboradas em alguns momentos.

¹¹ O contexto aqui referido será explicitado com mais detalhes na seção 3.1.

¹² O roteiro da entrevista com professores encontra-se no apêndice A.

¹³ O roteiro da entrevista com os alunos encontra-se no apêndice B.

Os documentos selecionados, as anotações de campo advindas das observações de aulas e as entrevistas permitiram refletir sobre como as aulas eram desenvolvidas e como isso repercutia na aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar que o objetivo do estudo é conhecer as práticas de ensino de uma turma que se encontrava na etapa de alfabetização e letramento. A partir disso, pode-se discutir e analisar essa prática, visando às aprendizagens necessárias para os alunos que frequentam a etapa mista da EJA. Esta pesquisa traz resultados capazes de contribuir não só para a escola em que foram gerados os dados, mas também como material de apoio a outras instituições de ensino que oferecem a Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, vale afirmar que “[...] é preciso garantir que o trabalho etnográfico, em Linguística Aplicada como em qualquer área, seja também pesquisa de qualidade, ou de cada vez mais qualidade”. (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 21). Para buscar tal qualidade, a transcrição dos dados considerou todos os elementos relevantes ao estudo, sem o uso de convenções de transcrições específicas. Então, como já foi indicado, na análise dos dados, contei com os documentos de referência, as transcrições dos áudios das entrevistas e as anotações de campo, dialogando com o que os autores mencionados no referencial teórico têm a dizer para esta modalidade de ensino.

Na próxima seção, há mais detalhes sobre o contexto da pesquisa.

3.1 Conhecendo a Escola e os Participantes do Estudo

Como anunciado, esta pesquisa conta com os alunos de uma turma de EJA, a Etapa Mista (etapas I e II) e seus professores.

De acordo com Antunes (2010, p. 51),

entender a realidade existente na Educação de Jovens e Adultos é antes de tudo atender a diversidade que revela este campo educacional. Uma das grandes questões que envolvem o ensino na EJA está nas particularidades dos alunos que estão inseridos neste contexto educativo, seja pela distinta realidade sócio-cultural, como pelas diversificadas faixas etárias em que se apresentam os educandos.

Cada aluno que busca a EJA tem algum motivo e uma história de vida diferente que faz com que retorne para a sala de aula. Isso tem a ver com os

motivos que o fizeram não ter concluído os estudos, ou até mesmo não ter frequentado a escola em momento anterior.

A instituição de ensino na qual os dados foram gerados é localizada em um bairro de periferia, onde muitos jovens encontram-se vulneráveis à marginalidade, devido aos índices de criminalidade que se concentram no local. Trata-se de uma escola ampla, que recebe mais de 1.300 alunos desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

Três alunos da turma têm histórias de vida que foram fortemente influenciadas pelo contexto de vulnerabilidade e violência mencionados. Em razão disso, não quiseram que as gravações em vídeo fossem realizadas para não exporem os acontecimentos de suas vidas nessas filmagens. No momento em que se estabeleceu confiança entre eles, os outros colegas e os professores, sentiram-se à vontade para desabafar e contarem suas histórias em alguns momentos das aulas. Os registros em vídeo, contudo, restringiriam as interações entre eles. Em concordância a isso, Pelandré e Aguiar (2009, p. 63) sustentam que “a aprendizagem ocorre pela interação e a realização de diferentes eventos discursivos amplia as chances de os alunos se constituírem sujeitos letrados mais reflexivos e críticos”. Então, o fato de os alunos se expressarem e sentirem que há confiança na sala de aula para que isso aconteça facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Com objetivo de apresentar dados importantes sobre os participantes da pesquisa, o Quadro 6 contém informações sobre os alunos, obtidas durante as entrevistas.

Quadro 6 - Dados dos alunos participantes

NOME	IDADE	ESCOLARIZAÇÃO ANTERIOR À EJA	ETAPA DE ENSINO EM 2017/2	ETAPA DE ENSINO EM 2018/1
BRUNO	18 anos	3ª série do Ensino Fundamental	Etapa II	Etapa III
JOÃO	52 anos	Não havia estudado anteriormente.	Etapa II	Etapa II
LUANA	38 anos	1ª série do Ensino Fundamental	Etapa II	Etapa III
MARIA	56 anos	5ª série do Ensino Fundamental	Etapa I	Etapa II
PEDRO	16 anos	4ª série do Ensino Fundamental	Etapa II	Etapa III

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que há diferentes idades nesta turma e, com isso, diversas realidades, histórias de vida e opiniões. No processo de aprendizagem,

consequentemente, também há esta diversidade. É preciso, pois, “[...] respeitar as características de cada ser humano em seu processo de aprendizagem”. (ANTUNES, 2007, p. 30) para que haja um ensino efetivo.

É importante contextualizar que esta turma de etapa mista abrange alunos em fase de escolarização do 1º ao 5º ano. No entanto, os professores desta etapa trabalham de forma globalizada o mesmo conteúdo, considerando a aprendizagem de cada um, de acordo com a etapa em que se encontram. A turma era composta por seis alunos matriculados, mas o Afonso¹⁴ frequentou somente 3 dias de aula. Por não ter seguido as regras da instituição de ensino, foi suspenso por alguns dias e não retornou mais. Entretanto, os outros cinco alunos permaneceram na turma até o final do semestre.

Como já foi indicado, a Educação de Jovens e Adultos no município onde se situa a escola na qual foram gerados os dados, as etapas são por semestre, ou seja, os alunos avançam de ano escolar semestralmente. Entretanto, se o professor perceber que o aluno progrediu em suas aprendizagens e não terminou o semestre, com ciência do aluno e da coordenadora, é possível avançar antes, como aconteceu com o Bruno. Ele ingressou na escola em 2017/2 e seu desempenho correspondia ao que se verifica na etapa I. Como não tinha comprovante de escolaridade, não era possível comprovar em qual nível de ensino havia interrompido os estudos. Então, os professores e a coordenação perceberam que ele tinha conhecimentos necessários para avançar de etapa, sendo promovido para a etapa II no mês de outubro.

Isso não aconteceu com João. Esse aluno ainda não estava alfabetizado. Conforme apontado pela professora, o aluno faltava muito devido a problemas pessoais e o trabalho. De oitos dias observados, ele frequentou apenas três aulas. É importante lembrar também que “a evasão na EJA acontece por fatores externos, vinculados às condições socioeconômicas dos alunos em função das relações afetivas familiares ou do grupo de amizades [...]”. (MACHADO, 2012, p. 17). É evidente que a evasão não acontece somente por fatores externos, mas os motivos que fazem alguns alunos terem inúmeras faltas ou até mesmo evadirem também pode ter razões familiares. Além disso, João apresentava muita dificuldade de

¹⁴ Foi entregue a ele o TCLE, porém não retornou assinado. Sendo assim, nada sobre o que foi observado sobre este aluno está registrado.

aprendizagem: iniciou em 2010 na EJA, na etapa I, e avançou para a etapa II, em 2014, e segue nesta etapa desde então.

A aluna Maria, assim como Bruno, também não apresentou comprovante de escolarização, e foi inserida na etapa I. No início das observações, Maria já estava sabendo ler, mas o processo de leitura foi sendo construído diariamente. Suas lembranças¹⁵ referentes à etapa de ensino em que parou de estudar remetem à 5ª série; no início do semestre de 2017/2, Maria aprendeu a ler.

Os outros alunos, Luana e Pedro, já sabiam ler e calcular quando ingressaram na EJA. Já haviam frequentado a escola e lembravam-se de alguns conteúdos que haviam aprendido durante o tempo que estudaram.

Vale lembrar também que os alunos têm aulas de segunda à quinta-feira, com atividades a distância na sexta. Na terça-feira, o professor de Artes é quem ministra as aulas, e, nos outros dias da semana, é a professora titular quem leciona.

Em acordo firmado entre alunos e a coordenação, na primeira parte da aula, eles têm aula de Artes e Reforço (o professor André auxilia a professora Andréia nas atividades que ela não conseguiu terminar no dia anterior); na segunda parte da aula, os alunos podem optar por participarem da Educação Física com outro professor ou ficar na sala de aula, lendo livros de seu interesse. Maria e Luana sempre ficavam na sala, e o restante preferia fazer as aulas de Educação Física.

A sala de aula é ampla, com bastante espaço, e é ocupada por duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental durante o dia. Desse modo, possui um alfabeto com todos os tipos de letras e vários cartazes, com regras, ajudante do dia, calendário, entre outros materiais. Porém, não há nada relacionado à EJA, nenhum cartaz e nenhuma atividade feita pela turma.

É importante apresentar também dados sobre os professores que atendem a turma, como os registros no Quadro 7, para que fiquem evidentes quais são suas formações profissionais e o tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos.

¹⁵ Memórias que ficaram perceptíveis nas análises dos dados, como será explicitado no próximo capítulo.

Quadro 7 - Dados do professor e da professora da turma

Professor/a	Curso técnico de Nível Médio	Ensino Superior	Especialização	Tempo de atuação na EJA
André	Eletrotécnica ¹⁶	Licenciatura em Artes Visuais	Não foi mencionada na entrevista.	3 ANOS
Andréia	Curso Normal de Nível Médio (Magistério) ¹⁷	Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Matérias Pedagógicas e Supervisão Escolar Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional	Psicopedagogia Institucional Psicopedagogia Clínica	2 ANOS

Fonte: Elaborado pela autora.

O professor André e a profa. Andréia, durante o dia, lecionam para o ensino regular em outras escolas. À noite, o professor atende todas as etapas da EJA que possui na escola. A professora Andréia está apenas na etapa mista, visto que sua formação é em Pedagogia e abrange apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Outro ponto importante a ser destacado é o fato de ambos não possuírem nenhuma especialização na área da Educação de Jovens e Adultos. Isso não desmerece seus conhecimentos em relação a esta modalidade de ensino e nem a formação já realizada. Lembramos que não há investimentos em formação superior nesta área. Se há interesse pela EJA, os professores buscam cursos que possam, de alguma forma, contribuir para sua atuação.

Percebe-se também que não é o primeiro ano em que atuam com a EJA, possuindo conhecimentos prévios sobre como é lecionar nesse contexto. A Andréia afirmou, durante a entrevista, que, antes de atuar como professora titular numa turma de Etapa Mista, trabalhou como professora do Laboratório de Informática no noturno somente para alunos da EJA, sendo esta sua experiência anterior. O

¹⁶ Curso Técnico em Eletrotécnica tem como objetivo formar profissionais capacitados para atividades de execução, manutenção de componentes e equipamentos eletro-eletrônicos. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/profissoes/eletrotecnica/>>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

¹⁷ Curso com ênfase na formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mais informações em: <<https://www.institutoivoti.com.br/educacao-basica/curso-normal-em-nivel-medio>>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

professor André trabalhou anteriormente em etapas mais avançadas. A Etapa Mista também é a sua primeira experiência.

Após essas considerações, trazem-se registros sobre o trabalho desenvolvido pelo professor e professora participantes, com suas vivências em sala de aula, a partir das entrevistas e das anotações de campo.

4 PRÁTICAS DE ENSINO NA TURMA DE EJA OBSERVADA

Este capítulo traz reflexões sobre o trabalho desenvolvido pelos professores na turma de etapa mista, acompanhado durante as observações feitas e com registros feitos em diário de campo, conforme anunciado.

Dessa maneira, na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo, “[...] o trabalho é uma forma de agir, ou uma prática, que seria própria da espécie humana”. (BRONCKART, 2008b, p. 93). Sendo assim, o trabalho está imbricado em nossa sociedade, e devemos fazê-lo da maneira correta, ainda mais tratando-se do trabalho do professor.

Como o foco aqui é a Educação de Jovens e Adultos, deve-se ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu que a EJA é destinada aos jovens e/ou adultos que, na idade própria, não tiveram acesso e/ou condições de começar ou dar continuidade aos estudos (LDB, 1996). Trata-se de um ensino ofertado na modalidade de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, a lei também estabelece que:

§ 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. (LDB, 1996, p. 17)

Os jovens e adultos que procuram a EJA têm o direito de aprender por toda a vida, reitera Soares (2007). Então, é importante que haja professores qualificados e preparados para atuar nessa modalidade de ensino, ainda mais na etapa mista da EJA. Uma das metas do PNE (2014a) é implementar ações de alfabetização e letramento assegurando a continuidade dos educandos na educação básica, visto que se trata de uma etapa muito importante na vida escolar dos alunos da EJA. E é relevante considerar também a linguagem como prática social e como parte desse ensino, visto que contribui para as relações constituídas pelos indivíduos, conforme Costa (2012).

Entendemos que deve haver mais incentivo e apoio das políticas públicas para que haja mais formações e que a EJA seja vista com outro olhar, assim os professores que possuem interesse em lecionar na EJA terão mais oportunidades de se especializarem nessa área, que atualmente é uma área escassa de formações.

Embora haja normas para a EJA, não há lei que assegure ou estimule formações e/ou especializações para atender esses educandos da EJA. O PNE (2014a), em sua meta 9.9, menciona que se deve apoiar projetos inovadores na Educação de Jovens e Adultos, visando ao desenvolvimento desses alunos, mas não faz menção a capacitações para os educadores que atendem essa modalidade de ensino. Conseqüentemente, há necessidade de mais investimentos das Universidades na área da Educação de Jovens e Adultos, pois ainda é

é irrisório o número de Faculdades de Educação que formam educadores voltados para atuar com jovens e adultos. Em muitos casos, sem um quadro de professores com formação inicial para atuar com essa população, as iniciativas governamentais e não-governamentais têm procurado realizar essa formação em serviço. (SOARES, 2003, p. 127)

A formação desses docentes nas Universidades ainda é pouco, embora haja administrações que buscam investir em formações específicas para seus professores. Diante de tal contexto, Vóvio e Kleiman (2013, p. 191) atestam que “não está demais dizer que isso é enormemente salutar para o desenvolvimento de programas e para a formação do professor desses grupos tão esquecidos pelas instâncias educacionais”, porque dificilmente uma gestão educacional investe nisso. Enquanto a EJA for vista como segunda oportunidade e não como uma modalidade de ensino igualitária (com os mesmos direitos e benefícios da rede regular), nada mudará, ou seja, continuará no esquecimento, assim como diz Arroyo (2007).

Como já foi mencionado, buscamos tornar visível o contexto de EJA investigado. Por isso, na seqüência do texto, há considerações sobre todos os dados gerados e analisados.

Na primeira seção, apresentamos reflexões sobre as reuniões administrativas e pedagógicas que aconteciam na escola, mas não tive a oportunidade de participar destas reuniões. Porém, durante as entrevistas, os professores que atendem a Etapa Mista foram questionados sobre elas, com o intuito de verificar se havia discussão sobre a EJA. Na segunda seção, estão evidenciadas as práticas educativas encontradas nesse contexto, como o planejamento e o uso de jogos para o trabalho envolvendo oralidade, leitura e escrita. Na terceira seção, há uma discussão sobre como as práticas de ensino foram contextualizadas e significativas para os alunos. Na última seção, toma-se o uso do livro didático em sala de aula, por ser um recurso utilizado pelos professores em alguns momentos. Ao longo das

seções, são apresentados excertos das entrevistas quando relevantes para a discussão.

Por fim, é importante ressaltar que foram realizadas observações das aulas, como apontado no Quadro 1, e, a partir dessas observações, diversas anotações de campo foram realizadas. Por isso, durante a análise, também são trazidos acontecimentos verificados durante as referidas observações.

Na sequência, encontram-se nossas reflexões sobre os dados em foco.

4.1 Dados das Entrevistas sobre as Reuniões Administrativas e Pedagógicas

Esta seção busca evidenciar os relatos dos professores sobre momentos de reuniões administrativas e pedagógicas na escola durante o período de geração dos dados. Essas reuniões ocorriam quinzenalmente, às sextas-feiras, somente para professores da EJA de todas as etapas. Os professores do Ensino Regular reuniam-se em outros momentos. Na sexta-feira, os alunos não possuem aula no período noturno.

Nesse contexto, pode-se considerar a interação como um fator muito importante nas relações sociais do ser humano, como aponta Bronckart (2006). A troca de ideias e saberes sobre os alunos e entre os professores da EJA também é um contexto importante a ser considerado.

Para ilustrar os aspectos que destacamos, apresentam-se excertos das entrevistas realizadas com os professores.

O Excerto 1, portanto, evidencia informações sobre as reuniões que acontecem na escola.

Excerto 1

1	Pesquisadora	[Sim, aham]. E, é realizado reuniões assim na escola que
2		vocês discutem sobre essa etapa, coisas assim? Ou é
3		reunião para todos os professores?
4	Andréia	Nós temos a reunião com a EJA, e todas essas questões
5		de aprendizagem, quando eu vejo que um aluno tá
6		avançando, que tem possibilidade, eu sempre vou
7		mantendo os outros professores das outras etapas
8		informados pra que quando a gente chegue no momento
9		que eu acho, que eu considero junto com a coordenadora
10		que eles têm condições de avançar, esses outros
11		professores já sabem de quem a gente tá falando, então há
12		um consenso tá? E assim como acontece o contrário, as

13 vezes eles têm, têm alunos com dificuldade de
14 aprendizagem que eles dizem assim “Bah, esse aluno é um
15 aluno que devia frequentar a etapa mista, mesmo estando
16 matriculado numa etapa maior né, então a gente troca
17 experiências sim. Tanto de um lado quando de outro né.

No excerto 1, a professora menciona que há troca de conhecimentos a respeito dos alunos, para que todos estejam sabendo o que acontece e como são esses educandos. Os alunos que estão na etapa mista, provavelmente irão passar pelas outras etapas, se continuarem seus estudos. Por este motivo, é importante que os professores que atendem as outras etapas já saibam como são os alunos.

Ainda em relação a esse aspecto, Bronckart (2006, p. 210) afirma que “[...] o motivo, a intenção e a capacidade definem a responsabilidade desse ser humano [...]”, pois é por meio das nossas intenções e nossas ações que somos definidos. A partir do momento em que a coordenação propõe reuniões em que os professores possam trocar informações a respeito da individualidade e da aprendizagem de cada aluno, mostra um pouco de sua responsabilidade e preocupação com esse ensino.

Assim, é perceptível também que, mesmo que não tenham ocorrido formações específicas voltadas para a EJA, as reuniões administrativas e pedagógicas que acontecem na escola quinzenalmente têm algum efeito sobre esses educadores, porque o diálogo é um aspecto importante, na medida em que essa troca de saberes e conhecimentos sobre os alunos auxilia no ensino e deixa em evidência a importância de um bom relacionamento entre os professores. Desse modo, acredito que, devido ao fato de essas reuniões acontecerem apenas para os professores da EJA, proporcionavam momentos de reflexões, conversas e trocas de ideias sobre as aulas e os alunos; que, talvez não houvesse esse tipo de troca, se estivessem todos os docentes presentes.

Então, o que se observa na fala da professora é que as reuniões são para discutir e refletir sobre o aluno, e “a EJA requer professores perceptíveis às dificuldades [...]”. (SEGRILLO; SILVA, 2011, p. 208). É claro que as formações para professores são importantes e necessárias, mas ter um momento na escola para compreender e conhecer um pouco mais sobre os educandos também é essencial.

Nessa mesma perspectiva, o professor André comenta sobre as reuniões, conforme excerto 2.

Excerto 2

19	Pesquisadora	E nas sextas-feiras vocês têm reuniões aqui na escola?
20	André	Aqui. Mas agora não são todas sextas-feiras. Agora é uma sexta-
21		feira sim e uma não.
22	Pesquisadora	E vocês discutem sobre todos os alunos? Ou como é que é assim?
23	André	É, tem que fazer a parte administrativa-pedagógica sobre a
24		documentação, a chamada, como que tem que preencher, como tá
25		sendo feito. Daí se discute sim sobre os alunos e tal, a gente faz os
26		conselhos, vê quem vai avançar e quem não vai avançar. A gente
27		troca ideias né.

Assim como Andréia, o professor menciona a frequência e o papel das reuniões administrativas e pedagógicas. Ele enuncia que se dá atenção à parte administrativa e pedagógica, com o preenchimento das planilhas (chamada e entre outros), e depois se discute sobre os alunos. Há reuniões em que são feitos conselhos de classe, em que se discute sobre os educandos que irão avançar ou não. Por fim, ressalta que há uma troca de ideias entre eles, o que é muito importante em um grupo de professores, em qualquer modalidade de ensino.

Sabemos que “o educador da EJA precisa estar em constante formação, refletindo suas práticas pedagógicas, ressignificando a sua atuação, para atender as especificidades e necessidades de sua clientela”. (MACEDO, 2010, p. 19). Pelo que foi dito brevemente pelos docentes, parece haver nessas reuniões um espaço de troca entre os professores, embora seja bem direcionado às turmas atendidas.

A discussão sobre as reuniões administrativas e pedagógicas tornou-se importante e necessária para refletir sobre a EJA na escola. Percebe-se que a direção e coordenação tinham um olhar cuidadoso para a EJA, uma vez que proporcionavam reuniões separadas das demais modalidades de ensino. Acredito que esta é uma forma de poderem dar uma atenção especial à EJA nesse contexto.

Entretanto, na seção seguinte, buscamos refletir sobre como o uso da linguagem e o ensino da oralidade, da leitura e da escrita se fazem presentes no processo de alfabetização e letramento dos alunos da etapa mista.

4.2 “Ah, é um aprendizado para vida de gente!”: Práticas Educativas na Etapa Mista e a Linguagem como um Elo para o Ensino

a linguagem é usada para se fazer coisas. As pessoas a usam na conversa diária para fazer negócios, planejar refeições e férias, discutir políticas, fazer fofocas. Os professores a usam para instruir os alunos [...]. Todas essas

são instâncias de *uso da linguagem*, atividades nas quais, com a linguagem, as pessoas fazem coisas. (CLARK, 2000, p. 49, grifos do autor)

O que se pretende evidenciar com essa citação é que a linguagem possui diversos efeitos em nossa vida, e em qualquer lugar. E a fala representada no título desta seção, proferida por um dos alunos, sintetiza o que esta seção pretende mostrar: uma prática de ensino que tem como foco principal o educando pode ser bem-sucedida.

Para que uma prática de ensino seja realizada de maneira positiva, é necessário um bom relacionamento entre os professores e os alunos, como é manifestado no excerto 3, durante a conversa com o aluno Pedro sobre sua perspectiva de como são as aulas.

Excerto 3

1	Pesquisadora	Melhor em que sentido assim?
2	Pedro	No sentido assim, os professores vim na classe te
3		ensinar se tu não consegue fazer uma coisa, eles falam:
4		“Calma, pera aí que nós vamos te ajudar”. Explicam
5		direitinho. Na outra escola não tinha isso, eles
6		passavam um negócio no quadro, explicavam uma vez
7		e falavam para ti copiar e fazer.

No excerto 3, nota-se que um bom relacionamento entre o professor e os alunos deve prevalecer. Ao longo da entrevista, o aluno Pedro evidencia que não gostava da outra escola na qual estudou anteriormente. E quando ele foi questionado por que ele considerava melhor a escola atual, respondeu, nas linhas 2-7, que na escola onde estava os professores auxiliavam mais os alunos. Nessa fala destaca-se que a linguagem é “entendida como uma atividade constitutiva do conhecimento humano [...]; é ao mesmo tempo, estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) da nossa ação sobre o mundo”. (MORATO, 2009, p. 317). Isto é, a linguagem humana tem um poder fortemente marcante em suas falas, as quais, junto com as atitudes, podem ser interpretadas de maneira positiva ou negativa. Entende-se que, pelo modo como os professores André e Andréia ensinavam e conversavam com os alunos de maneira mais próxima, as aulas se tornavam melhores para o Pedro. O fato de a turma ter apenas cinco alunos facilitava a proximidade entre alunos e professores e contribuiu para uma aula mais significativa, isto é, uma aula que, além de proporcionar uma aprendizagem, fosse prazerosa, atribuindo sentido para o ensino.

Os professores desenvolviam suas práticas de ensino, buscando conhecer os seus educandos, e isto fazia com que Pedro se sentisse mais acolhido, produzindo efeitos sobre sua aprendizagem.

Dessa maneira, o essencial aqui é entender que o planejamento é importante, mas o modo como o professor executa o seu planejamento é primordial, dado que “o professor é o único responsável e capaz de realizar a reflexão tão necessária [...], a partir das concepções de ensino e dos papéis que lhe são atribuídos cultural e socialmente”. (ANTUNES, 2007, p. 38). As questões de oralidade, leitura e escrita são imprescindíveis nessa etapa de ensino, mas, se não forem trabalhadas de forma adequada, não haverá sentido aos alunos.

Nas entrevistas, o professor André e a professora Andréia foram questionados sobre seus planejamentos e de que forma realizam esta tarefa. Nos excertos 4 e 5, trazem-se as considerações da professora Andréia.

Excerto 4

18	Pesquisadora	Tem algum critério específico assim? Como que é que você
19		planeja assim? Como é que você procura as atividades?
20		Tem algum critério que você pensa assim “Ah, isso eu tenho
21		que seguir pra eles, ensinar. Isso eu tenho que ensinar pra
22		eles.”
23	Andréia	Nós temos o plano de ação, o plano de estudo né, mas é
24		sempre voltado pra questão do letramento. Eu sempre penso
25		a questão do letramento, e eu sempre vou vendo quais são
26		os interesses deles tá? Aí eu vou buscando as atividades,
27		textos, panfletos. Eu sempre desde o início eu disse “Eu vou
28		ensinar pra vocês.”, porque eles querem fazer continha né
29		que nem os pequenos. Eu disse “Olha, a gente vai aprender a
30		fazer as continhas só que na hora de aplicar não é com as
31		continhas, a gente vai trabalhar histórias matemáticas. Então,
32		eu sempre procuro trazer assim panfletos, de lojas né,
33		crediário, fazer essa análise do que realmente é importante.
34		Então assim, sempre voltado pra questões da vida diária. E
35		complemento com os livros que são voltados pra EJA, que
36		nós temos alguns aqui, principalmente quando eu tenho que
37		atender os alunos de alfabetização. Então, eu as vezes eu
38		uso material didático pros da alfabetização, e trabalho com
39		outro material pros que já estão alfabetizados, ou vice-versa
40		né. Então é sempre voltado assim pra aquilo que eles
41		precisam avançar dentro das dificuldades que eles têm.

Os jovens e adultos buscam na escola conhecimento e subsídios para terem melhores oportunidades de vida e emprego. Eles precisam atuar na sociedade em

que vivem. Assim como diz Soares (1998, p. 43), “letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas [...]”, entendemos que tais perspectivas e expectativas precisam ser consideradas no planejamento dos professores.

O planejamento docente é parte fundamental para uma boa prática docente e um aprendizado significativo para os alunos. No excerto 4, percebe-se que a professora Andréia pensa no ensino para seus educandos. Já chamamos atenção para a necessidade de trabalhar com aquilo que produz sentido. Como apontam Rossi e Rossi (2015), o educador não pode se desvincular das realidades que os educandos trazem para a sala de aula e tão pouco daquilo que realmente terá sentido aprenderem.

Contudo, Veiga-Neto (2003, p. 5) já alertava para o fato de que “[...] há um crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou da vida cotidiana”. Em nosso entendimento, considerar isso no planejamento faz parte do papel do professor. É essencial que o educador contemple a cultura e vivências dos educandos em suas aulas. De acordo com a fala de Andréia, isso tem sido considerado.

Durante as observações, pude identificar que trabalhar com aquilo que faz sentido para os alunos não ficou apenas nas falas dos professores, como é possível verificar na resposta da Andréia nas linhas 23-41. Ela manifestou quanto um planejamento voltado para as questões diárias é importante para o aprendizado.

Ainda quanto aos questionamentos feitos para a professora Andréia sobre o seu planejamento, vale retomar o que diz, no excerto 5.

Excerto 5

42	Andréia	Quando o Bruno faz o rap, então ele também coloca pros
43		colegas, então é bem isso, o planejamento vai em cima disso.
44		E sempre indo, a gente vai, retrocede, retrocede, mas a
45		gente revisa porque as vezes eu tenho todos os alunos na
46		sala, as vezes eu não tenho. Então assim, mesmo, porque
47		são “n” os motivos que eles não vem. Então eu tô sempre
48		indo e voltando, e sempre retomando. E sempre que eu eu
49		retomo também é muito proveitoso, porque mesmo aqueles
50		que vêm, eles sentem necessidade de retomar algumas
51		coisas.

Pelo que é dito nas linhas 42-51, reforça-se a ideia de que “somos constituídos eminentemente pela força criadora da linguagem e é justamente ela que nos caracteriza como “seres humanos”; a criatividade linguística faz com que nos

destaquemos em meio a todos os outros animais”. (MOTA; SOUZA, 2007, p. 1). Em outras palavras, a linguagem nos ensina e nos modifica. A professora, ao dizer que trabalha com o que será favorável a eles, destacando, por exemplo, que, quando Bruno compõe suas músicas de RAP, todos os colegas ouvem, e o seu planejamento vai ao encontro disso, pois eles apreciam este estilo musical, até porque faz parte da comunidade em que vivem, traz a linguagem para esse contexto.

Além disso, a cultura de cada um é diferente. Alguns encontram seus semelhantes e considerar esse estilo musical é ponderar sobre uma determinada cultura. Cada um tem a sua concepção de mundo, a sua história de vida, e os educandos da etapa mista são movidos pelas suas histórias e crenças.

Em diversos momentos, presenciei os alunos falando sobre algo que lhes aconteceu e mostrando um pouco daquilo que gostavam. Então, a professora Andréia, ao trabalhar com o RAP ao seu favor, parece ter atribuído sentido àquela aprendizagem. Como diz Veiga-Neto (2003), cada um atribui significado para aquilo que acredita ser importante para si. Para o Bruno e o Pedro, o RAP é fascinante, e os outros educandos tiveram contato com esse estilo musical.

Um exemplo do quanto uma simples atividade pode significar para os alunos verifiquei no primeiro dia de observação, quando a professora Andréia propôs um desenho coletivo. Cada aluno ganhou uma folha de ofício em que deveriam iniciar um desenho ouvindo uma batida de RAP. Quando a música pausasse, eles deveriam passar o seu desenho para o colega que estava ao lado. Quando todos desenharam em todas as folhas, terminou-se o desenho, e o dono inicial deveria pegar a sua folha e pintar o desenho.

A atividade proposta por Andréia promoveu a interação entre os educandos e proporcionou um momento de apreciação a um estilo musical presente na vida deles. Então, quando Freitas e Cavalcante (2014, p. 96) alegam que “[...] os professores da EJA precisam garantir aos educandos um processo que ultrapasse a visão de apenas ensinar a ler e escrever”, vão ao encontro do que é dito pela professora Andréia, nas linhas 41-51 sobre o fato de que considerar o estilo musical dos alunos, as suas produções, vai muito além de apenas aprenderem a ler e a escrever, mas sim de saberem que são ouvidos e que aquele espaço, aquela sala de aula tem sentido para eles.

Em alguns momentos, durante o período de observações, os alunos mais jovens evidenciavam que não se sentiam pertencentes à sociedade, pelo fato de não saberem ler e escrever corretamente. Colocavam-se em posição inferior aos que são alfabetizados plenamente e daqueles que concluíram seus estudos. Por isso, o ensino naquela turma não se restringiu apenas a aprenderem a ler e escrever, mas também para mostrar a eles que poderiam concluir seus estudos, alcançar seus objetivos e que são cidadãos como todos os outros. Esse assunto surgia a todo momento. Os alunos estavam na escola com o objetivo de aprender, de terminar o Ensino Fundamental, conquistar um emprego e trocar para um trabalho. Pode-se dizer, então, que Andréia e André tentavam mostrar a eles o quanto era importante estarem naquela turma e que somente concluindo seus estudos iriam alcançar seus objetivos.

É importante que se sintam pertencentes a aquele espaço. A EJA está vinculada a políticas públicas já esquecidas, mas, se o professor fizer a sua parte de forma que inclua o aluno, facilitará o relacionamento entre professor versus aluno e o aprendizado deles.

Ainda sobre as práticas educativas, no excerto 6, pode-se perceber que há um trabalho conjunto entre os professores.

Excerto 6

1	Pesquisadora	Como é teu planejamento? O que tu considera assim? Na hora que
2		tu vai pensar o que tu vai fazer com eles hoje? O que tu pensa
3		assim?
4	André	Primeiro eu chego na sala de aula, verifico o que eles estão fazendo,
5		se eles ficaram com muita dúvida do que eles estavam estudando, e
6		daí primeiro eu trabalho em cima disso; que no caso foi o que a
7		gente combinou assim no início do ano, de eu conseguir tirar
8		dúvidas e coisas deles, porque como eu fiz, tive várias profissões,
9		tem coisas que pra mim entre aspas são fáceis, por eu ter trabalhado
10		com isso na prática.

No 6º dia em que observei as aulas da etapa mista, o professor André era o responsável pela turma naquele dia. Ele iniciou a aula, retomando com os alunos as atividades feitas pela professora titular no dia anterior, porque Maria não tinha terminado, e os alunos Bruno e Pedro não tinham vindo na última aula. A atividade proposta era formar frases.

Este recorte das observações vai ao encontro do que está dito nas linhas 1-10 do excerto 6, pois este professor em questão, não tem formação em Pedagogia,

sua área de especialização é Artes, mas é professor e o foco para que aprendam o que é necessário ultrapassa a vontade de apenas ensinar Artes. Ele ensina Artes, contextualizando com a realidade dos alunos. Sempre tenta relacionar o conteúdo com o qual está trabalhando com algo da realidade dos alunos. André é um professor que leciona a disciplina de Artes, mas sempre inicia a aula considerando o que aprenderam na aula anterior, mesmo que não tenha relação com Arte, no caso da turma de etapa mista. Percebe-se um trabalho em conjunto entre os docentes. Vejamos o que diz Andréia no excerto 7.

Excerto 7

52 Andréia Aí eu falei pro André “André, eu fui meio atrevida né, eu fui pra
53 uma área que eu sei que tu domina, porque é formado né.” E eu
54 disse “Só que meu intuito não é dar aula de Artes”, porque no livro
55 também tinha, no livro de alfabetização tinha uma obra da Tarsila do
56 Amaral. Eu disse “Tudo bem? ”, e ele disse assim “ Tá! ”. Aí eu disse
57 ele, daí ele ficou assim num primeiro momento, ele não me
58 respondeu, aí eu vi assim “Ele tem alguma coisa pra me dizer, mas
59 ele ainda não quis me dizer, ele tá se preparando.” Aí numa reunião
60 eu disse assim “Tá André, o que que é? O que tu tem pra me dizer?”
61 Aí ele disse assim “Não Andréia, é que tem todo um processo e
62 tudo”, e eu disse assim “Claro, é isso mesmo tá? Só que o meu
63 intuito era trabalhar a biografia da Tarsila do Amaral tá? E de forma
64 alguma trabalhar artes. Então se tu puderes continuar isso, porque eu
65 acho muito interessante, e se tu acha que é possível.” E, ele disse
66 “Não Andréia, pode deixar que eu vou continuar”. Foi daí que ele
67 trabalhou as obras, aquele movimento tá. No mesmo tempo que nós
68 tínhamos uma apresentação na Unisinos, aonde tinha, sobre
69 Shakespeare. Era Hamlet. Nós fomos uma noite para uma peça de
70 Hamlet. E ele disse assim “Só eu também tinha XXXX¹⁸, eu disse
71 “Perfeito!” Então a gente trabalhou muito. Esse semestre foi melhor
72 ainda do que o semestre passado. Não que no semestre passado a
73 gente não tivesse, mas a gente tava se conhecendo ainda. Esse
74 semestre foi show. Foi muito bom.

O trabalho em conjunto fica evidente nesse excerto, quando Andréia comenta sobre Tarsila do Amaral. Percebe-se que a professora foi um pouco além, tentando ensinar Tarsila do Amaral¹⁹, porque percebeu a necessidade de realizar um trabalho

¹⁸ Nas convenções de transcrições propostas por Sell e Ostermann (2009), “XXXX” significa que o áudio estava inaudível nesta parte. O artigo está disponível em: <<http://www.clam.org.br/uploads/publicacoes/Analise%20de%20Categorias%20de%20Pertencia%20A%20CP%20em%20estudos%20de%20linguagem%20e%20genero%20SELL%20e%20OSTERMANN.pdf>>

¹⁹ Tarsila do Amaral foi uma pintora, desenhista e uma das figuras centrais da pintura e da primeira fase do movimento modernista no Brasil, ao lado de outra pintora. Disponível em: <<http://tarsiladoamaral.com.br/biografia/>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

sobre essa artista. Conversou, então, com o professor André explicando o que gostaria de trabalhar com os alunos.

Kleiman (2014, p. 88) explica que:

o professor na contemporaneidade conhece os saberes e as capacidades de seus alunos e é capaz de desenvolver estratégias para resgatar alguns desses saberes, conhecimentos e práticas, a fim de usá-los na construção de práticas letradas importantes para a vida social.

Então, é necessário o desenvolvimento de estratégias que auxiliem o educando a fazer o uso dos conhecimentos para a sua vida social. Era nítido, durante as observações, que os mais jovens, Pedro e Bruno, consideravam bons aqueles bens materiais de uma empresa (marca) muito conhecida, porque, em um determinado momento da aula, começaram a falar que queriam ter bons empregos para poderem comprar somente roupas e produtos de marcas que eles consideravam as melhores. A partir disso, Andréia realizou um trabalho com o professor André para mostrar à turma que havia outras coisas mais importantes na vida que comprar produtos de determinada marca. E o trabalho realizado em colaboração entre Andréia e André evidenciou que é fundamental construir práticas pedagógicas aliando conhecimentos novos com conhecimentos importantes para a vida dos educandos em sociedade, como apontam Costa (2013) e Kleiman (2014). Afinal, um bom aprendizado depende de bons planejamentos e boas práticas de ensino, considerando diversos aspectos, entre eles a oralidade, a leitura e a escrita que discutiremos a seguir.

4.2.1 A Oralidade, a Leitura e a Escrita

A oralidade, a leitura e a escrita são aspectos linguísticos que fazem parte do processo de alfabetização e letramento e são muito importantes para o ensino e a aprendizagem dos alunos, independentemente do nível de ensino em que se encontram. E

os falares das pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas são o canal autêntico de expressão da sua tradição cultural, de registro das suas experiências de vida, de viabilização de estratégias comunicativas a fim de lidar com as tarefas cotidianas. Podemos encontrar adultos pouco escolarizados que têm um excepcional domínio da expressão oral: contadores de histórias, poetas, repentistas, líderes populares. Entretanto, deparamo-nos com uma grande maioria que tem seu discurso marcado por

experiências de privação, humilhação e isolamento, decorrentes do distanciamento da sua performance em relação aos parâmetros discursivos daqueles considerados socialmente bem sucedidos. (MOTA; SOUZA, 2007, p. 10)

Mota e Souza (2007) afirmam que muitos adultos, mesmo com pouca escolarização, possuem um bom domínio da expressão oral. Portanto, o fato de não ser alfabetizado não significa que o adulto não possa ter uma oralidade bem desenvolvida.

Sabe-se que a comunidade à qual os alunos participantes da pesquisa pertencem é um lugar onde o índice de violência e marginalização é muito alto. Muitos jovens e adultos que procuram a escola buscam-na como um meio de ter uma vida melhor.

Para uma boa prática de ensino, há vários fatores a serem considerados. Mota e Souza (2007) apontam para a necessidade de refletir e considerar a cultura que os educandos trazem, pois esta é muito pertinente para um trabalho educativo com efetivo aprendizado, mesmo que, com pouca escolarização e/ou privados de liberdade, eles não tenham dificuldade para se comunicar, na maioria das vezes.

Na turma em questão, o RAP²⁰ era algo muito recorrente e, em diversos momentos, pude perceber como isso também esteve presente na vida dos alunos em sala de aula, auxiliando de algum modo na construção da oralidade, da leitura e da escrita, por meio das atividades desenvolvidas. Como foi comentado anteriormente, a professora Andréia menciona, no excerto 4, que o planejamento também é baseado na cultura dos alunos. Então, por meio disso, podemos compreender que “[...] o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita”. (SOARES M., 2003, p. 33), a partir de um determinado contexto, considerando seus conhecimentos e suas práticas sociais. A partir dessa cultura do RAP, presente na vida dos alunos, a professora Andréia proporcionava a escrita de músicas, bem como momentos de estudos, escutando essas músicas. Todas essas atividades proporcionavam aos alunos o desenvolvimento da leitura e da escrita e também da oralidade, pois tinham propriedade para falar e também aprender por meio dessa vivência.

Marcuschi (1997, p. 120) também salienta que as práticas sociais envolvem o uso da oralidade e da escrita e que “essas práticas determinam o lugar, o papel e o

²⁰ RAP é um estilo musical que consiste numa declamação rápida e ritmada de um texto, com alturas aproximadas. Disponível em: <<https://conceito.de/rap>>. Acesso em: 12 de abril de 2018.

grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade[...]”, evidenciando a importância de conhecer a realidade do educando e, a partir disso, planejar a sua prática de ensino.

Junto a isso, a proposta curricular elaborada pelo Ministério da Educação para a EJA, embora antiga e devesse ser atualizada, enfatiza que “a escrita e a leitura são mais do que a transcrição e decifração de letras e sons, que são atividades inteligentes, em que a percepção é orientada pela busca dos significados”. (PCE, 2001, p. 31).

Desse modo, consegui perceber, durante as observações, que esses aspectos da linguagem foram trabalhados, mas talvez pudessem ter sido mais explorados. Os professores realizaram os mais diversos tipos de atividades, como, por exemplo, interpretações de textos, a partir de uma história lida no livro didático, jogos, leitura de jornais, do fascículo do projeto LER²¹, na qual constam poemas, charadas e pequenas histórias; escrita espontânea, formação de frases e histórias matemáticas. Todas essas atividades envolveram a interação e trabalhou-se com a oralidade, leitura e escrita. Apesar disso, entendo que os exercícios poderiam ter sido mais desenvolvidos. Os professores, por exemplo, poderiam ter proposto atividades que explorassem mais o raciocínio lógico dos educandos. Apesar disso, foi perceptível o envolvimento dos alunos nas atividades.

Dando continuidade, as interpretações de textos, a leitura de jornais e a formação de frases eram atividades geralmente relacionadas a algum conteúdo específico de uma determinada área do conhecimento. Sempre surgia a partir de um texto, poema ou letra de música. Isso também é bem importante nessa etapa de ensino, pois, como diz Kleiman (2004), é fundamental a leitura ser subsidiada por uma determinada situação.

A escrita espontânea acontecia por meio de objetos levados pela professora. Os alunos tinham que identificar o objeto, nomeá-lo fazendo o registro no caderno, e escrever frases referentes ao que sabiam sobre ele. As histórias matemáticas, em alguns momentos, estavam relacionadas a atividades realizadas com os jogos, remetendo, por exemplo, à somatória de pontos e à diferença de pontos de todos os competidores. Em outros momentos, não se relacionavam com nenhum conteúdo ou atividade específica.

²¹Maiores informações disponíveis em:<<http://www.projetoLER.gruposinos.com.br/sobre.html>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2018.

As atividades desenvolvidas por Andréia e André sempre eram retomadas na aula seguinte. Os educandos eram questionados sobre o que aprenderam no dia seguinte, auxiliando na aprendizagem e no desenvolvimento da oralidade.

Como dizem Mota e Souza (2007), as questões de oralidade se tornam mais presentes nas classes de EJA, pois uma boa parte desses alunos não tiveram oralidade, leitura e escrita bem trabalhadas, uma vez que poucas foram suas experiências escolares, como apontaram durante as entrevistas. É preciso, portanto, desenvolver tais habilidades nesse nível de escolarização.

Ainda nesse sentido,

consideramos que, ao falarmos, colocamos em jogo tudo o que somos e o que sabemos sobre o mundo, sobre a linguagem, sobre as relações pessoais, sobre cotidiano e sobre o poder que perpassa as interações. Dessa forma, o ato de fala se configura em três desafios a serem enfrentados pelo falante: o primeiro é ter o que dizer, é mobilizar todo o seu conhecimento de mundo, articulá-lo com as próprias crenças pessoais, com os próprios conceitos e preconceitos, herdados ou adquiridos. O segundo é 'querer dizer' o que se 'tem a dizer', é desejar expressar-se, é reconhecer-se digno do dom da palavra ou do direito à palavra, é acreditar que o dito ou não dito pode marcar sua presença. (MOTA; SOUZA, 2007, p. 7)

Muitos educandos da Educação de Jovens e Adultos não possuem oportunidades de se expressarem. Ao falarmos, explicitamos o que sabemos, até mesmo sobre a nossa linguagem, como Mota e Souza (2007) enfatizam. Os alunos da turma em questão tiveram diversas oportunidades de se posicionarem em sala de aula. Apesar de não ter sido comentado nas entrevistas, durante as observações, a oralidade estava bem presente na sala de aula. Quando Mota e Souza (2007) questionam quais as chances desses alunos da EJA, penso que, a partir do momento em que o professor está disposto a ouvi-los, inicia-se um espaço para que eles falem e que, em conjunto com o professor, trabalhem a oralidade. E isso era evidente na etapa mista.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2010, p. 14) ressaltam que “não existem, especialmente nos meios urbanos, pessoas que não participem, mesmo que indiretamente, de práticas envolvendo a língua escrita”. O papel do professor enquanto mediador é propor atividades que envolvam isso e façam com que os alunos aprimorem suas práticas. Os autores ainda colaboram com o exemplo de que, ao assistir-se às notícias que se passam na televisão, está se presenciando a leitura (Albuquerque; Morais e Ferreira, 2010). De acordo com essa perspectiva,

podemos dizer que os professores André e Andréia utilizaram o RAP como um meio de propiciar ensino e aprendizagem a esses educandos.

Na continuidade da reflexão sobre o trabalho dos professores na turma de etapa mista, é importante salientar o quanto estratégias de ensino diversificadas podem ser potencializadoras. Assim, na seção seguinte, trazem-se considerações sobre como jogos utilizados pelos professores contribuíram para o aprendizado desses alunos.

4.2.2 Os Jogos e o uso da Oralidade, da Leitura e da Escrita

Durante o período de observações, diversas atividades foram realizadas por ambos os professores. Porém, o que chamou a atenção foi a utilização dos jogos em sala de aula. Os jogos foram trabalhados com o objetivo de aprimorar aspectos linguísticos: como oralidade, leitura e escrita. Durante as observações, a professora Andréia utilizou dois jogos. Um deles se chama Boole²², composto de imagens que deveriam ser montadas na sequência certa. Para saber a ordem correta, um dos jogadores deveria ler as dicas, e o outro ir colocando as imagens sobre a mesa na sequência correta.

²² Os jogos visam ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico através de histórias construídas sobre estruturas lógico-matemáticas, sob a forma de enigmas ou problemas. As histórias são trabalhadas e resolvidas com os jogos de cartas, chamados JOGOS BOOLE. Disponível em: <<https://jogosboole.com.br/pages/apresentacao>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

Figura 2 - Jogo Boole



Fonte: Imagem retirada da internet.²³

A Figura 2 mostra uma imagem dos itens que compõem o jogo. Trata-se de um jogo lógico, onde cada livro e cartelas possuem um tema e um nível diferente, que pode ser trabalhado de acordo com o nível de cada turma. Embora seja um jogo mais voltado para a área da matemática, é um jogo que trabalha oralidade, leitura e escrita e “[...] tem sido utilizado no contexto pedagógico e psicopedagógico [...] tendo em vista as possibilidades de promover, por meio dele, o desenvolvimento e a aprendizagem”. (GOMES; BORUCHOVITCH, 2005, p. 320).

Acredito que toda estratégia de ensino é válida, e o jogo, conforme relatam Gomes e Boruchovitch (2005), desenvolve a aprendizagem, desde que faça sentido para o aluno.

A postura do professor também evidencia o sentido que os alunos vão dar para a leitura. A professora Andréia e o professor André, toda vez que trabalhavam algo que reforçasse a leitura, mostravam aos alunos como essa prática é importante.

A professora também realçava essa importância nos jogos. Ela sempre iniciava os jogos, lendo uma parte das regras a eles e, quando eles iam ler, reforçava que precisavam ler, considerando os sinais de pontuação para fazerem suas entonações e pausas.

²³ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=jogo+boole&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjY7sqGia_bAhVLH5AKHXijCtcQ_AUICygC&biw=1366&bih=662#imgsrc=RqOG2CpeSUQibM>. Acesso em 15 de maio de 2018.

No jogo Boole, isso também aconteceu, pois ele não desenvolveu somente a leitura, mas também a escrita. Após a realização do jogo, a professora Andréia realizou uma atividade de montar frases (Figura 3) com os alunos cujos temas eram referentes aos jogos.

Figura 3 - Atividade sobre formação de frases elaborada pela professora Andréia

- 1) Escreva uma frase para cada sujeito incluindo: 1 meio de transporte, um animal e 1 alimento:
 - a) Professora Andréia:
 - b) João:
 - c) Maria:
 - d) Luana:
 - e) Bruno:
 - f) Pedro:
 - g) Afonso:

Fonte: Acervo pessoal da autora.

A atividade ilustrada na Figura 3 é simples, porém, a partir dessa atividade, pode-se perceber a relevância que a escrita, juntamente com a oralidade e a leitura, tem na vida do educando, porque, para os educandos existia uma complexidade em realizar essa atividade. A professora retomou o conceito de sujeito aos alunos e depois explicou novamente a atividade, pois alguns esquecem de montar frases incluindo os temas propostos: meio de transporte, animal e alimento. Mas, ao final da atividade, ficou perceptível o empenho dos alunos em montarem as frases e sanarem as suas dúvidas. Com isso, evidencia-se a necessidade de trabalhar por meio do que tem sentido e de maneira contextualizada. Mota e Souza (2007) retomam essa necessidade, uma vez que, neste contexto, estão jovens e adultos que precisam adquirir conhecimentos condizentes com a sua realidade.

Outro jogo que a professora Andréia também utilizava com eles é o Banco Imobiliário (Figura 4), voltado para o raciocínio lógico-matemático, mas também trabalha oralidade e leitura.

Figura 4 - Jogo Banco Imobiliário



Fonte: Imagem retirada da internet²⁴

O jogo consiste em administrar negócios, compras de casas, empresas etc. Conforme os jogadores vão avançando no tabuleiro, um desafio é lançado. Além de saberem administrar seus dinheiros, deve haver diálogo para saber quanto devem pagar, qual o troco que devem receber, entre outras questões. Visto isso, o jogo tem muito presente a oralidade, além da leitura: “tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis”. (MARCUSCHI, 1997, p. 123).

Cada jogo tem regras que necessitam serem seguidas. A partir disso, Macedo (1995, p. 8) afirma que:

os jogos de regra contêm, como propriedades fundamentais do seu sistema, as duas características herdadas das estruturas dos jogos anteriores. Neles, como já foi dito, a repetição dos jogos de exercício corresponde à regularidade, graças à qual esses jogos se constituem em formas democráticas de intercâmbio social entre crianças ou adultos.

Os jogos possuem diferentes maneiras de se jogar e, para isso, existem as regras a serem obedecidas para que cada jogo seja executado da maneira correta; do contrário, não haverá um objetivo educacional com o jogo. Por isso a importância do intercâmbio social discutido por Macedo (1995), porque, através da relação social que se estabelece entre os jogadores, o jogo se torna mais divertido. Tratando-se de aprendizagem, a interação é praticada através da linguagem, alega Morato (2009); e

²⁴ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=jogo+banco+imobiliario&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewjQ89f4kbHbAhWCgJAKHYEXDTYQ_AUICygC&biw=1366&bih=613>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

essas relações entre os jogadores acontecem por meio da interação. Assim, vários aspectos da linguagem podem ser aprimorados através dos jogos, como os mencionados e utilizados pela professora Andréia.

Além disso, Leão (2015, p. 650) aponta que, “por meio do uso de jogos, o sujeito consegue estabelecer significados do mundo que o cerca [...]”, percebendo-se assim que os jogos não permitem aprendizagens apenas restritas à escola, mas que podem ser utilizados fora dela também.

No entanto, para que essas interações e aprendizagens por meio dos jogos aconteçam de maneira satisfatória, o papel do professor é não permitir que o aluno “[...] use o jogo sem entender nem aprender nada, é não permitir que o aprendiz se desvie muito do objetivo educacional”. (MORATORI, 2003, p. 25). É preciso, portanto, ter objetivos e metas para o uso do jogo em sala de aula para que se alcance a aprendizagem, e o jogo não se limite a apenas uma brincadeira.

4.3 Respostas dos Alunos à Entrevista

O trabalho do professor é algo de extrema importância na nossa sociedade. Como diz Machado (2008, p. 93),

[...] o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações - de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Segundo Machado (2008), para que o trabalho docente seja realizado de forma efetiva, é necessário criar meios que possibilitem a aprendizagem para os educandos. Desse modo, acredito que o meio utilizado pelos professores da etapa mista foi o uso da linguagem, pois, conforme Bronckart (2008a), a linguagem produz objetos de sentido, e as práticas desses professores em sala de aula tiveram uma finalidade. Então, como registro de que essas práticas de ensino foram significativas para os alunos, trazemos, no Excerto 8, a percepção da aluna Maria referente às aulas.

Excerto 8

- 1 Pesquisadora E pra ti como são as aulas sabe? Tipo, como tu se sente assim? O
 2 que tu... Como é pra ti as aulas? O que tu gosta e o que tu não gosta?
 3 Maria Ah, eu acho bom. É muito bom porque além que a gente aprende, a
 4 gente tem diálogo que é importante, é bom. Eu gosto, é bom.

No excerto 8, a aluna Maria não fala muito sobre o que acha das aulas, porém diz algo muito importante, que há diálogo na sala de aula, aspecto de extrema relevância para que se tenha um bom relacionamento para contribuir no ensino e aprendizagem.

No excerto 9, é ressaltado outro ponto de vista de uma aluna.

Excerto 9

- 1 Pesquisadora Como são as aulas pra ti? O que tu acha das aulas assim? Como tu
 2 se sente?
 3 Luana Ah, eu me sinto a vontade. É bem bom. Tô aprendendo um monte
 4 de coisa.
 5 Pesquisadora Está gostando então?
 6 Luana Estou adorando. @@@@²⁵Eu fico pensando por que eu não voltei
 7 antes.

De modo semelhante ao que coloca Maria, Luana também mostra estar contente com as aulas, e comenta que deveria ter voltado a estudar antes. No momento da entrevista, contudo, não lhe foi perguntado o porquê desse pensamento.

Aqui evidenciaram-se apenas o excerto de duas alunas, mas todos alunos relataram gostar das aulas e demonstraram interesse. Diante disso, por meio das anotações de campo e observações das aulas, pude perceber que eram alunos participativos e que se sentiam à vontade para se expressarem (contarem algo de suas vidas pessoais) quando consideravam necessário. A partir disso, pode-se dizer que a “[...] linguagem é fundamentalmente *significante* [...], criação de conteúdos e de expressão...” (BRONCKART, 2008a, p. 73), ou seja, é pela linguagem que diversas relações podem se estabelecer e várias aprendizagens podem ser adquiridas.

²⁵ Nas convenções de transcrições propostas por Sell e Ostermann (2009), “@@@” significa risada nesta parte da entrevista. Disponível em:
<http://www.clam.org.br/uploads/publicacoes/Analise%20de%20Categorias%20de%20Pertencia%20A%20CP%20em%20estudos%20de%20linguagem%20e%20genero%20SELL%20e%20OSTERMANN.pdf>
 Acesso em: 22 de maio de 2018.

Com relação ao fato de gostar de estar inserido num contexto de Educação de Jovens e Adultos, temos o excerto 10, trazendo o que o professor André pensa a respeito disso.

Excerto 10

11	Pesquisadora	Mas, tu gosta da EJA assim, de modo geral? Tu gosta dessa etapa de ensino assim?
12		
13	André	Da etapa I e II eu gosto mais do que a etapa III, IV, V e VI, porque eles têm como nas séries iniciais, uma vontade de aprender assim maior, do que depois nas séries finais. E é uma coisa como se fosse assim um desafio pra eles, um desafio bem caro, que é o fato de ler e escrever melhor. E daí depois nas séries finais, infelizmente eles acham que leem e escrevem bem, e daí se perdem.
14		
15		
16		
17		
18		

Acredito que, para que haja uma prática de ensino significativa, é importante que o professor goste do contexto em que atua. No excerto 10, é visto que o professor André considera bom trabalhar na EJA, mas que prefere as etapas iniciais às etapas finais. Para ele, os educandos possuem mais vontade de aprender, de melhorar a leitura e a escrita. Realmente esses são fatores importantes para esses educandos, porque são práticas independentes e variam de acordo com o sujeito e a sua história, como destaca Kleiman (2014). Assim,

a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14)

Não somente a leitura, mas a escrita e a oralidade são práticas sociais que devem ser desenvolvidas em consonância com os processos de alfabetização e letramento. A partir disso, os educandos vão se constituindo como leitores em diferentes perspectivas.

No excerto 11, há uma fala do aluno João, evidenciando que as aulas são um aprendizado para a vida. É importante que o professor de EJA tenha o propósito principal de ir além de alfabetizar. É imprescindível que os educadores da EJA ensinem, mas que mostrem aos alunos o verdadeiro sentido de aprender: usar o conhecimento para a vida.

Excerto 11

- 1 Pesquisadora E o que você acha das aulas assim? Como é pra ti?
2 João Ah é um aprendizado pra vida da gente, XXXX.

O aluno João diz que as aulas são um “aprendizado para a vida da gente”. E, para que o aluno chegue a essa conclusão, é necessário que o professor seja a figura principal desse ensino (Antunes, 2007); embora, saibamos que, sem as políticas públicas nada seria possível. Portanto, é um conjunto de fatores que promovem esse ensino aos educandos.

Pelo relato de João, pode-se dizer ele acredita que as aulas são um aprendizado para a vida, pois está na EJA desde o ano de 2010, conforme já mencionado anteriormente.

É preciso destacar ainda que, “[...] para atender à realidade cultural dos jovens e adultos [...], o educador necessita repensar sua prática pedagógica com vistas à formação de cidadãos independentes, acreditando na sua capacidade de aprender [...]” (HENRIQUE; SILVA; BARACHO, 2011, p. 454-455). Esse é um dos aspectos para se ter um ensino de qualidade. Isso ficou explícito nas entrevistas, pois os professores partilham dúvidas e buscam saná-las, revelam seu modo de ser e agir (DAL’IGNA; FABRIS, 2015). Tal atitude, em consequência, leva o docente a “[...] refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo [...]” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 78), ampliando e fortalecendo o seu papel de mediador do conhecimento.

Dando continuidade à nossa reflexão, na seção seguinte, fazemos considerações sobre o livro didático utilizado durante as observações de aulas.

4.4 O Uso do Livro Didático como um Recurso para o Ensino na EJA

Uma das metas do PNE (2014a) é fomentar a produção de materiais didáticos e outras metodologias para o melhor desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos. O livro didático também é um suporte para o educador da EJA: pode ser utilizado em sala de aula para os alunos realizarem diversas tarefas e pode auxiliar o professor em seu planejamento. Oferece diversas atividades que podem colaborar para o ensino e aprendizagem dos educandos, mas cabe ao professor escolher a melhor maneira de trabalhar com o LD em sala de aula.

Matencio (1994, p. 98 apud Souza e Ayres 2015, p. 235) reiteram que

[...] as possibilidades para o trabalho realizado em sala de aula são reduzidas. Ou seja, o conjunto de subsídios que o professor procura fornecer para que o aluno adquira novos conhecimentos deriva das expansões que o livro didático possibilita: o professor é quase um repetidor do que está no livro.

Isto é, se o professor não procurar além do LD, acabará se tornando apenas um reproduzidor do que há no Livro Didático, não se atualizando com outras fontes e com outros materiais didáticos.

O Livro Didático é um bom material pedagógico, porém não se deve limitar as aulas apenas com o seu uso. O professor deve procurar sempre diversificar o seu planejamento. Se as propostas de aulas forem sempre centradas no LD, o professor será apenas um repetidor daquilo que se encontra no livro, e não um professor que procura subsídios para permitir aos alunos outras formas de conhecimento.

No contexto da EJA, assim como no contexto do ensino regular, há a utilização do Livro Didático, que pode ser usado como um recurso para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Não importa a área do conhecimento, pois “o uso que o professor faz do livro didático em sala de aula impacta na dinâmica da própria aula [...]”. (SOUZA; AYRES, 2015, p. 235). Assim, várias habilidades linguísticas relacionadas à alfabetização e ao letramento (que são o foco dessa pesquisa), como oralidade, leitura e escrita, podem ser trabalhadas em sala de aula, com base no LD, utilizando-se de sugestões e atividades que constam nele, para integrar a leitura como uma prática social produzidas nas relações humanas (DAGA, 2016).

O livro intitulado “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização”, da editora Moderna, com edição responsável de Aoki (2013), foi utilizado em alguns momentos das aulas observadas. O livro foi avaliado pelo PNLD²⁶, lançado em 2013.

Verifico o LD como forma de analisar as atividades propostas, averiguando se estão contextualizadas e de acordo com a realidade da Educação de Jovens e Adultos. Verifico também seu potencial como material que pode auxiliar o professor em seu planejamento, buscando analisar se o livro didático encontra-se em

²⁶ PNLD- Programa Nacional do Livro Didático.

concordância com a Proposta Curricular da EJA (PCE)²⁷, ou seja, se os conteúdos programáticos pela PCE se fazem presentes nas atividades propostas pelo LD.

Conforme PNLD (2014b), os materiais didáticos deveriam ser um suporte para o trabalho dos professores na EJA, assim como para os educandos também. O LD sempre esteve presente nas políticas pensadas para a EJA. Com o decorrer dos anos, os materiais foram se modificando, tornando-se não mais atrativos para a EJA, compreendendo a realidade do educando. É importante dizer ainda que

a Educação de Jovens e Adultos foi incorporada aos programas do PNLD, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). O Programa foi criado pela Resolução nº. 18, de 24 de abril de 2007, com a finalidade de distribuir, a título de doação, obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Tiveram início, assim, a chamada, a avaliação e a aquisição de obras didáticas destinadas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. As edições do PNLA de 2009 e 2010 ampliaram ainda mais o universo de estudantes atendidos pelo Programa, passando a incorporar, além dos alfabetizandos inscritos no PBA, todos os estudantes de turmas regulares de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino. (PNLD, 2014b, p. 15)

O programa do PNLD visa colaborar de algum modo para o ensino da Educação de Jovens e Adultos e busca ampliar os conhecimentos desses educandos, com diversas histórias, culturas e atividades que auxiliem na aprendizagem. Tais obras buscam respeitar as especificidades dessa modalidade de ensino.

Sabemos que a proposta do PNLD é contribuir para o ensino da EJA e fazer com que o aluno se sinta integrante deste processo. Tal intenção é verificada logo no início do LD, onde há uma apresentação para o estudante. O texto apresentado parabeniza o educando pela sua escolha em retomar os estudos.

O LD em questão é o Manual do Educador, um pouco diferente do livro do educando, porque possui as respostas e sugestões de atividades que podem ser feitas dentro e fora da sala de aula, a partir das tarefas propostas no livro.

Para contextualizar e analisar o que o Livro Didático traz, temos, no Quadro 8, o sumário que apresenta as quatro unidades e os capítulos da obra.

²⁷ Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

Quadro 8 - Unidades e capítulos do Livro Didático “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização” (AOKI, 2013)

	UNIDADE 1: IDENTIDADE	UNIDADE 2: O MUNDO DO TRABALHO	UNIDADE 3: MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	UNIDADE 4: AMBIENTE E SOCIEDADE
CAPÍTULO 1	Qual é a história do seu nome?	Eu sou um trabalhador	As muitas culturas do Brasil	Espaço urbano e espaço rural
CAPÍTULO 2	Nome próprio: com todas as letras	Vida e trabalho	As vozes do Brasil	Problemas da cidade
CAPÍTULO 3	Seus documentos, por favor	O trabalho do homem e da mulher	Festas, danças e culinária do Brasil	Saúde é fundamental
CAPÍTULO 4	Brasil, meu Brasil brasileiro	Empregos: anúncios e classificados	Personalidades da cultura brasileira	
CAPÍTULO 5	Vivendo aqui e agora	Distorções no mundo do trabalho		
CAPÍTULO 6	Minha sala de aula, meu grupo			

Fonte: Adaptado de Aoki (2013, 4-6)

Este quadro apresenta os cinco capítulos presentes no LD, os assuntos que serão abordados em cada unidade e o título de cada uma delas. Pode-se perceber que são temas pertinentes à vida adulta, pois abordam aspectos relacionados a trabalho, empregos, culturas, saúde, espaços urbanos e rurais.

A cultura escolar deve ser presente na vida do educando, e o LD é um dos meios pedagógicos para trazer um pouco dessa cultura. Nessa perspectiva, Munakata (2016, p. 123) reitera que “o livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado [...]”. E essa cultura escolar não se refere a apenas normas e regras, mas está ligada a outras culturas que existem e devem ser mostradas aos alunos, que não estão inseridas unicamente na escola (MUNAKATA, 2016). O LD em foco traz em seu sumário, temas atuais e pertinentes, traz a cultura de diversas regiões do Brasil para dentro da sala de aula.

Analisando o sumário do LD, percebe-se que a primeira unidade, que trata do tema *Identidade*, possui seis capítulos. As demais unidades, na sequência, têm 5, 4 e 3 capítulos. Soares (2001) destaca que a EJA tem priorizado alguns temas em suas discussões.

Com o objetivo de ilustrar o Livro Didático, selecionei uma atividade de cada unidade, a fim de que seja possível observar os conteúdos sugeridos em consonância com a PCE.

A Unidade 1- *Identidade*, consiste em apresentar a escrita para os educandos por meio de um trabalho voltado às questões da identidade. Há atividades que se voltam à linguagem, considerando leitura, compreensão e uso de recursos da língua, regras ortográficas. Em seguida, há propostas que se voltam para o conhecimento da matemática. Algumas vezes, a língua portuguesa e a matemática se fazem presentes em atividades como histórias matemáticas e problemas matemáticos. Nesse tipo de atividade, é necessário saber interpretar a história, para que, assim, seja resolvido o cálculo.

A Figura 5 ilustra atividade da Unidade 1.

Figura 5 - Atividades da Unidade 1- *Identidade*

6 ESCREVA AS CONSOANTES NOS QUADRINHOS E COMPLETE O ALFABETO. AS VOGAIS JÁ ESTÃO ESCRITAS.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

7 USANDO O ALFABETO MÓVEL, ESCREVA NOMES PRÓPRIOS QUE COMECEM OU TERMINEM COM AS VOGAIS **A, E, O**.
Resposta pessoal. Esta atividade deve ser feita coletivamente com o alfabeto móvel. Oriente os alunos para usar letras maiúsculas e minúsculas.

8 FORME DOIS NOMES COM AS LETRAS DO ALFABETO MÓVEL. OBSERVE ESSES NOMES E RESPONDA ÀS QUESTÕES.
Resposta pessoal.

A) QUAL É O NOME MAIS COMPRIDO? Resposta pessoal.

B) QUAIS SÃO AS VOGAIS QUE SE REPETEM NOS DOIS NOMES? Resposta pessoal.

C) QUANTAS CONSOANTES OS DOIS NOMES POSSUEM JUNTOS? Resposta pessoal.

9 OBSERVE OS NOMES A SEGUIR. REESCREVA-OS EM ORDEM ALFABÉTICA.

ELIANE MÁRIO VÂNIA NERUZA COSME PAULA

COSME, ELIANE, MÁRIO, NERUZA, PAULA, VÂNIA.

10 COMPARANDO QUANTIDADES: O QUE HÁ MAIS?.

A) LETRAS OU PALAVRAS? Letras.

COSME	V	A	O	MANOEL
M	RAFAEL	K	S	PAULA

B) NOMES DE MULHER OU DE HOMEM? Nomes de mulher.

LUIZA	SALVADOR	ANA	MÁRIO	MARIANA
ELIANE	RAIMUNDO	CARDOSO	SANDRA	PAULA

Todas as cinco atividades que constam na figura 5 são para ensinar ao aluno o sistema de escrita alfabético. De acordo com Brasil (2001, p. 9), “o domínio do sistema alfabético, ou seja, a compreensão do mecanismo básico da escrita, é um conteúdo que diz respeito essencialmente às salas de alfabetização”. Mas, para que uma aprendizagem aconteça de forma satisfatória, é necessário que mais atividades sejam propostas. No capítulo 1 dessa unidade, uma das primeiras atividades está voltada para o nome, pois, com escritas significativas, o aluno da EJA pode ampliar os seus conhecimentos (PCE, 2001). É um conjunto de propostas pedagógicas que fazem com que o educando aprenda.

É importante ressaltar que um dos objetivos é a análise do LD utilizado pela turma. Por isso, faz-se necessário avaliar outras atividades além daquelas trabalhadas pelo professor André, para que, desse modo, seja possível refletir que outras possibilidades existem e se o conteúdo do LD está de acordo com a PCE (2001).

A unidade 1 propõe atividades bem voltadas ao que está nos conteúdos da Proposta Curricular da EJA, bem como mostra a Figura 6.

Figura 6 - Tópicos de conteúdo e objetivos didáticos da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos

Sistema alfabético e ortografia

Tópicos de conteúdo	Objetivos didáticos
O alfabeto	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a grafia das letras nos tipos usuais (letra cursiva e de forma, maiúscula e minúscula). • Estabelecer a relação entre os sons da fala e as letras.
Letras, sílabas e palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir letra, sílaba e palavra. • Distinguir vogais de consoantes. • Perceber que a sílaba é uma unidade sonora em que há sempre uma vogal e que pode conter um ou mais fonemas. • Conhecer as variedades de combinações de letras utilizadas para escrever. • Analisar as palavras em relação à quantidade de letras e sílabas.
Segmentação das palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Usar espaço para separar palavras, sem aglutiná-las ou separá-las de forma indevida.

Fonte: Brasil (2001, p. 70)

Estão listados, na Figura 6, os conteúdos e os objetivos didáticos que o professor deve atingir com seus educandos referentes ao sistema de escrita e ortografia. Os itens alfabeto, letras, sílabas, palavras e a segmentação das palavras são conteúdos trabalhados na primeira unidade do LD. Nele constam diversas atividades que podem ser utilizadas pelo professor entre outras que o docente pode criar.

A Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos (2001, p. 72) enfatiza que, “nas fases iniciais da alfabetização, o trabalho deve voltar-se principalmente para o conhecimento do alfabeto, da relação entre sons e letras [...]”. Conhecer a grafia, reconhecer as letras e seus sons, identificar vogais de consoantes são fundamentais para que ocorra a alfabetização.

Na Unidade 2- *O mundo do trabalho*, os conteúdos estão voltados para o uso do dicionário, e, a partir disso, trabalha-se a ordem alfabética. Nesta unidade também há menção ao singular e plural, sinônimos e antônimos, pontuação, uso de bem/mal e de bom/mau, e linguagem verbal e não verbal. Além disso, há atividades voltadas para o conhecimento matemático. Todas as atividades dessa unidade estão relacionadas a questões do mundo do trabalho, pois trata-se de um Livro Didático voltado a jovens e adultos.

Na unidade 2, há atividades de introdução ao uso do dicionário, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Atividade da Unidade 2- O mundo do trabalho

TRABALHANDO COM DICIONÁRIO: ORDEM ALFABÉTICA

NO DICIONÁRIO, AS PALAVRAS ESTÃO ORGANIZADAS EM **ORDEM ALFABÉTICA**. SUPONHA QUE VOCÊ QUEIRA SABER O SIGNIFICADO DA PALAVRA **TRABALHO**. PRIMEIRO, PROCURE A LETRA T. EM SEGUIDA, AS PALAVRAS QUE INICIAM COM **TRA**. DEPOIS, AS QUE COMEÇAM COM **TRABA**, E ASSIM POR DIANTE, ATÉ CHEGAR À PALAVRA QUE VOCÊ PROCURA.

LEIA ALGUNS DOS SIGNIFICADOS DA PALAVRA **TRABALHO**:

trabalho *s.m.* (s.XIII) **1** conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim (*t. manual*) (*t. intelectual*) **2** atividade profissional regular, remunerada ou assalariada (*t. de tempo integral*) (*t. de meio expediente*) **3** exercício efetivo dessa atividade (*o t. de um jornalista, de um metalúrgico*) **4** local onde é exercida tal atividade (*mora perto do t.*) **5** cuidado ou esmero empregado na feitura de uma obra (*deu-lhe muito t.*)

ADAPTADO DE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. RIO DE JANEIRO: INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS; OBJETIVA, 2009. P. 1.861.

ATIVIDADES Observe com os alunos a ordem alfabética das letras nas palavras *abrigo*, *ampliamos*, *plantar* e *trabalhador*, como se faz nas consultas ao dicionário.

1 IDENTIFIQUE E **SUBLINHE** NO TEXTO "TRABALHADOR, FUNCIONÁRIO, OPERÁRIO", NO INÍCIO DESTES CAPÍTULOS, AS SEGUINTE PALAVRAS:

PLANTAR	DIGNIDADE	CONSTRUIR	AMPLIAMOS
SUBSISTÊNCIA	CRIAR	ABRIGO	

2 AGORA TRANSCREVA ESSAS PALAVRAS EM ORDEM ALFABÉTICA E PROCURE NO DICIONÁRIO O SIGNIFICADO DE CADA UMA DELAS.

1. Abrigo: refúgio, proteção. 2. Ampliamos: aumentamos, tornamos maior. 3. Construir: erguer, fabricar, produzir.

4. Criar: tomar conta de, tratar de. 5. Dignidade: honra, amor-próprio. 6. Plantar: cultivar, semear.

7. Subsistência: sustento, o que é essencial à vida.

Consulte os Mapas da Mina, Cartaz com coleção de palavras, no Guia e Recursos Didáticos. Faça as listas propostas em ordem alfabética. Use o dicionário para procurar o significado de palavras desconhecidas

SESENTA E CINCO 65

Fonte: Aoki (2013, p. 65)

O uso do dicionário é importante em qualquer etapa de ensino. De acordo com Bevilacqua e Finatto (2006, p.43), a principal missão do dicionário é “[...] auxiliar os falantes nativos de uma língua com suas dificuldades de ortografia, de categorização e gramatical de palavras [...]”. Na percepção de um usuário comum, a finalidade de um dicionário é sanar dúvidas. É preciso dizer ainda que o dicionário é um livro com muitas informações que podem agregar muitos conhecimentos aos educandos, desde que saibam utilizá-lo.

Nas atividades voltadas para o uso do dicionário, conforme a Figura 7, há um texto introdutório, mostrando que, para se encontrar uma palavra no dicionário, é fundamental saber a ordem alfabética, utilizando como exemplo a palavra trabalho, que é o tema da unidade. Em seguida, outras duas atividades: a primeira utiliza-se de um texto que está na primeira página da Unidade 2, na qual os alunos devem procurar as palavras determinadas e sublinhá-las; na segunda atividade, os alunos

devem transcrever as palavras da atividade anterior em ordem alfabética e, depois, procurar no dicionário o significado, escrevendo as acepções de cada palavra.

Nota-se, assim, que o LD tem atividades que não se restringem apenas ao seu uso, como é o exemplo do uso do dicionário. Ou seja, o LD propõe atividades para serem feitas sem o seu uso propriamente dito. Nele constam sugestões de como ampliar as atividades ali enunciadas. Assim, essas sugestões são de atividades que não estão descritas para serem trabalhadas no LD.

Ainda nesta Unidade, há exercícios voltados para o uso da pontuação, conteúdo também previsto na PCE. A Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos (2001, p. 90) afirma que

os sinais de pontuação são elementos importantíssimos em um texto, pois organizam o encadeamento de ideias e informações que se quer transmitir, além de evitar erros de interpretação. A pontuação indica as pausas, a entonação, a melodia e a expressividade das frases no texto. Assim, o ensino da pontuação deve estar relacionado ao estudo e produção de textos. A pontuação deve ser compreendida como um recurso que garante a coesão e coerência textual, ou seja, a “arrumação geral” e a lógica do texto.

Como diz PCE (2001), os sinais de pontuação são muito importantes em uma produção textual, seja qual for o gênero textual utilizado. Sem a pontuação, o texto ou a frase podem não ser compreendidas ou gerar um entendimento inadequado. No capítulo 4 dessa Unidade, os sinais de pontuação são introduzidos com um diálogo, como forma de mostrar ao aluno como é importante o seu uso até em uma simples conversa. Na página seguinte a esse diálogo, há uma atividade em que os alunos devem transcrever o diálogo no caderno e fazer a pontuação adequada.

O professor pode aplicar esses exercícios do livro, adaptá-los e também explorar outras atividades. Utilizando os sinais de pontuação, por exemplo, o professor pode solicitar que, em duplas, os alunos criem um diálogo e usem a pontuação de maneira adequada. Além de estarem socializando e aprendendo com o outro, esse tipo de tarefa permite a aprendizagem, ou o início da aprendizagem de um conteúdo de relevância como a pontuação. Mas é fundamental saber que a aprendizagem é um processo e que não é apenas com algumas atividades que os alunos compreenderão o uso da pontuação. PCE (2001, p. 92) reitera que “[...] é perfeitamente aceitável que os textos produzidos por educandos em processo de alfabetização não sejam pontuados, ou que neles alguns sinais de pontuação sejam

utilizados de modo não convencional”. Na fase de aprendizagem de todo e qualquer conteúdo, é comum os alunos fazerem trocas, não seguirem as regras ortográficas e gramaticais. O professor, por sua vez, precisa acompanhar e dar atenção a esse processo.

A Unidade 3 - *Manifestações Culturais* traz muitas histórias, evidenciando as diversas manifestações culturais existentes no nosso Brasil. Em relação aos conteúdos referentes à Língua Portuguesa, trazem-se gêneros textuais (receitas, parlendas, trava-línguas, bilhete) e a noção de aumentativo e diminutivo. Assim como nas outras unidades, todos os conteúdos estão relacionados com o tema.

Em todas as Unidades, há diversos textos e atividades que exploram a leitura e a escrita, pois “ler e escrever textos são os principais objetivos da área de Língua Portuguesa; portanto, este é o principal bloco de conteúdo da área, todos os outros servindo-lhe de suporte e convergindo para ele”. (PCE, 2001, p. 73). A leitura, a oralidade e a escrita fazem parte da nossa vida em todos os momentos, e na escola reforça-se isso como um momento de ensino. E, nessa unidade, há diversos gêneros textuais que permitem ao aluno ler, escrever e falar.

Para exemplificar o que a Unidade 3 propõe, temos a Figura 8, com o gênero receita e atividades relacionadas ao texto.

Figura 8 - Atividade da Unidade 3 - *Manifestações culturais*

ATIVIDADES

Vamos fazer tapioca?

Receita de tapioca

Tempo de preparação: 30 minutos Rendimento: 8 porções

Ingredientes:
3 xícaras de polvilho doce
2 xícaras de água
1 pitada de sal

Modo de preparar:

- Misture numa vasilha o polvilho doce com o sal, **borrife** água sobre eles e mexa com as pontas dos dedos.
- Continue borrifando água até que a massa **esfarele** entre as mãos e não grude mais.
- Passa a mistura numa peneira e divida-a em 8 porções.
- Numa frigideira **aquecida**, espalhe com as costas de uma colher uma porção da massa até que ela cubra de modo **uniforme** o fundo da frigideira.
- Deixe a massa tostar de 2 a 4 minutos, até que suas bordas se desprendam da frigideira.
- Com uma **espátula**, vire a tapioca e toste-a por mais 1 minuto.
- Recheie a tapioca e bom apetite!

1 Localize e sublinhe na receita de tapioca estas cinco palavras.

borrife esfarele aquecida uniforme espátula

2 Relacione as palavras de acordo com o seu significado.

1	borrifar	5	Instrumento parecido com uma faca, mas de ponta achatada e sem gume
2	esfarelar	4	Com a mesma aparência
3	aquecer	1	Molhar lançando pequenas gotas
4	uniforme	3	Esquentar
5	espátula	2	Virar farelo, em pequenos pedaços

Fonte: Aoki (2013, p. 150)

A Unidade tem um texto introdutório intitulado “Um Brasil de muitos sabores” (AOKI, 2013, p. 149). O texto faz referência à variedade culinária no Brasil, mostrando alguns pratos típicos: arroz de carreteiro, baião de dois, queijo mineiro, tapioca, moqueca de peixe, pato no tucupi. Há uma interpretação sobre o texto introdutório, e, na página seguinte, há a receita da Tapioca, seguida de atividades voltadas à receita.

A receita faz parte do gênero textos instrucionais, cuja função é “[...] regular ou indicar formas de agir. Eles descrevem etapas que devem ser seguidas para que se consiga fazer algo como preparar um bolo de aniversário, instalar uma geladeira ou evitar acidentes de trabalho”. (PCE, 2001, p. 80).

No LD, a receita é explorada de maneira simples. Supõe-se que, primeiramente o professor irá solicitar que os alunos leiam a receita, para que depois realizem as atividades. Desse modo, há duas atividades evidenciadas na Figura 10. A primeira, pede que os alunos localizem e sublinhem na receita cinco palavras, e a segunda é para relacionar a primeira coluna com a segunda, de acordo com os

significados das palavras. Na página seguinte, há outras atividades sobre a receita, mas voltadas para o conhecimento matemático.

Pensando em um modo de explorar o gênero receita, o professor pode fazer a receita de tapioca na cozinha da escola. Também há a possibilidade de trabalhar outras receitas com os alunos, procurar receitas na internet de outros pratos típicos da culinária brasileira e/ou receitas de comidas e sobremesas que os alunos gostem. O importante é que os alunos identifiquem as etapas que possuem uma receita e que aprendam a consultar receitas em jornais, livros, internet e outros materiais, como orienta PCE (2001).

Por fim, temos a Unidade 4 - *Ambiente e Sociedade*, com foco nas dificuldades ortográficas como R e RR, G ou GU, C ou QU. Nesta Unidade, há muitas tarefas voltadas à leitura de rótulos e embalagens, pois todos os capítulos abordam sobre saúde, preservação do meio ambiente em que vivemos e dos espaços urbanos e rurais.

Um dos objetivos da PCE, no tópico de conteúdo *Ortografia*, é “ Identificar, nas palavras, os dígrafos: CH, LH, NH; RR e SS; QU e GU e vogais nasais formadas por acréscimo de M e N”. (PCE, 2001, p. 71). Assim, na Figura 9, temos algumas atividades voltada para os dígrafos.

Figura 9 - Atividade da Unidade 4 - *Ambiente e Sociedade*

Uso de c ou qu

Leia as palavras. O som das sílabas destacadas é o mesmo? Explique.

escuro – líquido
cascata – qualidade

- A letra **c** tem o som **k** antes das vogais **a**, **o**, ou **u**, como na palavra *escuro*.
- Para obter o som **k** antes das vogais **e** ou **i**, usamos as letras **qu** no lugar da letra **c**, como na palavra *líquido*.
- Nas sílabas **qua** e **quo**, o **u** é pronunciado, como na palavra *qualidade*.

ATIVIDADES

1 No texto da canção “Planeta água”, sublinhe as palavras que têm as letras **q** e **g**.

a) Copie aqui as palavras sublinhadas, sem repeti-las.

Água, que, grotão, deságua, águas, tranquilas, lagos.

b) Faça a separação das sílabas dessas palavras.

Á-gua, que, gro-tão, de-sá-gua, á-guas, tran-qui-las, la-gos.

2 Em jornais e revistas, procure dez palavras com **gue**, **gui**, **que**, **qui**, **ca**, **co**, **cu**, e anote-as no caderno. *Resposta pessoal.* Depois, faça um ditado dessas palavras para um(a) colega de classe. Vocês farão juntos a correção do ditado. *Resposta pessoal.*

3 Leia as palavras abaixo e copie-as no caderno em um quadro conforme a indicação.

água	aquático	guaraná	quadrúpede
aquário	guardanapo	linguagem	quarela
Palavras com gu		Palavras com qu	
água, guaraná, linguagem, guardanapo		aquático, quadrúpede, aquário, aquarela	

Fonte: Aoki (2013, p. 196)

Logo no início da página 196, representada na Figura 9, há um pequeno texto explicando o uso do C ou do QU, sendo exemplificado com as palavras escuro, líquido, cascata e qualidade. Há atividades para o uso do G ou do GU, com a explicação apresentada nas páginas 194 e 195. A atividade 1 orienta para sublinhar as palavras que têm Q e G, do texto “Planeta Água”, na página 194 do LD. Em seguida, devem copiar as palavras sublinhadas, sem que haja repetição, e, depois, separá-las em sílabas.

Na atividade 2, os alunos devem procurar em jornais e revistas dez palavras com GUE, GUI, QUE, QUI, CA, CO, CU e fazer o registro no caderno. Após isso, devem fazer o ditado dessas palavras e a correção com um colega. Na última atividade, é preciso completar o quadro com as palavras que possuem GU e QU. Há uma lista de palavras que devem ser realocadas no quadro.

Essas atividades são interessantes, principalmente a atividade 2, porque faz com que os alunos busquem em outras fontes palavras com as sílabas solicitadas, pois,

a aprendizagem do mecanismo da escrita não se dá de forma linear. Ela ocorre à medida que o aluno recebe informações que desestabilizam suas hipóteses de como escrever e reorganizar seus conhecimentos. O exercício de recitar listas de sílabas ou de montar e desmontar palavras pode não ter nenhum significado para um aluno que não estabeleceu a relação entre as letras e os sons da fala e tampouco para aquele que escreve do jeito que fala. É lidando com escritas significativas, elaborando informações do professor e dos colegas que eles podem superar dúvidas e ampliar seus conhecimentos. (PCE, 2001, p. 69)

A aprendizagem não é mecânica: acontece na medida em que o aluno recebe as informações sobre determinado conteúdo. Por isso é necessário que haja atividades que se entrelacem umas às outras, estabelecendo uma relação com o que foi feito anteriormente. Não há sentido ensinar por meio de atividades desassociadas, e o LD tenta trabalhar dessa maneira, ao sugerir exercícios que podem ser ampliados sobre o que está no LD.

As atividades do LD auxiliam muito, mas é importante que o professor procure outras atividades para promover a aprendizagem significativa de outras formas. Como diz a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos (2001), é por meio de escritas significativas que os alunos obtêm conhecimento.

Além das atividades inseridas em cada Unidade, o LD traz diversas sugestões de atividades a serem exploradas, ao final do livro “Manual do Educador - Guia e Recursos Didáticos”, e orientações que ressaltam que “o fortalecimento da autonomia dos alunos deve ser outra meta dos professores de jovens e adultos”. (AOKI, 2013, p. 8), para que o educador possa formar sujeitos críticos e capazes de tomar decisões importantes, pertinentes as suas vidas pessoais e profissionais. Os editores responsáveis não se preocupam apenas com o ensino na EJA por meio do LD, mas também em como deve ser esse ensino além desse uso.

Os alunos também precisam de um espaço para socialização, além de um espaço para a aprendizagem, e a escola juntamente com o professor devem proporcionar isso em suas aulas, porque, os professores precisam lidar com as diferenças e as dificuldades pessoais que são trazidas por alguns alunos que frequentam a EJA, Aoki (2013); e o LD faz isso, ao sugerir atividades fora da sala.

As DCNs (2013), LDB (1996) e PNE (2014) têm em comum o fato de zelarem e garantirem que os educandos da EJA tenham um espaço de socialização e que seja considerada a bagagem que trazem para a sala de aula. Tais leis promovem a inclusão desse educando não somente na escola, mas na sociedade também. O LD aqui analisado busca inserir este aluno com atividades contextualizadas de acordo com a realidade de vida dele, fazendo com que se sinta pertencente à sociedade e à escola, permitindo assim, que se obtenha uma aprendizagem significativa.

Ainda considerando o LD, na seção seguinte, apresento observações de aulas, em que foi possível acompanhar a utilização do livro didático, refletindo sobre tal uso em cada aula.

4.4.1 O Livro Didático como Recurso Pedagógico

Como já foi mencionado, parte dos dados foi gerada durante oito aulas. Em três, foi utilizado o LD pelo professor André. É importante sinalizar que, na primeira observação com o uso do LD, o professor utilizou o livro de outra etapa de ensino, e não o livro de Alfabetização abordado na seção anterior.

No terceiro dia de observação de aula, o professor André utilizou o Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos de Arte correspondente ao 6º ano, para trabalhar com os alunos uma obra chamada “Mãe sertaneja”, de Ammer Jácome (2009). A partir desta obra, trabalhou com os alunos sobre etnia e identidade. Nesse dia, toda a sua aula foi voltada para questões culturais sobre etnia, com muitos questionamentos orais e leitura com alunos sobre as informações que constavam no livro. Depois, pediu que cada educando fizesse uma releitura desta obra. É possível dizer que o uso do livro nesta situação é um exemplo de que também “[...] o livro didático se constitui como elemento da cultura escolar [...]” (TEIXEIRA, 2008, p. 2004). O professor André trabalhou uma obra que se remete a uma determinada cultura, explorando, em conversa com os alunos, outras culturas e etnias.

Dando continuidade aos registros sobre o uso do LD na turma, remeto-me ao sexto dia de observação, quando o professor André retomou as atividades trabalhadas pela professora Andréia no dia anterior. Em seguida, escreveu no quadro o trecho registrado abaixo da figura do livro “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização”, conforme indicado pela Figura 10.

Figura 10 - Página do livro utilizado pelo professor com o tema “Vida e trabalho”

CAPÍTULO
2

TEMAS

- ▶ SEGURANÇA NO TRABALHO E DIREITOS DO TRABALHADOR
- ▶ LETRAS, SÍLABAS, PALAVRAS
- ▶ USO DO C OU Ç COM SOM DE S
- ▶ SINGULAR E PLURAL
- ▶ NÚMEROS ROMANOS
- ▶ DOBRO E TRIPLO

▶ GRAVURA QUE REPRESENTA ACIDENTE DE TRABALHO EM FUNDIÇÃO DE AÇO NA CIDADE FRANCESA DE HENNEBONT DANS LE MORBIHAN, PUBLICADA NO PERIÓDICO *LE PETIT PARISIEN* DE 21 DE JANEIRO DE 1906. AUTOR DESCONHECIDO.

GLOSSÁRIO

- TONELADA: UNIDADE DE MEDIDA DE MASSA EQUIVALENTE A 1 000 QUILOGRAMAS.

VIDA E TRABALHO

Leia esta imagem com os alunos. Oriente-os a perceber os detalhes e promova uma reflexão sobre cada parte da imagem.

IMAGEM DE ONTEM, RETRATO DE HOJE



A OBRA ACIMA, PUBLICADA NO INÍCIO DO SÉCULO XX, MOSTRA UM ACIDENTE DE TRABALHO EM QUE 12 TONELADAS DE AÇO FUNDIDO SÃO DESPEJADAS SOBRE OS TRABALHADORES. ELA DENUNCIA A FALTA DE SEGURANÇA DE TRABALHO NAS FUNDIÇÕES DE AÇO DA ÉPOCA.

Fonte: Aoki (2013, p. 71)

O professor André pediu para que os alunos copiassem o que estava no quadro, fez leitura oral e coletiva e, depois, mostrou-lhes a obra citada no trecho. A partir disso, o professor propôs um diálogo sobre as questões de trabalho dos dias atuais.

Diante desta atividade com a turma, é importante considerar o que dizem Souza e Ayres (2015, p. 241): “[...] quaisquer tipos de reação do eu em relação ao outro, em tempo ou espaço distinto, caracterizam a dialogia proposta pelo Círculo de Bakhtin [...]”. Em outras palavras, Souza e Ayres (2015) apontam que não é apenas o diálogo do dia a dia que é considerado interação, mas que qualquer relação com o outro é uma forma de interação. Assim, o diálogo proposto pelo professor André, a partir de um trecho que evidencia as questões de trabalho, é uma forma de interação propiciada por um texto encontrado no livro didático. É necessário dizer que os alunos não tiveram acesso ao LD, apenas o professor estava com o seu, embora cada um tivesse um exemplar. Apesar de ter proposto um diálogo muito interessante

sobre o mundo do trabalho, o professor poderia ter permitido que cada aluno usasse o seu livro, sem a necessidade de terem que fazer cópia de trecho do livro.

No sétimo dia de observação, o professor André continuou a aula anterior proposta pela professora Andréia. Maria, Luana e Pedro iniciaram a aula com a leitura de “A lenda da Mandioca”, que consta no LD “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização”, como mostra a Figura 11.

Figura 11 - Página do livro utilizado pelo professor com a Lenda da Mandioca

◆ **Lendas**

A lenda da mandioca


“Diz uma lenda do Norte do Brasil que, certa vez, um cacique teve uma filha branca como o leite, diferente dos membros de sua tribo. Considerando-se desonrado, o cacique resolveu matá-la. Em seus sonhos, porém, apareceu Sumé, o grande mestre dos índios, dizendo-lhe que, se não quisesse ser castigado, nada de mal fizesse à menina, porque esta nada havia feito de errado. O cacique obedeceu prontamente ao mestre, e a criança, que era muito linda e inteligente, começou a andar e a falar no primeiro dia de vida, recebendo o nome de *Mani*.

Acontece que o grande deus Tupã reservara a Mani um outro destino: sem ter tido qualquer doença, a menina morreria de repente, antes de completar um ano de idade. Seu pai, o cacique da tribo, enterrou-a na maloca e, conforme o costume indígena, regou o seu túmulo diariamente. Um dia, ele percebeu que, do chão, brotou uma planta desconhecida. Nela apareceram flores, frutos e, a seguir, raízes. Ao serem descascadas, estas últimas eram brancas como Mani. Diante do ocorrido, os índios agradeceram a Tupã e, desde então, não deixaram de plantar e de se alimentar daquela raiz, dando-lhe o nome de *Mani-oca*, que significa *casa de Mani*.

Através da elaboração dos beijus e do cauim — uma bebida popular entre eles — a mandioca se transformou em um dos elementos importantes da alimentação dos índios. Traçada por eles, a mandioca incorporou-se à culinária brasileira.”

VAINSENER, Semira Adler. Mandioca. *Pesquisa Escolar On-line*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 4 dez. 2012.

Ofereça aos alunos livros, sites e publicações sobre lendas brasileiras e oriente-os a fazer uma pesquisa sobre a mandioca. Organize com eles uma apresentação em duplas para a leitura do material pesquisado durante um lanche comunitário à base de mandioca.



CENTO E TRINTA E TRÊS 133

Fonte: Aoki (2013, p. 133)

Como o André estava dando continuidade à aula da professora Andréia, após lerem a lenda mostrada na Figura 11 silenciosamente, pediu para que um deles iniciasse contando uma parte da história. Luana iniciou e falou a primeira parte da história bem como descrito no texto. Pedro continuou, porém, contou a mesma coisa que Luana, e então Maria terminou contando a última parte da história. Nesse momento, Bruno chegou à aula, e o professor pediu que ele lesse e contasse para os colegas a história. Como ele não soube contar a história toda, o professor André lhe disse que deveria ter feito uma leitura com mais atenção.

O aluno Bruno não conseguiu contar a história toda, pois chegou atrasado e leu rapidamente para que pudesse dar conta da tarefa. O professor solicitou que ele contasse toda a história. Acredito que, do mesmo modo que os demais alunos, poderia ter solicitado que o menino contasse apenas uma parte da lenda. Não é possível explicar os motivos que levaram o professor ao solicitar algo diferente para Bruno. Talvez fosse em razão de seu atraso, para chamar sua atenção, ou para que pudesse ter o todo da lenda. De qualquer forma, pensamos que não havia necessidade de modificação na solicitação da tarefa.

Esse tipo de atividade proposta pelo professor André permitiu que os alunos fizessem uma leitura com atenção para, em seguida, contarem aos demais aquilo que estava escrito de acordo com as respectivas partes do texto. Todos os educandos presentes se envolveram de alguma forma na atividade, embora Bruno tenha tido menos sucesso na tarefa. Professor André, contudo, poderia ter feito questionamentos orais sobre a história para os alunos lembrarem, depois propor a leitura do texto e solicitar que contassem a história de maneira cronológica.

Kleiman (2004, p. 14) aponta que

[...] os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social.

A leitura é uma prática social, fortemente amparada pelos estudos de letramento (KLEIMAN, 2004). O fato de o professor André usar a leitura de acordo com o objetivo de aula que tinha, a partir da situação que se encontrava naquele momento de aula, foi para estimular a leitura e a linguagem oral, porque deveriam ler a lenda e depois contá-la.

Em seguida, André iniciou uma conversa com os alunos sobre o que é lenda. Depois, explicou o significado de lenda, conforme consta no LD, e pediu para que os alunos realizassem a atividade que se encontra na página 134, conforme ilustra a Figura 12.

Figura 12 - Imagem da atividade 1 solicitada pelo professor no sétimo dia de observação

ATIVIDADES

1 Numere os quadrinhos de acordo com a sequência dos acontecimentos da lenda da mandioca.

2 O cacique decide matar a filha, mas o grande mestre dos índios aparece em sonho e pede para não fazer nada de mal à menina.

5 Mani é enterrada dentro da maloca, e seu túmulo é regado todos os dias.

3 A criança começa a andar e a falar logo no primeiro dia de vida. Recebe o nome de *Mani*.

1 Nasce a filha de um chefe indígena. A menina é branca como leite, muito diferente dos membros da tribo.

6 Um dia, brota do túmulo de Mani uma planta desconhecida: a mandioca.

4 Mani morre antes de completar um ano de vida, sem nunca ter ficado doente. É oportuno que você organize o trabalho de reescrita das lendas narradas e pesquisadas pelos alunos num caderno destinado a isso.

UNIDADE 3 • 134 CENTO E TRINTA E QUATRO

Fonte: Aoki (2013, p. 134)

A atividade evidenciada na Figura 12 consiste em numerar os quadrinhos de acordo com a ordem da história. Ao lado de cada quadrinho para numerar, há uma parte da história para os alunos lerem e compreenderem a parte do texto de cada trecho.

Depois de um tempo, o professor iniciou a correção, solicitando a Pedro que lesse as suas respostas. Pedro leu algumas palavras silabando, e não numerou todas corretamente. Maria, Luana e Bruno não precisaram ler. O Professor André perguntou a eles se conseguiram completar todas corretamente, Bruno e Maria responderam que alguns trechos confundiram a ordem, e Luana respondeu todas corretamente.

Continuando, André pediu que realizassem a atividade seguinte do LD, conforme mostra a Figura 13. A atividade consiste em desembaralhar as palavras e formar frases.

Figura 13 - Imagem da atividade 2 solicitada pelo professor no sétimo dia de observação

2 Organize as palavras e forme frases sobre lendas.

a) soltaram Os índios o dia de coco. uma casca
e a noite de dentro de

Os índios soltaram o dia e a noite de dentro de uma casca de coco.

b) fantásticas. contam As lendas histórias

As lendas contam histórias fantásticas.

c) lendas são A lara e brasileiras. o Boitatá

A lara e o Boitatá são lendas brasileiras.

Fonte: Aoki (2013, p. 135)

Na atividade da Figura 13, os alunos deveriam organizar as palavras e formar frases sobre lendas. De modo geral, os alunos realizaram bem a atividade. Luana e Maria envolveram-se juntas na tarefa, assim como Pedro e Bruno também. Maria e Bruno tiveram algumas dúvidas sobre o que deveria ser feito, pois, no primeiro momento, não haviam compreendido; então o professor André explicou novamente.

As atividades realizadas no sétimo dia de aula permitiram que o professor André explorasse a linguagem oral dos alunos e a ordem dos acontecimentos de uma história.

Em alguns momentos, o professor André solicitou que os alunos lessem silenciosamente e em voz alta, assim como oportunizou momentos de conversa de modo a explorar a linguagem oral dos educandos. Como aponta PCE (2001), oportunizar momentos em que os alunos leiam de modo a perceber a entonação e trabalhar de modo efetivo com os alunos é essencial. Em nosso entendimento, o professor André poderia ter explorado mais isso. Ele trabalhou muito a leitura, a escrita e a linguagem oral com os alunos, mas não observou se os educandos estavam lendo corretamente.

De modo geral, o professor André poderia ter aproveitado bem mais o LD, e as atividades que ali estavam. Sempre havia alguma sugestão no Manual do Educador de algo que poderia ser feito além do que estava descrito ali.

No meu ponto de vista, não foi dada a devida atenção ao planejamento. Os temas das atividades propostas eram voltados ao cotidiano dos alunos e pertinentes à cultura do nosso País. O professor André soube valorizar isso, porém as atividades mereciam mais atenção, de forma a desenvolver mais a aprendizagem dos educandos.

É necessário que o professor pense no processo de utilização do LD. Ele deve elaborar objetivos para aquela aula, pensando em como promover o conhecimento utilizando o LD e aproveitando ao máximo as tarefas propostas no LD. Assim, haverá uma aula significativa e não uma mera reprodução de conhecimentos, pois a alfabetização e o letramento são processos importantes na vida do educando.

A utilização do LD na sala de aula não deve se restringir apenas ao que está no livro. É necessário buscar atividades em outros materiais didáticos, aliando o uso do livro com jogos, dinâmicas e todas as alternativas possíveis para tornar uma aula prazerosa que promova uma aprendizagem efetiva.

É importante destacar que o LD possui atividades muito boas e de fácil compreensão. Inúmeras sugestões de como explorar o LD são destacadas em vermelho no Manual do Educador, além de haver outras sugestões em sua parte final.

Pude observar apenas as atividades do LD propostas pelo Professor André, durante o período de geração dos dados. Com isso, verifiquei que ele não explorou tudo que poderia. O LD permitia que diversas outras atividades fossem desencadeadas a partir do seu uso, mas ele se restringiu apenas ao que estava ali. O LD é um ótimo recurso pedagógico, desde que utilizado corretamente.

No capítulo seguinte, há as considerações finais sobre a pesquisa realizada, ressaltando-se os pontos principais desse trabalho, se os objetivos foram atingidos, além de aspectos para estudos posteriores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa voltou-se a práticas de alfabetização e letramento da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo principal era conhecer as práticas de ensino em uma turma de etapa mista da EJA, de escola pública da região do Vale do Rio dos Sinos. Para o alcance desse objetivo, observei aulas, conversei com os alunos e professores para conhecer como eram tais práticas junto desta turma. Conseqüentemente, foram traçados objetivos específicos como, inicialmente, o de observar e refletir sobre atividades que envolvem o uso da linguagem no processo de alfabetização e letramento. Acompanhando as várias atividades realizadas, verificou-se que algumas consideradas de fácil compreensão poderiam ter sido melhor desenvolvidas pelos professores para que pudessem ir além do que estava previsto, desafiando-se e avançando em suas aprendizagens. Além disso, poderiam envolver outras áreas do conhecimento, pois as aulas com a professora titular voltaram-se apenas a Português e Matemática. Entretanto, deve-se salientar que esses professores não tinham experiências com a turma de alfabetização na EJA anteriormente. Isso, de algum modo, pode influenciar os planejamentos e a execução das propostas.

Em adição a isso, percebeu-se que nas aulas em que os jogos Boole e Banco Imobiliário foram utilizados, as atividades propostas envolveram muito mais oralidade, leitura e escrita que nas outras aulas observadas. Além do fator diversão, os jogos traziam assuntos pertinentes à vida adulta, oportunizando momentos para trabalhar com a língua, com sentido para suas vidas.

Durante as aulas, observou-se também o envolvimento dos alunos, tendo como objetivo “identificar suas impressões sobre esse ensino”. Além das observações, foi realizada entrevista com cada aluno da turma. Todos evidenciaram gostar de estar na turma, na escola, manifestando sua satisfação quanto ao ensino ministrado pelos professores. Notou-se o envolvimento de todos os educandos durante as atividades realizadas. É importante enfatizar, contudo, que os alunos não se engajaram muito durante as entrevistas. Com isso, suas respostas às perguntas foram bastante breves, provavelmente pelo pouco tempo de interação entre alunos e pesquisadora. Entende-se que poderia ter havido outro momento para dar continuidade às entrevistas ou complementar as respostas por meio de outras indagações. Em razão de o ano letivo estar no final, não foi possível adotar tal

estratégia. Mesmo com respostas breves, foi possível obter dados muito relevantes para esta pesquisa.

No momento das entrevistas, houve relatos sobre o ensino ser importante para a vida e o fato de os professores se aproximarem mais dos educandos. Eram trabalhados, como já foi indicado, assuntos relacionados ao mundo exterior dos educandos, desencadeando um ensino efetivo e boas relações entre alunos e professores.

Considerando o objetivo de analisar atividades do Livro Didático utilizado pela turma em questão, verificando se as propostas desenvolvidas com base neste recurso contribuem para a aprendizagem destes educandos, verificou-se que um dos professores fez o uso do livro em algumas de suas aulas. 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. A Proposta Curricular da EJA (2001) também serviu de base para verificar se os aspectos linguísticos a serem trabalhados nessa etapa de ensino da EJA eram contemplados no Livro Didático em análise. Com atenção a uma atividade de cada capítulo, pelo que foi possível observar, os exercícios e tópicos analisados estão condizentes com as orientações da PCE (2001). É possível afirmar que as atividades disponíveis nesse material pedagógico contribuem para a aprendizagem dos educandos, desde que desenvolvidas de acordo com as especificidades da turma, aliado a outros recursos pedagógicos.

Na reflexão sobre as Leis que regem o ensino da EJA, foi possível conhecer e saber mais sobre as políticas e diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos. O PPP da escola em que foram gerados os dados não dizia muito sobre essa modalidade de ensino. Por meio desse estudo, verificou-se que ainda faltam materiais didáticos apropriados a esses educandos, projetos que atendam idosos, promovendo mais acesso à tecnologia, aulas recreativas e culturais e um PPP que vise à EJA como uma etapa de ensino com os mesmos méritos que a etapa regular. Em nosso entendimento, deve haver equilíbrio e coerência nos investimentos e nas políticas públicas a todos os educandos de qualquer modalidade de ensino.

Acredito que os objetivos propostos foram alcançados, abrangendo tudo o que foi desenvolvido na e com a turma. Vale dizer também que o fato de cada etapa de ensino ser desenvolvida em um semestre dificulta um acompanhamento mais

intenso, assim como a assiduidade e evasão, que não garantem a participação dos alunos participantes durante a pesquisa.

É importante destacar ainda a ausência de registros em vídeo, limitando a geração de dados a gravação de áudio e anotações de campo, muitas vezes incapazes de relatar todos os momentos e fatos relevantes.

Enfatizo que as práticas de ensino dos professores foram muito importantes para aquela turma. O envolvimento dos alunos com os professores era algo muito significativo, indo além da aprendizagem e do conhecimento. Sentiam-se à vontade e acolhidos para contar sobre suas vidas; divertiam-se ao mesmo tempo em que aprendiam.

É de suma importância que haja professores com cursos voltados a essa modalidade de ensino, para terem subsídios que possibilitem o planejamento de atividade mais desafiadoras. Não se pode deixar de enfatizar a importância do acolhimento aos alunos. Normalmente, eles se sentem diferentes por não terem o domínio do conhecimento escolar. Por isso, é importante que eles se sintam pertencentes à escola. Os professores participantes da pesquisa souberam fazer isso, promovendo a aprendizagem significativa para esses educandos.

A EJA é uma modalidade de ensino em que todos os envolvidos aprendem muito. Além disso, alfabetizar e letrar vai muito além da sala de aula regular. É necessário conhecer os educandos e procurar alternativas, metodologias, atividades que vão ao encontro da sua realidade e de suas necessidades.

Em estudos posteriores, penso que, a partir do que foi possível verificar nesta pesquisa, gostaria de elaborar um projeto de ensino voltado para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita em uma turma de EJA. Espera-se que, com a execução dessa proposta, acompanhando os alunos por mais tempo, seja possível perceber outros aspectos da alfabetização e do letramento que não se evidenciaram nos dados gerados nessa pesquisa.

Esta pesquisa mostrou um pouco mais sobre a Educação de Jovens e Adultos e sobre práticas de ensino em uma turma que se encontrava em fase de alfabetização e letramento. Mais estudos sobre essa etapa de ensino se fazem necessários, pois, como foi possível observar também nesta pesquisa, ainda faltam referências para orientar o trabalho com a EJA. Isso se evidencia, por exemplo, pelo fato de ainda não haver menção à EJA no PPP da escola onde a pesquisa foi

realizada. Além disso, o alunado da EJA apresenta uma diversidade muito grande que precisa ser considerada para que se alcance a qualidade desejada.

Por fim, destaca-se que um diálogo produtivo entre Educação e Linguística, promovendo a reflexão sobre essa etapa de ensino ainda nos cursos de graduação, com professores em formação, pode ser capaz de desmistificar os processos de ensino e de aprendizagem contexto da EJA. Esta pesquisa foi incentivada por este diálogo. Que haja muitas mais!

REFERÊNCIAS

- AOKI, Virginia. **EJA MODERNA: Educação de Jovens e Adultos: alfabetização**. 1ª edição. São Paulo. Editora Moderna, 2013.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia 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: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Estudos em EJA)
- ANDRADE, Maria Eurácia B. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: desafios para a plena inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Bahia, v. 4, p. 83-113, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3093>. Acesso em: 26 de março de 2018.
- ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua auto-imagem e auto-estima**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2007. 128 f.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 296p.
- ARRUDA, Luciana Martins; MENDES, Camila Helena da Silva. A IDENTIFICAÇÃO DAS MARCAS DE ORALIDADE EM PUBLICIDADES POR ALUNOS DA EJA. **Revista Científica Interdisciplinar**. Nº 4, volume 2, artigo nº 11, Outubro/Dezembro 2015. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/download/156/95>>. Acesso em: 22 de abril de 2018.
- AZEVEDO, Cleia Maria Lima. “**A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento**”: língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 127 f., 2015.
- BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BELUZO, Maria Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, Nº 2, volume 1, p. 196-209, 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**. MEC. Parecer nº 11/2000, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

BRASIL, **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular** - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 239p., 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>> Acesso em: 11 de novembro de 2018.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Fascículo 1– Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. Secretaria de Educação Básica Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616&Itemid=842. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação, 542 p., 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

BRASIL, **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014b. Natal: EDUFRRN, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15540-divulgacao-pnldeja-29-04-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

BRITO, Andresa Grasiela. **Mulheres e seu retorno à escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2016.

BRONCKART, J.P. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, p. 203-230, 2006.

BRONCKART, Jean- Paul. A linguagem como agir e a análise dos discursos. In: BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, p. 69-92,2008a.

BRONCKART, Jean- Paul. O trabalho como agir e a formação pela análise do trabalho. In: BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, p.93-108, 2008b.

CARLOS, Erenildo João. **O enunciado da educação de adultos no Brasil: da Proclamação da República à década de 1940**. In: 29º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambú - MG,2006.

Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2344--Int.pdf>
Acesso em: 18 de setembro de 2017.

CLARK, Herbert H. Uso da linguagem. In.: GARCEZ, Pedro. (Org.). Tradução: AZEVEDO, Nelson de Oliveira; GARCEZ, Pedro M. **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, n.9, jan./mar. 2000 [1996]. p. 49-69.

COLELLO, Silvia. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita. **Videtur**, n. 29, Porto: Mandruvá, 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 05 de outubro de 2017.

COSTA, Hilda Rodrigues da. A LINGUÍSTICA APLICADA E A BUSCA POR UMA IDENTIDADE. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG- Inhumas, v.4, n. 2, outubro de 2012, p.132-146. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/3026>. Acesso em: 06 de junho de 2017.

COSTA, Clarice Gomes. DESAFIOS DA EJA EM FACE DAS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 90-103, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 05 de outubro de 2017.

DAGA, Aline Cassol. Ampliação de vivências com o *ato de ler* na educação escolar em linguagem: uma discussão sobre a *intersubjetividade* e a formação de leitores. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1616 - 1631, out./dez., 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6125221.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**. Vol. 19, n. 1, p. 77-87, janeiro/abril 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

DANYLUK, Ocsana Sônia. Educação de Jovens e Adultos: compromissos, parcerias e esperanças vivas. In: DANYLUK, Ocsana Sônia. **Educação de Adultos: ampliando horizontes de conhecimento**. Porto Alegre, Sulina, 2001.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **ALEA**, v. 10, n. 01, p.29-53, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100003. Acesso em: 06 de junho de 2017.

FLICK, Uwe. Observação e etnografia. Cap. 17. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 3ª e, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 218p, 1974.

FREIRE, Paulo. “Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. **A questão política da educação popular**. São Paulo, Brasiliense, p. 136-195, 1980.

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. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015 (1-34).

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 26 de março de 2018.

GARCIA, Joelma dos Santos Barbosa Linhares. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.10, n. 30, Julho/2016 - ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/465>. Acesso em: 26 de março de 2018.

GOMES, Antônio Carlos Mendes. Diretrizes Curriculares Nacionais. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: TEORIA, PRÁTICA E PROPOSTA**. 4ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GUARULHOS, Equipe Núcleo EJA. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: subsídios para a prática educativa. Programa de Educação de Jovens e Adultos. Rede Municipal de Educação de Educação de Guarulhos, SP. **Revista Eletrônica de Educação**, SP: UFSCar, v. 3, n. 2, p.145-155, nov. 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação. Relatos de Experiência. ISSN 1982-7199. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 08 de outubro de 2017.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; SILVA, Jose Moises Nunes da; BARACHO, Maria das Graças. Práticas pedagógicas de integração no proeja-ifrn: O que pensam professores e estudantes. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 451-468, jul./dez, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16717>. Acesso em: 08 de outubro de 2018.

KINKLE, Karina; ANTUNES, Helenise Songoi. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores (as). **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 441-456, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 08 de outubro de 2017.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>. Acesso em: 02 de outubro de 2017.

KLEIMAN, Ângela B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 1, n. 1, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/874/pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, ago. /dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>. Acesso em: 02 de outubro de 2017.

MACEDO, Sandra Nogueira. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO DA REALIDADE NUMA ESCOLA MUNICIPAL ESTELITA DE ARAÚJO GRESPO. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense**. Campo dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://bd.centro.iff.edu.br/bitstream/123456789/145/3/Texto.pdf>>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

MACHADO, Jeferson Ventura. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: encantamento e permanência**. UFRGS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108392/000948532.pdf;sequence=1>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antonia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 77-97, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, p. 119-145, jan./dez.1997. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/5262>. Acesso em: 28 de março de 2018.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Calidoscópio**. Vol. 7, n. 1, p. 5-10, jan/abr, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4850/0>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena dos Santos; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília; LOUREIRO, Fernando. A Linguística no processo de formação em EJA. **Caderno Seminal Digital**, Ano 14, nº 10, v.10, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/12691/9846>. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

MOTA, Kátia Santos; SOUZA, Janine Fontes. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 505-514, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a09v1236.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

MORATO, EDWIGES O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, FERNANDA; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 311-352.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino e aprendizagem?** UFRJ, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf. Acesso em: 25 de abril de 2018.

MUNAKATA, Kazumi. LIVRO DIDÁTICO COMO INDÍCIO DA CULTURA ESCOLAR. **Revista História da Educação (Online)**. Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./dez., 2016 p. 119-138. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Acesso em: 09 de novembro de 2018.

NUSA, Bruna Duarte; SERAGLIO, Jucinéia; GUSMÃO, Graciene Verdécio. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCRITA: A HIPOSEGMENTAÇÃO E A HIPERSEGMENTAÇÃO. **Revista: Ave Palavra** (UNEMAT), 2013. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/15/artigos/nusagusmao.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2018.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias** (UNIOESTE. Online), 2009a. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite. Por uma linguística aplicada mais inclusiva. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 2, p.93-96, 2009b. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4861>. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

PAULA, Jéssica Rodrigues et al. Perfil da escrita de adultos em fase inicial de aquisição de leitura e escrita. **Revista CEFAC**, 2017 Set-Out; 19(5):620-628.

Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1693/169353325006_2.pdf. Acesso em: 22 de abril de 2018.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos; AGUIAR, Paula Alves de. Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2 (55-65), jul-dez, 2009.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2009v6n2p55/12514>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

RAMOS, Ellen Taline de; ESTELLA, Claudia. Significados da escolarização para alunos da educação de jovens e adultos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 18(2), 189-207. São Paulo, SP, maio-ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n2p189-207>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al. **Metodologia de alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos**. Campinas, São Paulo. Papyrus, 1992.

ROSSI, Rafael; ROSSI, Aline Cristina Santana Ross. UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APRENDIZADOS E DESAFIOS. **Espaço Plural**. Ano XVI, nº 32, p. 13-37, 1º Semestre de 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/12835>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. LETRAMENTO CÍVICO NA EJA: O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM PROJETOS DE LETRAMENTO. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 283-303, out./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/26555>. Acesso em: 22 de abril de 2018.

SANTOS, Silvia Caroline. ANÁLISE DE MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS. Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Letras. Curso de Licenciatura em Letras Português. **Artigo**, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8219/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20K%C3%A1tia%20Braga%20Arruda%20Silva%20-%202017.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SELL, Mariléia; OSTERMANN, Ana Cristina. ANÁLISE DE CATEGORIAS DE PERTENÇA (ACP) EM ESTUDOS DE LINGUAGEM E GÊNERO: A (DES)CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO HOMOGÊNEO MASCULINO. **Alfa**, São Paulo, 53 (1): 11-34, 2009. Disponível em:

<http://www.clam.org.br/uploads/publicacoes/Analise%20de%20Categorias%20de%20Pertencia%20ACP%20em%20estudos%20de%20linguagem%20e%20genero%20SELL%20e%20OSTERMANN.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

SIMÕES, Fernanda Maurício; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63, p. 869-884, out./dez.

2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-0869.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2018.

SIMÕES, Fernanda Maurício; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, abr./jun., p. 517-531. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a14.pdf>. Acesso em: 26 de abril de 2018.

SILVEIRA, Ivete. Alfabetização de adultos: o sentido da escrita em uma comunidade com predominância oral. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, p. 140-156, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/download/248/213>. Acesso em: 17 de junho de 2017.

SILVERMAN, D. Etnografia e Observação. In: SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 125p.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas da EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP. Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, 224p.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro. Editora DP & A, 2002, 165p. (Diretrizes Curriculares Nacionais)

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 1ª edição, São Paulo: Contexto, 2003, 123p.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Aprendendo com a diferença-estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 144p.

SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia, Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogo na educação de jovens e adultos**. 2ª edição, 1 reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 296p.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; AYRES, Dayana Junqueira. Livro didático de português: encadeamentos dialógicos para uma política linguística implícita. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, vol. 9/4, p. 233-249, out./dez. 2015. ISSN 1980-5799. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/30867>. Acesso em: 09 de novembro de 2018.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006, vol. 1, novembro, 1-10. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. As relações professor e livro didático de alfabetização. In: VII Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2008, Curitiba. **Anais VII EDUCERE**, 2008. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_teixeira.pdf. Acesso em: 09 de novembro de 2018.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A INVENÇÃO DE MÚLTIPLAS ALFABETIZAÇÕES E (AN) ALFABETISMOS. **Educação & Realidade**, p. 125-142, jul/dez, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25396/14730>. Acesso em: 11 de setembro de 2017.

VALADARES, Flavio Biasutti; BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. Bakhtin e Linguística Aplicada: ações metodológicas na construção do ensino de língua portuguesa. **Percursos Linguísticos**, v. 02, p. 29-45, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/3423/3208>. Acesso em: 09 de novembro de 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n.23, p.5-15. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Ângela B. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013 177. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 de outubro de 2017.

ZANDOMÊNICO, Stefania Caetano Martins de Rezende. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA EJA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **REVISTA FÓRUM IDENTIDADES** | ISSN: 1982-3916 ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 9, Volume 19 | set./dez., 2015, p. 225-246. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/4811>. Acesso em: 26 de maio de 2018.

ZANDOMÊNICO, Stefania Caetano Martins de Rezende. **A concordância verbal no Português brasileiro em textos de alunos da EJA: Questões sobre a gramática do letrado com base em análise de corpus**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 190 p., 2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Há quanto tempo leciona na EJA?
- 3) Por que leciona na EJA?
- 4) É realizada alguma reunião e/ou formação para se discutir sobre a EJA?

Sim: Como são essas reuniões?

Não: Se não é realizada nenhuma reunião específica, há algum outro momento em que se discute sobre a EJA?

- 5) Como é o seu planejamento? Tratando-se de EJA, tem algum critério ou metodologia específica para essa modalidade de ensino? Justifique?
- 6) Há dificuldades para planejamento e execução de suas propostas? Por quê?
- 7) Como é a turma em que leciona (em relação aos conhecimentos prévios; o que eles já sabiam ao ingressarem na turma)? Explique.
- 8) O que você considera importante que os alunos/as da etapa I aprendam?

APÊNDICE B- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1) Qual a sua idade?

2) Já havia estudado anteriormente?

Sim: Por que interrompeu?

Não: Por quê?

3) Por que decidiu voltar a estudar/iniciar os estudos?

4) Como são as aulas? Explique.

5) Como você gostaria que fossem as aulas? Por quê?

Fale sobre suas experiências de leitura e/ou escrita.