



UniRitter

CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS

SÍNTIA LÚCIA FAÉ EBERT

**JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
o uso social da leitura e da escrita**

**PORTO ALEGRE
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SÍNTIA LÚCIA FAÉ EBERT

**JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
o uso social da leitura e da escrita**

Dissertação de Mestrado em Letras –
Linguagem, Interação e Processos de
Aprendizagem, apresentada como
requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras do Centro
Universitário Ritter dos Reis.

Orientadora: Profa. Dr. Neiva Maria
Tebaldi Gomes

**PORTO ALEGRE
2009**

E39 Ebert, SÍntia Lúcia Faé

Jovens e adultos em processo de alfabetização: o uso social da leitura e da escrita / SÍntia Lúcia Fae Ebert. – 2009.

xxx f.

Dissertação de mestrado – Centro Universitário Ritter dos Reis, Programa de Pós-graduação em Letras, Curso de Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem, Porto Alegre, 2009.

Orientação: Professora Dra. Neiva Maria Tebaldi Gomes.

1. Educação e literatura. 2. Adultos - alfabetização 3. Jovens - alfabetização I. Título.

CDU 37

Dedico este trabalho a pessoas muito especiais:

Aos meus pais, Silvio e Maria, pela vida, amor e dedicação.

Ao Claudio, meu marido, pelo apoio e afeto.

À Marina e ao Arthur, meus filhos, minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir tantas coisas boas em minha vida.

À minha orientadora, professora Dr. Neiva Maria Tebaldi Gomes, pelos ensinamentos, pelo carinho, pela disponibilidade, pela orientação e por toda atenção.

Às professoras, Dr. Leny da Silva Gomes e Dr. Maria Conceição Pillon Christofoli, pelas contribuições significativas, por ocasião da qualificação, e por terem aceitado participar deste momento tão importante da minha vida.

Aos professores de mestrado, pelas importantes contribuições para a minha formação pessoal e profissional.

Aos professores e alunos que participaram da pesquisa, socializando experiências e informações.

A todos os meus alunos, os da graduação em Pedagogia, e, em especial, os da EJA, pelo privilégio de ser professora e de poder compartilhar grandes descobertas, “pois ser mestre é isso: ensinar a felicidade”. (ALVES, 1994, p.7)

Enfim, a todas as pessoas que, de alguma maneira, me ajudaram ao longo desta caminhada.

*Quem foi que disse que eu escrevo para as elites?
Quem foi que disse que eu escrevo para o bas-fond?
Eu escrevo para a Maria de Todo Dia.
Eu escrevo para o João Cara de Pão.
Para você, que está com esse jornal na mão...
E de súbito descobre que a única novidade é a poesia.
O resto não passa de crônica policial-social-política.
E os jornais sempre proclamam que “a situação é crítica”!
Mas eu escrevo é para o João e a Maria
Que quase sempre estão em situação crítica!
E por isso que minhas palavras são quotidianas
como o pão nosso de cada dia
E a minha poesia é natural e simples
como a água bebida na concha da mão.*

Mario Quintana

RESUMO

Esta dissertação aborda aspectos relacionados ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – totalidade 1, que corresponde aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O objetivo principal da pesquisa foi o de avaliar o significado que o processo de alfabetização tem para jovens e adultos que retornam à escola, ou que a ela chegam pela primeira vez, em busca de algo que vai além do simples aprender a ler e a escrever. Para tanto, a pesquisa avaliou dados colhidos através de questionários aplicados a professores alfabetizadores e através de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a alunos alfabetizandos. A avaliação dos dados não visou quantificar informações, mas aprofundar o conhecimento sobre o contexto da EJA em Instituições de Ensino Estaduais pertencentes à 1ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), que abrange as escolas do município de Porto Alegre. Trata-se, por isso, de uma pesquisa local e de caráter qualitativo. No desenvolvimento do trabalho, discutem-se os processos pelos quais o aluno adquire competências e habilidades para a leitura e para a escrita, ou seja, os processos de alfabetização e letramento. Tais processos são concebidos, nesta dissertação, como distintos, porém complementares, sendo que o primeiro designa o processo de ensino-aprendizagem do sistema de escrita, que é assegurado pelo domínio alfabético e pelas correspondências entre sons e letras; o segundo refere-se ao desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita, que é assegurado pela inserção na cultura letrada e pelo uso social da escrita. O trabalho de investigação partiu do pressuposto de que a Educação de Jovens e Adultos não deve se limitar à alfabetização, mas paralelamente desenvolver práticas de letramento cujo domínio se desenvolve por um trabalho efetivo com gêneros textuais escolares e não-escolares. Esse pressuposto justifica o diálogo com estudiosos que tratam da relação gêneros textuais e ensino, como Charles Bazerman e Joaquim & Dolz. Os conceitos de alfabetização e letramento são, aqui, discutidos com o referencial teórico de estudiosos que se voltam sobre o tema, como Magda Becker Soares, Leda Verdiani Tfouni, Paulo Freire, entre outros.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Letramento. Gêneros textuais do cotidiano. Uso social da escrita.

ABSTRACT

This dissertation addresses aspects related to the context of education of Teenagers and Adults I, which corresponds to the first two years of Elementary Education. The main purpose of this study was to evaluate the significance of the literacy process to teenagers and adults who return to school, or come to it for the first time, looking for something that goes beyond simply learning how to read and write. With this in mind, the research presented here has assessed data collected through questionnaires answered by first and second grade teachers. The research was also based on data collected from interviews with first and second grade students. The data assessment was not intended to quantify information, but to allow a thorough study on the context of education of teenagers and adults in State Schools of the 1st Regional Education Coordination, covering schools from Porto Alegre. Thus, this is a local and qualitative research. This work discusses processes by which a student acquires skills and abilities for reading and writing, both of which encompass literacy. Such processes are considered as distinct but complementary by the author of this work. The first one is the process of teaching and learning the writing system, assured by the student's mastering of the alphabet and correct correspondence between sounds and letters. The second one is the development of reading and writing practices, assured by the student's insertion in the literate culture and social use of writing. This research took on the premise that education of youngsters and adults must not only be limited to literacy, but at the same time develop literacy practices which should be mastered through effective work with school and non-school related texts. This premise justifies the author's dialogue with scholars who deal with the relation between texts and education, such as Charles Bazerman and Joaquim & Dolz. The concepts of reading and literacy are discussed here with theoretical scholars who study the theme, such as Magda Becker Soares, Leda Verdiani Tfouni, Paulo Freire and others.

Keywords: Education of Teenagers and Adults. Reading. Literacy. Everyday texts. Social use of writing.

SUMÁRIO

INTRODUZINDO O TRABALHO.....	9
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	15
1.1 SOBRE A EJA	15
1.2 QUEM SÃO OS ALUNOS DA EJA.....	18
1.3 O PROFESSOR DA EJA	21
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	24
2.1 SOBRE ALFABETIZAÇÃO	24
2.2 O SIGNIFICADO E A UTILIZAÇÃO DO LETRAMENTO.....	30
2.3 AS VANTAGENS DE ALFABETIZAR LETRANDO	35
2.4 A ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DE GÊNEROS TEXTUAIS DO COTIDIANO E O USO SOCIAL DA ESCRITA	38
2.5 GÊNEROS TEXTUAIS DO COTIDIANO E ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	40
3 DO CAMINHO PERCORRIDO AO RESULTADO DA PESQUISA	46
3.1 SOBRE O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA ..	46
3.2 A ANÁLISE DOS DADOS	52
3.2.1 <i>A palavra dos alunos</i>	52
3.2.2 <i>O que dizem os professores</i>	70
3.3 OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA	80
4. REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES.....	101
1. <i>TERMO DE CONSENTIMENTO – DIRETOR</i>	101
2. <i>TERMO DE CONSENTIMENTO – PROFESSOR</i>	102
3. <i>QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES</i>	103
4. <i>ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO</i>	104
ANEXOS	105

INTRODUZINDO O TRABALHO

*Aprende-se o que é significativo para o projeto de vida da pessoa.
Aprende-se quando se tem um projeto de vida.
Aprendemos a vida toda.
Não há tempo próprio para aprender.
(Moacir Gadotti)*

O presente trabalho de dissertação de Mestrado em Letras, cujo tema é o uso social da leitura e da escrita, é o resultado de inquietações e interesses vivenciados ao longo de minha trajetória docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse pela EJA surgiu após a formação em Pedagogia Anos Iniciais, quando resolvi prosseguir com estudos sobre educação popular, área que representa bem essa modalidade de ensino. Devido a esse interesse, fiz um curso de especialização, visando aprofundar conhecimentos relativos à alfabetização de jovens e adultos.

Em uma empresa na qual trabalhei, tive a oportunidade de conviver com alunas de uma turma de alfabetização de jovens e adultos e isso fez com que me apaixonasse por esta modalidade de ensino, principalmente após o relato da filha de uma aluna: “minha mãe, em vida, aos 88 anos, disse que os melhores momentos, os mais felizes da sua vida, ela passou aqui, aprendendo, descobrindo o que até então não tinha enxergado” Aquelas alunas (eram todas mulheres) fizeram com que eu percebesse o que um professor representa para um alfabetizando. Ele é muito mais que um amigo ou alguém cuja ajuda nos permite chegar a um conhecimento, pois nos fornece, de certo modo, “luz a olhos até então cegos”.

Em 2003, fui nomeada em um concurso que prestei para Professor – Anos Iniciais e EJA na Rede Estadual de Ensino – e comecei a trabalhar em uma escola, na função de alfabetizadora de jovens e adultos. Nesse período de sala de aula como educadora, a necessidade de buscar novos conhecimentos e melhor formação profissional me conduziu até o Mestrado em Letras, que fez despertar o interesse por questões relacionadas aos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita em

adultos alfabetizando, mais especificamente relacionadas ao uso social que o aluno da EJA faz da leitura e da escrita, ou seja, ao uso que se efetiva pela diversidade de gêneros textuais que as culturas letradas foram consolidando.

O processo de alfabetização de jovens e adultos acarreta muitos desafios, mudanças e interrogações ao longo do processo, para ambas as partes envolvidas nele, tanto para os alfabetizando, quanto para seus docentes. E, nesse processo, muitas metodologias, estratégias e práticas têm se mostrado insuficientes para contemplar plenamente o aluno da EJA e promover sua inserção na cultura letrada.

Minha experiência docente tem mostrado que a forma mais coerente e satisfatória de auxiliar o aluno no processo de inserção social e da convivência com o mundo da escrita é aquela que verdadeiramente busca, na história de vida do aluno, recursos e referencial para propor atividades que desenvolvam no alfabetizando uma condição de sujeito letrado que lhe permitirá o uso social da escrita e a conquista da qualidade de vida na sociedade letrada. Para tanto, é preciso contemplar o contexto do aluno nos mais diferentes aspectos: social, econômico, familiar, profissional e afetivo.

O objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre o significado da alfabetização e do uso social da escrita para jovens e adultos que buscam a escola.

O processo de alfabetização de Jovens e Adultos tem a função de promover o uso social da leitura e da escrita. Essa função precisa ser pensada e discutida nas reuniões de professores de EJA, para não ocorrerem enganos ou falhas que possam tornar o processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno, um processo lento e pouco significativo. E é justamente esse o interesse dessa pesquisa: discutir a função da alfabetização na EJA, priorizando o uso social da escrita, buscando atender a necessidades imediatas dos jovens e adultos sujeitos do processo, através de práticas de alfabetização que propiciem a inserção plena do aluno no mundo da escrita e não apenas a memorização e a decodificação alfabética.

Para tanto, a presente pesquisa avalia dados colhidos através de questionários aplicados a professores alfabetizadores e de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a alunos alfabetizando da EJA. A avaliação dos dados não visa quantificar informações, mas aprofundar o conhecimento sobre o contexto da educação de jovens e adultos em escolas estaduais de ensino pertencentes à 1ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), que abrange as escolas do município de Porto Alegre. Trata-se, por isso, de uma pesquisa local e de caráter qualitativo.

Entendo que uma pesquisa de caráter qualitativo permite um olhar mais reflexivo sobre os dados, permitindo maior aproximação do objeto de estudo, mais espaço para considerações. Por essa metodologia, esta pesquisa procura captar resultados de trabalhos desenvolvidos por educadores em sala de aula e avaliá-los segundo a utilização social da leitura e da escrita.

A pesquisa teve como informantes alunos e professores da totalidade 1 da EJA (que corresponde aos dois primeiros anos da alfabetização) da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. A opção por informantes ligados à EJA deve-se à minha atuação profissional nessa modalidade de ensino.

O trabalho desenvolvido orientou-se pelas seguintes questões:

1) Qual é o perfil dos jovens e adultos de escolas estaduais de Porto Alegre em fase de alfabetização?

2) Quais são os gêneros textuais mais utilizados para o desenvolvimento da leitura e da escrita nessa modalidade?

3) Como são trabalhados os textos em sala de aula e por quais gêneros o aluno demonstra mais interesse?

4) Em que medida os gêneros textuais trabalhados em sala de aula contribuem para o desenvolvimento de habilidades de interação social?

5) Quais são as expectativas do aluno em relação à alfabetização?

6) Qual a importância de ser alfabetizado (e letrado) do ponto de vista do aluno?

Parto do pressuposto de que a Educação de Jovens e Adultos não deve se limitar à alfabetização (processo de aquisição do código escrito), mas, paralelamente, deve desenvolver práticas de letramento (práticas relacionadas ao uso e à função social da escrita), práticas cujo domínio se desenvolve por um trabalho efetivo com gêneros textuais escolares e não-escolares. Esse pressuposto justifica o diálogo com estudiosos que tratam da relação gêneros textuais e ensino, como Charles Bazerman e Joaquim & Dolz.

Os conceitos de alfabetização e letramento são abordados, nesta dissertação, com o referencial teórico de estudiosos da área, como Magda Becker Soares, Leda Verdiani Tfouni, Paulo Freire, entre outros. De Freire vêm, particularmente, as idéias de educação inclusiva e libertadora que norteiam o trabalho que é desenvolvido na EJA.

O desenvolvimento da dissertação efetivou-se pelas seguintes etapas:

1) Levantamento bibliográfico e fundamentação teórica do trabalho.

2) Levantamento e seleção das escolas que, no município de Porto Alegre, na Rede Estadual de Educação (1ª CRE), oferecem a modalidade de ensino EJA.

3) Aplicação de instrumento de coleta de dados a professores alfabetizadores e a alunos.

4) Transcrição das entrevistas e organização dos dados segundo o conteúdo das respostas: do perfil do aluno e do professor, das concepções e interesses dos informantes, dos componentes e da metodologia do processo de alfabetização e letramento.

5) Interpretação e análise dos dados coletados.

6) Cotejo dos dados com o referencial teórico e apresentação de considerações sobre os processos de alfabetização e letramento.

A pesquisa envolveu 32% das escolas da 1ª CRE que oferecem a modalidade de ensino prevista no projeto, o que corresponde a oito (8) escolas. Como cada escola oferece apenas uma turma de alfabetização de jovens e adultos (totalidade 1), oito (8) professores participaram da pesquisa. O professor de cada escola selecionada para a pesquisa foi convidado a colaborar com o estudo, e sua participação foi confirmada mediante assinatura de Termo de Consentimento (apêndice 2). O questionário (apêndice 3) foi aplicado a esses professores e visou verificar quais gêneros textuais são explorados em sala de aula para o desenvolvimento do processo de alfabetização; como são trabalhados os textos; por quais gêneros os jovens e adultos demonstram mais interesse; como o professor caracteriza a EJA e que atividades realiza para desenvolver o ensino da leitura e da escrita.

Os alunos que participaram da entrevista foram selecionados dentre os que se dispuseram a ser entrevistados, tendo-se o cuidado de incluir alunos de ambos os sexos e de distintas faixas etárias. As entrevistas com alunos (apêndice 4) foram realizadas individualmente, no horário escolar. Por se tratar de alunos em processo de alfabetização, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Este instrumento de pesquisa buscou dados que pudessem compreender melhor o aluno da EJA, bem como seu processo de alfabetização: qual o perfil desse aluno; que motivação ou que contribuições os textos selecionados para as aulas podem trazer para a vida do jovem e adulto em processo de alfabetização; o que o aluno busca na escola; quais suas expectativas em relação à alfabetização e que significa para ele ser alfabetizado.

Para chegar ao número de escolas que atualmente estão oferecendo a modalidade EJA Alfabetização (totalidades 1), em março de 2008 entrei em contato

com o Setor Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, que me forneceu o *site* para verificar quais escolas ofereciam essa modalidade de ensino. Através do *site* <<http://www.educacao.rs.gov.br>>, obtive o nome e o telefone de todas as Escolas Estaduais com Educação de Jovens e Adultos pertencentes a 1ª CRE. Em ligação telefônica para as escolas constatei que, em 2008, vinte e cinco (25) Instituições de Ensino ofereciam a Alfabetização de Jovens e Adultos.

O critério de seleção das escolas foi a aceitação por parte da Equipe Diretiva em participar deste estudo. Os participantes assinaram um Termo de Consentimento (apêndice 1) que teve o intuito de esclarecer o objetivo da pesquisa. Os Termos de Consentimento e demais instrumentos de pesquisa passaram pela aprovação do Comitê de Ética do Centro Universitário Ritter dos Reis.

O desenvolvimento da dissertação está demonstrado em quatro capítulos.

O primeiro aborda questões referentes ao contexto da educação de jovens e adultos, à caracterização dessa modalidade de ensino, ao perfil dos alunos da EJA e dos profissionais que atuam como alfabetizadores. Para as reflexões que compõem este capítulo, busquei auxílio nos ensinamentos de Paulo Freire sobre a educação popular e nas orientações de Leda Verdiani Tfouni sobre o processo de alfabetização de adultos. Este primeiro capítulo traz, também, considerações sobre a EJA baseadas em minha experiência docente.

O segundo capítulo apresenta aspectos relativos aos processos de alfabetização e letramento, bem como à contribuição de cada um destes processos na formação social e cultural do aluno da EJA. Aqui, além dos estudiosos citados e de outros pesquisadores da área, Magda Becker Soares alicerçará o trabalho. Este capítulo aborda também o uso social da escrita através da exploração de gêneros textuais no trabalho de sala de aula, na aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, traz a concepção de gênero textual pelo olhar de teóricos como Charles Bazerman e Joaquim & Dolz, destacando a contribuição que um trabalho escolar voltado às atividades que se realizam pelas formas culturalmente constituídas (os gêneros textuais) pode dar aos processos de alfabetização e de letramento.

O terceiro capítulo traz a pesquisa desenvolvida nas escolas e a análise dos dados coletados pelos instrumentos utilizados, bem como as conclusões e considerações decorrentes do que constatei durante a aplicação dos questionários para os professores e das entrevistas com os alunos.

Na parte final, que corresponde ao quarto capítulo, foram tecidas considerações sobre os processos de alfabetização e de letramento, sobre as contribuições desses processos para a vida social do aluno da EJA e sobre o papel do professor no desenvolvimento desses processos.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Quando o homem compreende a sua realidade,
pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e
procurar soluções. Assim, pode transformá-la e
com o seu trabalho criar um mundo próprio:
seu eu e suas circunstâncias.
(Paulo Freire)*

1.1 Sobre a EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade complexa de ensino, cuja abrangência vai muito além das dimensões educacionais. Para tanto, não basta o currículo oferecer uma alfabetização de qualidade, é preciso abranger aspectos sócio-econômicos e culturais que facilitem a inclusão e a vida do jovem e do adulto na sociedade.

A Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso I, garante o acesso de todo cidadão brasileiro ao ensino fundamental gratuito, inclusive àquele não teve acesso na idade própria. Aqui fica incluído o dever de o Estado promover a educação de jovens e adultos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

Art. 4º O dever do estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Ainda de acordo com a LDB, art. 37, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos pode, então, ser compreendida como uma modalidade específica de educação, que se propõe a atender jovens e adultos que não freqüentaram a escola na idade escolar adequada, principalmente por motivos sócio-econômicos, buscando, mais tarde, na escola, a aprendizagem da leitura e da escrita. No

entanto, pensar que esta modalidade especial de ensino se restringe a isso é não perceber ou não levar em consideração quem é a clientela, suas representações e suas dificuldades de convivência na sociedade letrada. Entende-se por sociedade letrada aquela em que, constantemente, o sujeito se depara com informações de escrita e de leitura a que deve necessariamente ter acesso.

A Educação de Jovens e Adultos é muito mais do que uma modalidade de ensino que atende jovens e adultos fora da idade escolar com propósito de alfabetizá-los, pois busca suprir necessidades sociais, culturais e econômicas de sua clientela.

Ela busca atender necessidades e interesses de sujeitos que possuem experiência de vida, que participam da sociedade e do mundo do trabalho, diferenciando-se, por isso, da educação infantil e dos anos iniciais do ensino regular. Pode-se compreendê-la como uma educação contínua e permanente que requer do educador muito além de didática de ensino e conhecimento de níveis e métodos de alfabetização. Conforme Comerlato:

Falar de EJA é reconhecer os diferentes grupos sociais que não são escolarizados e seus saberes, reconhecer suas diferenças e semelhanças em relação a outros grupos ou aos letrados. Com certeza, grupos muito mais heterogêneos do que os de crianças, para os quais o mundo ainda está se apresentando. Homens e mulheres já têm construídas visões de mundo, já têm suas estruturas mentais elaboradas a partir das quais compreendem o mundo e a si mesmos no mundo. (2001, p. 23)

Os alunos que estão se alfabetizando buscam na escola pública e gratuita muito mais do que o estudo ou o ensino do alfabeto, buscam qualidade de vida e melhor inclusão na sociedade letrada, ansiando por democracia de direitos e participação social. Teixeira (1997, p. 230) aborda a importância da escola pública: “só existirá democracia, no Brasil, no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”.

A alfabetização e a capacitação para ler e escrever são fatores primordiais na integração do ser humano na sociedade, porque proporcionam aceitação e sensação de completude, liberdade e independência. Mas é preciso que a alfabetização prepare realmente o indivíduo para a inserção na sociedade e não para a mera decodificação de signos lingüísticos. Na percepção de Freire (2006), a concepção crítica da alfabetização não se dá a partir da mera repetição mecânica de sílabas. Não será dessa forma que se desenvolverá nos alfabetizados a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade.

É, portanto, fundamental que o educador leve em consideração o contexto da EJA para trabalhar a alfabetização de forma a interessar os alunos e auxiliá-los nas atividades cotidianas. Freire (2006, p.18) acrescenta: “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos”, mas deve ser feito dentro da realidade, com a utilização de materiais concretos pertencentes à realidade do aluno.

A concepção de educação de jovens e adultos não se limita ao conceito simplório de alfabetização como capacidade para ler e escrever. Trata-se, pois, de uma concepção mais ampla e abrangente, que inclui a aquisição de informações e de conhecimento que contemplem uma formação pessoal integral, que permite interferências no mundo, posicionamentos, independência e qualificação.

Quando penso em educação de jovens e adultos, sempre me vem à mente a orientação freiriana em relação à educação popular e libertadora e à alfabetização como meio de inclusão social e leitura do mundo. Em Freire, podemos encontrar uma preocupação que vai além do processo de decodificação:

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (1996, p. 110)

Paulo Freire enfatizava a necessidade de a alfabetização ser voltada para a libertação, para a conscientização de homens e mulheres como sujeitos protagonistas, capazes de transformar a realidade social. Uma educação democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural do aluno da EJA. Isso porque o analfabetismo não é somente uma questão pedagógica, mas também, e principalmente, social e política. Simões e Eiterer afirmam:

De fato, o pensamento de Freire consolidou uma concepção de educação de Jovens e Adultos que recupera e valoriza os saberes dos educandos enquanto sujeitos sociais produtores de cultura. Além disso, ele elabora um método, materiais e estratégias para a alfabetização de jovens e adultos no âmbito da educação popular. [...] as contribuições de Freire voltam-se para a educação enquanto formação humana. (2005, p.170)

É por isso que, no desenvolvimento deste projeto de pesquisa, me debruçarei sobre os registros deixados por Freire, buscando, no resultado de suas pesquisas e

trabalhos, suporte teórico-reflexivo para melhor compreender o processo que é objeto de estudo desta dissertação.

1.2 Quem são os alunos da EJA

*Pego o ônibus pelo número de letras que
aparece no letreiro.
Quero saber, entender, ler e viver melhor
na cidade.
(Maria Francisca, 71 anos, aluna da EJA)*

Quando chega, Maria Francisca traz a esperança de encontrar na escola muitas respostas para necessidades que vivencia no cotidiano. São pequenas coisas que fazem grandes diferenças, como identificar o itinerário de um ônibus, ler uma placa, uma receita, uma música, etc.

Maria Francisca, aluna da EJA, é um perfeito protótipo de aluno desta modalidade: uma trabalhadora que teve pouco tempo de permanência na escola e que, em sua prática discursiva cotidiana, evidencia marcas de esperança, ânsia de aprender e adquirir coisas novas, disponibilizando na escola sua vivência, suas histórias e seu conhecimento de mundo.

Ao chegar à escola, Maria Francisca não é um “recipiente vazio”. Mesmo não dominando a escrita, possui conhecimentos, habilidades e práticas de letramento que podem ser percebidas claramente nas suas atitudes e em seu discurso oral. Cito outro exemplo similar, descrito por Tfouni, no livro “Letramento e Alfabetização”:

Dona Madalena e suas estórias: Madalena de Paula Marques é uma mulher negra, analfabeta e pobre (obviamente), de terceira idade [...] Ela frequentou a escola durante um curto período de tempo. Sabe contar objetos, conhece os numerais mais simples, não sabe ler e escrever, sequer sabia assinar o nome quando a conheci. [...] funciona como porta-voz e até mesmo como “advogada” dos habitantes do bairro. [...] a característica mais importante é o fato de ela ser uma contadora de história, não no sentido de relato autobiográfico, como é comum ocorrer na idade dela, mas no sentido de narrativas de ficção. (2006, P.50)

O que Tfouni demonstra é que, mesmo sendo analfabeta, Dona Madalena é letrada, pois em seus atos e, principalmente, nas narrativas orais, estão presentes as

práticas de letramento. O que sugere que o sujeito pode ser analfabeto e letrado, e vice-versa, realidade de muitos dos jovens e adultos que buscam a EJA.

O aluno da EJA se diferencia do aluno do ensino regular principalmente no que diz respeito aos costumes culturais, conhecimentos e experiências que traz para a escola, o que possibilita ao professor alfabetizar a partir do cotidiano do próprio aluno. Pela orientação de Freire,

ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (1996, p. 33-34)

Como alfabetizadora de jovens e adultos, encontro em sala de aula muitas Marias, personagens comuns nas escolas de EJA que, convivendo em uma sociedade letrada, buscam a aquisição do código escrito principalmente para incluir-se na sociedade, diminuindo o preconceito e o fardo que pesam sobre a população analfabeta ou pouco alfabetizada.

Os alunos jovens e adultos, em geral, são trabalhadores que tiveram pouco tempo de permanência na escola. São geralmente alunos pertencentes a grupos sociais de baixo poder econômico, portadores de uma linguagem própria, conhecimentos e experiências que expressam a sua realidade social e a de seu grupo, portadores de culturas e múltiplos saberes. São homens e mulheres com responsabilidades e obrigações que vão muito além do compromisso com a escola. Outras vezes, são jovens que se evadiram do ensino regular ainda crianças, ou multi-repetentes que, devido a sua idade, sentem vergonha de estudar com outras crianças nos anos iniciais. São alunos que, diariamente, precisam aprender a sobreviver num mundo regido pelo valor da escrita, no qual a escolarização proporciona independência e inclusão social.

Fortes define os alunos da EJA como jovens e adultos, homens e mulheres, trabalhadores empregados e desempregados ou em busca de emprego, filhos e chefes de família que são moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. Para a autora:

São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não

qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. (2004, p. 103)

Conforme idéia da autora, também são sujeitos excluídos do sistema de ensino, com repetências acumuladas e diversas interrupções na vida escolar (os motivos dessas interrupções foram mencionados em pesquisas aplicadas nas Instituições de Ensino, com os alunos alfabetizando), geralmente ocasionadas por necessidades pessoais e familiares. Assim, muitos alunos precisaram se afastar da escola ainda crianças ou jovens – ou nunca a freqüentaram – devido à necessidade de inserção no mercado de trabalho. Ao ingressarem na escola, ou a ela retornarem, são levados pelo anseio de atingir uma melhor situação financeira, de buscar mais qualidade de vida, ou pelas exigências impostas pelo mercado de trabalho.

Sabem bem o valor da escrita, muito mais do que os sujeitos escolarizados, pois diariamente sentem “na pele” o preço da falta de escolarização e de conhecimento escolar. Sabem que o conhecimento, em qualquer idade, é fundamental para a qualidade de vida de toda pessoa e para o exercício da cidadania.

Segundo Soares,

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado [...] Assim, um adulto pode ser analfabeto, [...] mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...] esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (2006, p. 24)

Ao ingressar na escola, esses indivíduos dispõem de conhecimentos culturais e experiências de vida que os auxiliam na inserção e no convívio social. Buscam, então, a alfabetização como forma de liberdade, uma maneira de recuperar todo o tempo perdido, descobrir a luz, sair da escuridão. Freire acreditava que ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das coisas objetivas em que se encontra.

No trabalho de sala de aula, no ensino da leitura e da escrita com jovens e adultos, percebo suas inquietações, vontades e desejos em relação à alfabetização. Estes alunos buscam muito mais do que aprender a ler e escrever; querem da escola (e de seu professor) a libertação, a independência, um meio de formar ou reformular suas identidades, de conviver e se relacionar melhor em sociedade.

O processo de aquisição de leitura e escrita que enfatiza a EJA tem que respeitar a história de vida e as vivências desses indivíduos. Esta sabedoria de aceitar e utilizar as experiências e vivências trazidas pelo educando faz parte das qualidades necessárias a um educador desta modalidade de ensino.

1.3 O Professor da EJA

*Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
Naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo
Pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais...
(Rubem Alves)*

Pensar na formação de sujeitos na educação de jovens e adultos exige, do profissional que permeia esse processo, reflexão sobre conceitos que envolvem essa modalidade de ensino, principalmente sobre os processos de ensino e de aprendizagem. O processo de aprendizagem será sempre uma construção individual e interna do aluno, e o ensino não deve priorizar a perspectiva conteudista, preocupação de muitos educadores que, muitas vezes, sentem-se angustiados com a necessidade de vencer conteúdos, contemplando a memorização e a reprodução escrita, centrando-se nos resultados, utilizando um método quantitativo de ensino.

A EJA requer um processo de alfabetização diferenciado daquele empregado nos anos iniciais do ensino regular, pois os objetivos e as formas de alcançá-los são bem distintos. Considerar as múltiplas metodologias utilizadas como consequência da heterogeneidade da clientela, valorizando seus interesses, seus contextos, suas preocupações, necessidades e habilidades, é aspecto de suma importância para a construção do currículo, do planejamento do professor, bem como de sua atuação no processo de ensino.

Os processos de aprendizagem devem ser pensados de forma a contemplar uma modalidade de ensino que atende pessoas com experiências de vida, muitas vezes inseridas no mundo do trabalho, que trazem para a escola uma longa história de vida e conhecimentos adquiridos pela vivência.

Determinadas metodologias ou estratégias se assemelham às que são utilizadas no processo de alfabetização de crianças, mas a EJA apresenta muitas diferenças de perspectivas e resultados, se comparada à educação dos anos iniciais, começando pelo objetivo de estar alfabetizado. Portanto, mesmo que a Universidade não ofereça a habilitação “Educação de Jovens e Adultos”, precisa preparar seus alunos para trabalhar nessa realidade, incluindo no currículo dos cursos superiores da área de Educação disciplinas que também se voltem à educação de jovens e adultos.

Os alunos da EJA procuram a escola, em sua maioria, por vontade própria, pelo desejo de aprender a utilizar a escrita, diferentemente das crianças que enxergam na escola uma diversão, uma magia, um mundo de descobertas diferentes, um lugar para fazer novas amizades, para rir, brincar, descobrir.

Quanto às Universidades, ainda são poucas as que oferecem a habilitação específica na área da EJA, a maioria dos cursos de Pedagogia habilita para a Licenciatura nos Anos Iniciais e Educação Infantil. Uma formação mais específica precisa ser buscada na especialização.

Sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, art. 17, diz que

a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores [...]. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000)

Embora a legislação não aborde uma formação específica para a EJA, penso que o currículo dos cursos de pedagogia deva contemplar o estudo da educação de jovens e adultos, preparando o aluno, futuro educador, para o processo de ensino-aprendizagem nessa área de atuação. Embora métodos de alfabetização utilizados para estas duas áreas – anos iniciais e educação de jovens e adultos - possam ser compartilhados, o contexto é diferente. Como “a Universidade é, em essência, a reunião dos que sabem com os que desejam aprender” (TEIXEIRA, 1997, p.123), esse é o lugar adequado para a preparação do professor da EJA.

Como educadora de crianças em uma Escola Municipal e de jovens e adultos em uma Escola Estadual, vivencio diariamente as diferenças pedagógicas. Não considero uma modalidade mais importante do que a outra, mas diferentes, pois o momento sócio-histórico em que o aluno se encontra é diferente, os objetivos de cada

grupo são diferentes e, em consequência, o ensino e a aprendizagem também serão processos de alguma forma diferentes.

O trabalho com a educação de jovens e adultos exige pesquisa de novas práticas de ensino, novos recursos para trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita, pois são pouquíssimos os recursos oferecidos aos professores nas escolas públicas, tendo estes que fazer adaptações de materiais destinados aos anos iniciais. Quanto à necessidade de pesquisa, segundo Freire (1998, p.32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”.

Esta dissertação, inserida num contexto de investigação de estratégias mais adequadas ao processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, volta-se às demandas do cotidiano dos alunos para refletir sobre a relação entre processos de alfabetização e letramento, sobre o uso de gêneros textuais, sobre a importância de ser alfabetizado e sobre o significado da alfabetização para os sujeitos envolvidos no processo.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Uma pessoa qualquer que vive no meio urbano,
mesmo sendo uma criança, logo percebe que
a escrita é uma realidade do mundo em que vive.
(Luiz Carlos Cagliari)*

Letramento e alfabetização são dois conceitos que têm suscitado muitas discussões e debates no universo educacional. De acordo com o pensamento de muitos autores, o termo “alfabetização”, cujo emprego se dá em larga escala, não produz as mesmas polêmicas que o termo “letramento”, que não apresenta, ainda, uma definição clara e precisa. Este conceito, “letramento”, ainda não registrado em dicionário, tem provocado inquietações em educadores e em especial em alfabetizadores, pois desde o seu surgimento (na década de oitenta) tem sido priorizada a discussão sobre o processo e a forma como se dá a alfabetização.

Tem-se falado mais sobre a questão de “alfabetizar letrando”, ou seja, sobre como auxiliar o aluno a compreender o código escrito e, ao mesmo tempo, auxiliá-lo a fazer uso desse código na sociedade em que está inserido.

Neste capítulo, busco aprofundar a compreensão dos processos expressos por esses dois conceitos, alfabetização e letramento, refletindo sobre o posicionamento de teóricos e estudiosos da área.

2.1 Sobre alfabetização

*Alfabetizar não é tudo na escola,
é preciso habilitar os alunos a usarem esses conhecimentos
de leitura e de escrita para coisas úteis para a vida,
para serem competentes em todos os usos da linguagem
oral e escrita na nossa sociedade atual,
e até para servir de arma de defesa
dos direitos humanos e da cidadania.
(Luiz Carlos Cagliari)*

Quando se fala em alfabetização, questões e problemas antigos parecem continuar recentes. Soares (2008) faz um passeio pela história que envolve o processo de alfabetização. Conforme a autora, na década de quarenta, não mais de 50% das crianças brasileiras conseguiam romper a barreira da 1ª série, adquirindo a aprendizagem da leitura e da escrita. Já na década de sessenta (em 1963), de cada mil crianças que ingressavam na 1ª série, menos da metade (apenas 449) passavam para a 2ª série. Em outra década, em 1974, o quadro se repetia: de cada mil crianças que ingressavam na 1ª série, apenas 438 chegavam, no ano seguinte, à 2ª série. Na década de oitenta, a situação era semelhante. Já no século XXI, o problema permanece, mas com uma diferença, os alunos passam de uma série para outra, muitas vezes, ainda não alfabetizados. Quais seriam os fatores ou as causas desse fracasso? Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que ensinar a ler e a escrever é uma das tarefas mais especificamente escolares que existem, sendo que um número bastante significativo de crianças fracassa já nos primeiros passos da aquisição da leitura e da escrita. Fato que acontece também na EJA. É verdade que, apesar da variedade de métodos ensaiados para ensinar a ler e a escrever, existe um grande número de alfabetizandos que fracassam no primeiro ano de escolarização.

Muitos são os estudos, pesquisas e escritos sobre esse tema tão abrangente e complexo, “alfabetização”, buscando as possíveis explicações e apontando possíveis causas do fracasso no processo de alfabetização. Para Soares (2008), são algumas as possibilidades: questões que envolvem o aluno (saúde, fatores psicológicos ou de linguagem); contexto cultural do aluno (ambiente familiar e as vivências sócio-culturais); o professor (formação inadequada e incompetência profissional); o método utilizado (ineficiência do método); material didático (inadequado às experiências e interesses dos alunos) e o próprio código escrito (questões que envolvem a relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua). Sendo a alfabetização um processo complexo, não há como não surgir uma multiplicidade de perspectivas e possibilidades.

Soares não concorda com a perspectiva de que a alfabetização é um processo que se prolonga por toda a vida do sujeito. Para a autora, é preciso cautela ao definir o conceito de alfabetização de forma tão abrangente que possibilite considerá-la um processo permanente, que se estende ao longo de toda a vida do sujeito, pois é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua. O processo de desenvolvimento nunca é interrompido.

Assim, não é apropriado afirmar que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento. “Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (2008, p.15).

Para explicar os dois pontos de vista sobre o significado de alfabetização, a autora menciona exemplos que estão presentes no duplo significado que os verbos “ler” e “escrever” possuem na língua portuguesa:

1) Pedro já sabe “ler”. Pedro já sabe “escrever”.

2) Pedro já “leu” Monteiro Lobato. Pedro “escreveu” uma redação sobre Monteiro Lobato.

No exemplo 1, “ler” e “escrever” significam o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Nesse exemplo, a alfabetização é tida como um processo de representação de grafemas em fonemas e vice-versa, sendo um processo “mecânico” de aquisição da leitura e da escrita.

Quanto ao exemplo 2, segundo Soares (2008, p.16), “ler’ e ‘escrever’ significam a apreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou a expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)”. Essa confirmação define a alfabetização como um processo de compreensão e expressão de significados. Conforme Tfouni (2006), sendo a alfabetização um processo, uma de suas características é justamente a incompletude. Porém, há discussões que giram em torno dos critérios que permitem considerar um sujeito alfabetizado.

Recentemente vivenciei essa polêmica ao prestar um concurso para professor anos iniciais¹, respondendo à questão de prova de nº. 40:

É considerado alfabetizado no Brasil o indivíduo que:

- (a) tenha cursado o 1º ano do Ensino Fundamental;
- (b) tenha completado pelo menos o 4º ano do Ensino Fundamental;
- (c) tenha completado o Ensino Fundamental;
- (d) tenha cursado ao menos dois anos de escola;
- (e) tenha completado o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

¹ Concurso Público para Professor do Ensino Fundamental – Currículo por Atividades (CAT) – Séries Iniciais – Edital nº. 29/2007 – Prefeitura de Alvorada

Na ocasião, ocorreram-me dúvidas em relação às opções, pois a que eu tinha em mente, “a alfabetização como processo”, não estava contemplada. Essa idéia de processo remetia-me a Tfouni (2006), que defende a alfabetização como um processo que se desenvolve durante toda a vida do sujeito. Por isso, após a conclusão da prova, busquei outras respostas e constatei, mais uma vez, que se trata realmente de um assunto que gera polêmica no universo educacional, principalmente entre responsáveis pelo processo de alfabetização, e professores, causando discussões e mal-entendidos. Mal-entendidos que ocorrem também com o censo educacional, que mede quantitativamente o analfabetismo no país. Estes dados muitas vezes são mascarados por interpretações incorretas. Para considerar um sujeito alfabetizado, faz-se necessário observar o contexto em que ele está inserido, pois, em alguns grupos sociais, estar alfabetizado é sinônimo de saber assinar o nome ou preencher um formulário para concorrer a uma vaga de emprego; já em outros, os requisitos são mais complexos. Outra falha que pode ocorrer é o falso depoimento do pesquisado pela vergonha em admitir seu analfabetismo. Voltando a questão da prova, para dar-lhe um desfecho, a comissão organizadora do concurso determinou a anulação da questão (o que considero uma decisão correta, principalmente, devido à não existência de sugestões ou indicações bibliográficas no edital do concurso).

A questão da falta de conhecimento do processo de alfabetização é uma das causas da falta de qualidade e do fracasso escolar nas aprendizagens. Segundo Ferreira,

o fracasso escolar nas aprendizagens iniciais é fato constatável por qualquer observador. O que, porém, também prova a persistência das causas que o provocam; embora haja boas intenções dos educadores e de funcionários, o problema subsiste. (1999, p. 18)

Para a avaliação da qualidade da alfabetização, têm sido introduzidos novos instrumentos nas Instituições de Ensino, que buscam verificar a qualidade do processo de alfabetização e os resultados obtidos pelos alunos, agentes nesse processo.

Para Soares,

[...] as análises e discussões sobre a qualidade da alfabetização, no contexto da escolarização básica, têm-se feito, entre nós, basicamente sob duas perspectivas: ou se buscam os fatores determinantes da qualidade da alfabetização, ou se busca aferir essa qualidade, por meio da avaliação dos resultados no processo de ensino aprendizagem da língua escrita. (2008, p. 48)

Assim, na primeira perspectiva, ocorrem as discussões sobre fatores que são responsáveis pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: a natureza de paradigmas curriculares e metodológicos, a interferência de fatores intra e extra-escolares (alimentação, atendimento à saúde, inadequação do material didático, incompetência do professor alfabetizador, entre outros).

O problema da qualidade da alfabetização é enfrentado com propostas de intervenção que buscam atuar sobre os fatores responsáveis pela falta de qualidade, como substituição de métodos de alfabetização, atribuição de serviços que buscam solucionar os problemas intra e extra-escolares, programas que qualificam e aperfeiçoam os alfabetizadores e distribuição de materiais didáticos apropriados.

Na outra perspectiva, a qualidade é avaliada com referência aos resultados dos processos de alfabetização. Isso pode ocorrer de duas formas: ou em termos da produtividade do processo ou em termos da natureza e do nível dos conhecimentos e das habilidades que o aluno adquiriu. No primeiro caso, avalia-se a qualidade com o auxílio dos índices de exclusão, evasão e repetência. No segundo, a qualidade é avaliada e analisada com o auxílio dos resultados do processo escolar de alfabetização².

São vários os estudos e programas que medem a alfabetização através desse enfoque. Alguns exemplos são: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além das avaliações em nível estadual, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)³, recentemente planejado e aplicado em nosso Estado.

Conforme Soares,

não se pode negar a pertinência e importância dessas perspectivas de análise da questão da qualidade da alfabetização, no processo de escolarização básica; parece-me, entretanto, que, tomando como pressuposto que se conhece com clareza o objeto de cuja qualidade se fala, e limitando, assim, a discussão à busca dos fatores determinantes dessa qualidade ou à

² Soares diz que se avalia o desempenho da criança em comportamentos de leitura e escrita, e considera-se esse desempenho como indicador do grau de qualidade do processo de alfabetização.

³ O SAERS/2007 avaliou (através de um instrumento escrito) o desempenho em séries ou anos letivos considerados decisivos na trajetória escolar dos alunos: a 2ª série, ou 3º ano do Ensino Fundamental, quando deve ser (ou se acredita ser) concluído o processo de alfabetização; a 5ª série, ou 6º ano do Ensino Fundamental, que corresponde à passagem curricular da unidocência para a pluridocência, e a primeira série do Ensino Médio, quando se verificam as maiores taxas de abandono e reprovação nesse nível de ensino. O objetivo é obter dados e informações sobre o desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas necessárias à sua inserção e participação na vida social, cultural e econômica da sociedade atual. Os resultados das avaliações estão à disposição dos professores e gestores das instituições de ensino pesquisadas, visando melhorar a qualidade da educação escolar.

identificação do grau em que essa qualidade se manifesta, essas perspectivas ocultam o ponto essencial, fundamental da questão. (2008, p. 49)

Esse ponto, determinado por ela como essencial, e que normalmente não emerge nas discussões sobre a qualidade da alfabetização, pode ser explicado com uma análise léxico-semântica da palavra qualidade, ou seja, do significado desta palavra.

Nos dicionários, as definições que constam para a palavra “qualidade” são: propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas. Trazendo essa concepção para o caso da alfabetização, define-se que a qualidade da alfabetização são os atributos e as condições que determinam sua natureza e que possibilitam responder a duas questões essenciais para definir a qualidade da alfabetização: “o que é alfabetização e quando um sujeito está alfabetizado”.

O que a autora defende é que, antes de buscar os fatores que determinam a qualidade do processo de alfabetização e a avaliação dos resultados coletados, é preciso ter definidas as propriedades e os fatores que devem ser buscados e explorados na avaliação dessa qualidade. O que não é tarefa fácil, pois o alfabetismo, objetivo da alfabetização, não tem uma definição exata. Isso remete a uma questão apresentada no início desse texto, ou seja, a alfabetização como processo que se desenvolve ao longo da vida do sujeito.

Nesse sentido, os estudos de Soares demonstram que os conceitos amplamente utilizados (considerados universais) sobre a alfabetização (alfabetização e analfabetismo; alfabetizado e analfabeto) não são verdadeiros. O que existe realmente são graus de alfabetismo, em que alguns indivíduos são mais alfabetizados do que outros. Assim, não existiria grau zero de alfabetismo, pois mesmo aquela pessoa que é considerada analfabeta (que não sabe reconhecer letras, não lê e não escreve), possui algum grau de alfabetismo que deriva da convivência com pessoas alfabetizadas⁴. Outro fator que deve ser priorizado na busca dos atributos e condições que determinam a qualidade da alfabetização são os contextos social, histórico, cultural e econômico em que o processo acontece. O significado de alfabetização e de analfabetismo, de alfabetizado e analfabeto, sofre variação de sentido conforme o contexto em que o indivíduo está inserido.

⁴ Soares afirma que se um analfabeto ouve a leitura de uma notícia feita por um alfabetizado, ele está fazendo o uso da escrita e essa é considerada uma das propriedades da alfabetização.

A citação abaixo exemplifica as diferentes concepções existentes em países de Primeiro e de Terceiro Mundo:

O grande problema que países como os Estados Unidos, a Inglaterra, a França declaram enfrentar, hoje, com a qualidade da alfabetização é o número de indivíduos (considerado grande) que, após vários anos de escolaridade, tendo quase sempre concluído o Ensino Fundamental, não possuem determinadas habilidades de leitura e de escrita em situações sociais específicas⁵. (SOARES, 2008, p.51-52)

Quanto ao caso do Brasil, país considerado de Terceiro Mundo, a autora afirma que o problema da qualidade da alfabetização está na aprendizagem mecânica do processo, na aquisição da leitura e da escrita, na preocupação que todos aprendam a ler e escrever fazendo uso da escrita e da leitura mesmo em situações simples do cotidiano.

Essa exposição evidencia que os critérios utilizados para definir alfabetização e sujeito alfabetizado variam conforme o contexto, o que remete ao fato de que uma discussão sobre a qualidade da alfabetização deverá guiar-se por atributos considerados essenciais nesse processo.

2.2 O significado e a utilização do letramento

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais.
(Miguel Gonzáles Arroyo)

Em sociedades grafocêntricas – ou seja, em sociedades letradas, em que os jovens e adultos, mesmo analfabetos ou com pouco conhecimento alfabético, convivem diariamente com a escrita e com a leitura – saber ler e escrever, conhecer as letras, ler palavras, frases e até mesmo textos não é suficiente. Para que esse aluno se sinta parte integrante da sociedade, é necessário que saiba fazer uso desse conhecimento no meio em que convive, tornando-se independente e capaz. Conforme Soares,

⁵ Exemplos dessas manifestações: preencher formulários, reconhecer e compreender documentos e textos mais complexos utilizados no convívio social.

[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento. (2006, p.20)

A existência do analfabeto funcional, ou seja, do indivíduo que mesmo alfabetizado não consegue fazer uso da escrita na práxis cotidiana, fez com que o termo letramento ganhasse mais força e prestígio. Soares, em entrevista concedida ao *Jornal do Brasil*, acrescenta: “assim, nas sociedades letradas, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje”. Em sociedades grafocêntricas, fica difícil conceber a idéia de que existem pessoas iletradas, já que o ser humano se depara com a escrita em atividades diárias.

Cabe refletir sobre a necessidade de se introduzir um novo termo na esfera educacional. Será que o termo alfabetização não basta? Até a década de 80, quando surgiu o termo letramento, ele era suficiente? Por que agora não é mais?

O termo letramento surgiu na década de 80, como uma tradução para o português da palavra *literacy*, que pode ser traduzida como condição de ser letrado, erudito. “Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*)” (SOARES, 2006, p.15). Depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra letramento aparece em 1988, no livro de Leda Veriani Tfouni “*Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*”. O livro traz uma definição de letramento distinguindo-o de alfabetização. Depois, o termo passou a ser bastante utilizado e discutido. Recentemente, a palavra tornou-se de uso corrente, aparecendo em títulos de livros, como “*A construção do letramento na Educação de Jovens e Adultos*”, de Marina Lúcia Pereira; “*Letramento e alfabetização*”, de Leda Verdiani Tfouni; “*Letramento no Brasil*”, de Vera Masagão Ribeiro (org); “*Alfabetização e letramento*”, de Roxane Rojo (org); “*Alfabetização e letramento*”, de Magda Becker Soares, entre outros.

Soares acredita que o termo surgiu devido à necessidade de nomear um novo fato ou fenômeno que emergiu na sociedade. Ela argumenta que, na língua, sempre que surgem invenções novas, fenômenos novos, ou fatos novos é necessário ter uma designação para aquilo, é preciso nomeá-lo. Um exemplo mencionado por ela é a palavra “globalização”. Hoje em dia esta palavra é bastante utilizada, mas há alguns anos ela não era utilizada no sentido que hoje lhe é atribuído. O mesmo deu-se com o termo letramento. O aparecimento de um fato novo acarretou um nome. Soares concebe

alfabetização e letramento como termos diferenciados e complementares no processo de aquisição e utilização da escrita. Afirma que muitas pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e de escrita.

O aparecimento do termo letramento pode, assim, ser justificado devido à existência do analfabeto funcional, ou seja, do indivíduo que mesmo alfabetizado não consegue fazer uso da escrita na práxis cotidiana. Sob esta perspectiva, em sociedades letradas como aquela na qual o aluno da EJA está inserido, ser alfabetizado é insuficiente para conviver plenamente com a cultura escrita e responder às suas demandas sociais. Dado o contexto cultural, fica difícil conceber a idéia de que existem pessoas totalmente iletradas, pois algum tipo de contato com a escrita certamente todos têm, a menos que se trate de integrantes de tribos que vivem totalmente isoladas.

Tfouni (2006, p.9) também faz a distinção entre os dois conceitos. Diz que o termo alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades de leitura e de escrita necessárias às chamadas práticas de linguagem. Quanto ao letramento, a autora argumenta que o processo decorre de aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Nesta visão, são dois processos diferenciados e complementares: a alfabetização proporcionando o conhecimento alfabético e, com isso, independência e auto-estima; o letramento como prática social da escrita, o que permite melhor convívio e qualidade de vida.

Alfabetização é designada, por estudiosos da área, como um processo que, apesar de geralmente se iniciar formalmente na escola, inicia com o letramento, pois o aluno, ao entrar para o universo escolar, traz conhecimentos da língua escrita e falada originados de suas práticas sociais. Desta forma, o letramento antecede à alfabetização, o que demonstra que um indivíduo pode ser letrado e analfabeto. Isso fica evidente no filme “Narradores de Javé”⁶.

A história do filme se passa em um povoado fictício, Javé. O filme tem início com Zaqueu (interpretado por Nelson Xavier) narrando a história da cidade de Javé, anos depois de ela ter sido inundada por uma represa. O povoado de Javé era um povoado pacífico até que uma ameaça à sua existência muda a rotina dos habitantes. Eles recebem a notícia de que o local pode desaparecer sob as águas de uma usina hidrelétrica. Diante da notícia, os moradores resolvem adotar uma estratégia: preparar

⁶ Produzido no Brasil, em 2003, escrito e dirigido pela brasileira Eliane Caffé, é uma comédia dramática, tendo como principal personagem Antônio Biá (José Dumont), o “escrevedor” das memórias orais do povo, o único alfabetizado do povoado.

um documento oficial (um dossiê) contando todos os acontecimentos históricos do povoado e da vida dos habitantes, justificando assim sua preservação, documento que passaram a chamar de “o livro da salvação”. Como a maioria dos habitantes de Javé são bons contadores de histórias, apesar do pouco conhecimento alfabético (a maioria, analfabetos), a primeira tarefa é encontrar alguém que se disponha a registrar os acontecimentos e que esteja à altura do empreendimento. O principal candidato a realizar a tarefa é Antônio Biá (interpretado por José Dumont), o único do vilarejo que domina a escrita. Zaqueu afirma que ele teria que escrever o documento científico, pois era considerado um bom escritor. O povo, então, passa a contar suas histórias sobre o surgimento do povoado de Javé através de narrativas orais.

Com tantas versões da mesma história, os moradores não conseguem chegar a um acordo sobre quais versões correspondem fielmente à realidade do lugar, iniciando um duelo poético e de histórias relatadas entre os contadores, que disputam suas histórias e o direito de permanecerem no povoado de Javé. Nas versões narradas, a história de Javé tem sentidos diferentes, tanto para aqueles que a narravam quanto para os que ouviam, resultando em uma multiplicidade de histórias em que os personagens principais, Indalécio e Mariadina, os fundadores do povoado, sempre apareciam.

No filme, através dos relatos dos moradores analfabetos ou semi-analfabetos, identificam-se marcas de letramento em histórias repletas de conhecimento, experiências e informações de convívio social. Conforme Kleiman:

O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. (1998, p.181)

No filme, os personagens possuem conhecimento da função da escrita e criam situações para lidar com a falta de instrução, como no caso da divisa de terras em que as “divisas cantadas”⁷ representam uma forma de letramento do povo Javélico.

Assim, um indivíduo, mesmo analfabeto, pode ser letrado, porque mesmo não sabendo ler e escrever reconhece a escrita e cria formas de convivência no mundo letrado. Para exemplificar, considero válido relatar um fato ocorrido no início do ano letivo de 2007, na totalidade 1 de uma turma de EJA. Durante o período de aula,

⁷ As pessoas, em voz alta, cantavam a parte das terras de que iriam se apropriar “daqui até lá, é meu; daqui até onde os meus olhos conseguem enxergar, é propriedade minha”. Cada um só demarcava a quantidade que conseguiria cuidar e cultivar.

questionei a aluna Maria Aurélia, 68 anos, sobre o procedimento que utilizava para “pegar” o ônibus correto para vir à escola, pois como analfabeta não poderia decifrar itinerários. A resposta surpreendeu-me:

Professora, eu faço assim: Quando eu vejo um ônibus vindo, eu olho em cima no painel, se tem três letras é o Ipê, se tem mais ou menos letras, é o Ceffer, agora, se aparece um monte de letras “encuierada” uma atrás da outra, eu sei que é o Antônio de Carvalho.

Nestas circunstâncias, entendo que um indivíduo pode estar alfabetizado, mas não letrado, ou estar letrado e não estar alfabetizado. É o caso de Dona Maria Aurélia que, apesar de não saber ler e escrever, convive com a escrita, identificando-a e reconhecendo sua função na sociedade, possui certo nível de letramento. “Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2006, p.47). Portanto, há diferença entre saber ler e escrever, que é estar alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, que é ser letrado.

Uma pessoa que aprende a ler e a escrever, que se torna uma pessoa alfabetizada e que faz uso da leitura e da escrita envolvendo-se em habilidades de escrita, tornando-se letrada, é diferente de uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não consegue fazer um uso social dessas habilidades. Aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita socialmente, transforma a vida do indivíduo, conduzindo-o a outro estado ou condição sob vários aspectos: cultural, social, lingüístico, entre outros.

Na distinção entre alfabetização e letramento, constata-se que ter aprendido a ler e a escrever é diferente de ter-se apropriado da escrita. Aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua falada e decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é assumi-la no sentido de torná-la própria, de colocar as habilidades de leitura e de escrita em prática. O que ocorre é que, muitas vezes, as pessoas se alfabetizam, mas não adquirem competência para utilizar a leitura e a escrita e para envolverem-se com as práticas sociais de escrita. Como conseqüência, elas conseguem fazer uma leitura simples, mas não conseguem, por exemplo, compreender notícias de jornais, documentos oficiais, um requerimento, um ofício; não conseguem redigir um texto coeso, preencher um cadastro de emprego, compreender as informações de uma bula de remédios, de uma conta telefônica.

Com o suporte teórico de Soares e Tfouni, define-se aqui alfabetização como um processo importante e indispensável de apropriação do sistema escrito, que permite ao aluno ler e escrever. Quanto ao letramento, é um processo de inserção e participação na cultura escrita, que inicia muito antes do ingresso na escola; inicia no dia-a-dia, na convivência com as diferentes manifestações escritas presentes na sociedade, e se estende por toda a vida. Portanto, são processos diferentes, mas que se complementam.

Outros estudiosos do processo de alfabetização, como Emília Ferreiro, discordam da utilização do termo letramento por considerarem a alfabetização um processo que dá conta tanto da aprendizagem do código escrito, quanto das habilidades de leitura e de escrita e, em consequência, da utilização da escrita na sociedade. A criadora da obra “Psicogênese da língua escrita” não aprova a utilização do termo letramento, pois defende que a sua sustentação destrói a luta para a ampliação do conceito de alfabetização.

Na aprendizagem de leitura e escrita, o trabalho realizado pelo professor deve conciliar esses dois processos, assegurando o aprender a ler e a escrever, possibilitando o uso da escrita nas práticas sociais, portanto, alfabetizar letrando. Assim, a ação pedagógica mais adequada no processo de ensino da leitura e da escrita é aquela que contempla, de forma simultânea, a alfabetização e o letramento.

2.3 As vantagens de alfabetizar letrando

*Não há possibilidade de alfabetização
sem relação escrita-mundo, escrita-contexto.
(Jaqueline Moll)*

O processo de alfabetização como ação de ensinar a ler e escrever é um sentido que restringe o aprendizado da leitura e da escrita à decodificação de símbolos. Como já foi mencionado anteriormente, o que Soares (2006) e Tfouni (2006) expressam em suas reflexões é que letramento é muito mais que saber ler e escrever, é um processo com dimensão social, que remete a um conjunto de práticas sociais referentes à leitura e à escrita.

Letrar, nesta perspectiva, é ensinar a leitura e a escrita em contextos nos quais essas práticas tenham sentido e façam parte da vida do aluno, de seu cotidiano, da práxis

diária, da vida em sociedade. Letrar é colocar o sujeito no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita. Esse fenômeno inicia muito antes da alfabetização, quando o sujeito interage socialmente com as práticas de letramento, como dar troco, contar histórias, cantar músicas, identificar símbolos comerciais e reconhecer gravuras.

No trabalho em sala de aula, o professor-letrador investiga as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando as aulas ao contexto. Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. [...] Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (1997, p. 23)

Os adultos ainda não alfabetizados, ou com pouco conhecimento alfabético, alunos da EJA, vivem numa sociedade letrada e, portanto, possuem muitos saberes relativos ao uso da escrita e ao poder envolvido nesse uso. Trazem consigo uma visão de mundo influenciada por sua origem, costumes culturais, crenças e convivência social. Compreendem a função social da língua, principalmente pelo fato de se sentirem, em determinadas circunstâncias, excluídos.

Ao ingressarem na escola trazem o saber que a “escola da vida” oportunizou. São as práticas de letramento, as vivências, o dia-a-dia, suas crenças e representações sociais. Esses conhecimentos trazidos por eles estão diretamente relacionados às suas práticas sociais e a gêneros textuais não-escolares.

Para que a alfabetização faça sentido, deve-se conhecer, compreender e respeitar o contexto em que o aluno está inserido e aproveitar suas experiências prévias, suas práticas de letramento. Defensor da educação popular, Freire (2007, p.17) pergunta “que significação, na verdade, podem ter, para homens e mulheres, camponeses ou urbanos, que passam um dia duro de trabalho ou, mais duro ainda, sem trabalho, textos como estes que devem ser memorizados: ‘A asa é da ave’; ‘Eva viu a uva’”. Assim, para que a alfabetização tenha sentido e seja interessante para o aluno, é necessário partir de palavras, assuntos, experiência e motivações que emergem do próprio educando ou que fazem parte de seu universo familiar e de convivência.

A idéia de Freire é alfabetizar a partir do conhecimento e do interesse do aluno, iniciando o processo de alfabetização por palavras que despertem seu interesse e que façam parte de seu universo, do contexto em que está inserido socialmente. Para isso, destacava o trabalho com “palavras geradoras” do cotidiano do aluno. Conforme o autor,

a primeira exigência prática que a concepção crítica da alfabetização se impõe é que as palavras geradoras, com as quais o alfabetizando começa sua alfabetização como sujeito do processo, sejam buscadas em seu “universo vocabular mínimo”, que envolve sua temática significativa. (2006, p. 21)

O que motiva e define o sucesso da aprendizagem e do processo de alfabetização na EJA é o objetivo, o interesse do aluno, o que ele busca na escola e, para isso, é fundamental que ele se sinta familiarizado e parte integrante do processo. É preciso que ele se alfabetize ao mesmo tempo em que aprende a pensar reflexivamente sobre a sua situação no mundo e na sociedade.

Stein, comentando a pedagogia freireana, diz que,

para Paulo Freire, a educação é um processo de problematização da realidade, do enfrentamento (e do questionamento) dos problemas que envolvem o indivíduo; o diálogo com o meio, sobre os desejos, as necessidades, as perspectivas de mudanças, os instrumentos, as dificuldades, as características, os detalhes de um mundo percebido e carente de transformações. (1984 p. 56)

A alfabetização para Freire está inserida em um processo de conscientização, não de instrumentalização. Assim, não basta preparar o indivíduo para ler um bilhete deixado pelo patrão, é preciso prepará-lo para colocar-se diante da vida, para compreender e utilizar a escrita, sentindo-se agente em processos de interação que por ela se realizam.

Para Pereira (2005, p.22), “o desafio colocado para a alfabetização seria proporcionar uma inserção plena dos sujeitos no mundo da escrita; daí a necessidade das práticas de alfabetização enfatizarem seus usos e não apenas a decodificação”. Portanto, nada mais propício do que alfabetizar letrando de forma a alfabetizar ensinando o código escrito juntamente com sua utilização social.

2.4 A alfabetização através de gêneros textuais do cotidiano e o uso social da escrita

Uma vez que os alunos se sintam parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia a sua atenção, o trabalho duro e detalhado de escrever se torna irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos considerem importantes.
(Charles Bazerman)

Início tecendo comentários relativos à diferença entre tipos e gêneros textuais. Saber diferenciar gênero textual e tipo (ou tipologia) textual é importante para direcionar o trabalho do professor em sala de aula. Marcuschi esclarece essa diferença entre as duas expressões:

[...] Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

[...] Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, [...].(2005, p.22-23)

Os gêneros organizam-se com tipos textuais, o que significa que em um mesmo gênero textual podem constar diversos tipos textuais (um bilhete que alguém escreve para um destinatário é um gênero textual que, em seu corpo, pode conter mais que um tipo textual, como narração e argumentação).

Reconhecemos um gênero pela sua função no contexto social e através de características textuais familiares que facilitam a caracterização. Uma receita culinária trará, necessariamente, a relação e quantidade de ingredientes, além da forma de preparo.

Segundo Bazerman (2006, p.30), “tendemos a identificar e definir os gêneros por essas características sinalizadoras especiais, e depois por todas as outras características textuais que virão a seguir, segundo nossas expectativas”.

Schneuwly e Dolz (2004, p.25) apontam a origem do termo “gênero”: “tradicionalmente utilizada no domínio da retórica e da literatura, essa noção encontrou, provavelmente pela primeira vez, uma extensão considerável na obra de Bakhtin (1953/1979)”. Para Bakhtin, os gêneros do discurso constituem dois grupos:

Gêneros primários: originam-se de situações de comunicações verbais espontâneas ligadas ao cotidiano, simples, não elaboradas, caracterizadas pela informalidade e pela espontaneidade. Neles está o uso mais imediato da linguagem. O gênero basta-se a si mesmo, não requer dificuldade para identificação. Presentes em enunciações cotidianas, como conversas informais e bate-papo entre amigos, os gêneros primários são aqueles com os quais se mantém contato nas práticas de linguagem diárias.

Gêneros secundários: representam formas mais elaboradas de linguagem, surgem em situações de comunicação mais complexas, geralmente escritas. Sendo de maior complexidade, exigem maior envolvimento do sujeito.

A definição de gêneros como “primários” e “secundários” de Bakhtin remete a conceitos de Vygotsky. No livro “Pensamento e linguagem” (2005), Vygotsky aborda o desenvolvimento dos “conceitos primários”, nomeados por ele como “espontâneos”, e “conceitos secundários”, nomeados pelo autor como “científicos”.

Para o autor, conceitos “espontâneos”, também chamados de “cotidianos”, são adquiridos pelos próprios esforços mentais do aprendiz fora do universo escolar, ou seja, não são apresentados de forma sistemática. A ação é desenvolvida espontaneamente. Diferentemente, os conceitos “científicos”, ou “não-espontâneos”, permitem a consciência reflexiva e o domínio do pensamento. Geralmente se desenvolvem no período escolar, abrangendo várias áreas do conhecimento. Segundo Vygotsky,

[...] os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. Que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário [...]. (2005, p.107)

Nessa perspectiva, os “gêneros primários” de Bakhtin estão diretamente relacionados com o que Vygotsky denomina “conceitos espontâneos”, assim como os “gêneros secundários” estão relacionados com os “conceitos científicos”.

Os conceitos espontâneos e os gêneros primários estão presentes nos níveis de letramento que os alunos da EJA trazem ao ingressarem no universo escolar, através de relatos e experiências das situações cotidianas, no convívio em sociedade.

Schneuwly e Dolz (2004, p.75) destacam que “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que favorece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Considerado um “megainstrumento” no ensino da leitura e da escrita, a introdução de gênero na escola deve fazer-se pelos gêneros pertencentes ao contexto do aluno, favorecendo a aprendizagem e o domínio de gêneros encontrados na sociedade.

Os gêneros textuais são oriundos de situações e fatos sociais que acontecem dentro e fora do ambiente escolar, em situações cotidianas que evocam sua existência. São formas com as quais organizamos nossa vida. Conforme Marcuschi,

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (2005, p.19)

Bazerman (2006, p.22) sugere que “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e dependentes de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social”. O texto cria para o leitor o fato social que é realizado através de formas textuais padronizadas, que são os gêneros. Assim, o gênero tem função social e está presente nas atividades que envolvem o sujeito no dia-a-dia, na sua convivência em sociedade.

2.5 Gêneros textuais do cotidiano e ensino da leitura e da escrita

*Em outras palavras,
os textos e os suportes existentes na vida cotidiana
são os novos materiais que oferecemos aos alunos.
(Ana Teberosky e Teresa Colomer)*

Parto do pressuposto de que todo professor, independente de sua formação acadêmica, deve ter o texto como instrumento de trabalho e ponto de partida de processos de aprendizagem, ocupando lugar de destaque no cotidiano escolar, pois a leitura e a escrita são fatores fundamentais para a inserção do sujeito na sociedade. O texto também contribui para que o processo de alfabetização ocorra em todas as áreas do conhecimento – matemática, geografia, história – não apenas na disciplina de língua portuguesa, como se poderia inicialmente pensar. Deste modo, o trabalho com a diversidade de gêneros textuais permite relacionar diferentes áreas, o que favorece a compreensão do uso social da escrita.

Ao inserir diferentes gêneros textuais nas práticas pedagógicas, o professor coloca o aluno em contato não somente com os gêneros produzidos dentro da escola, mas também com aqueles que são produzidos fora dela, nas diversas áreas de conhecimento. Assim o aluno adquire um número maior de informações e conhecimentos que lhes serão úteis no processo de alfabetização e no convívio social.

Pelo trabalho com textos, o professor pode explorar diversas relações sociais e a maneira como estas se desenrolam. O professor não poderá ensinar todos aqueles gêneros com os quais o aluno irá deparar-se ao longo da vida, mas certamente pode apresentar e ensinar muitos daqueles com os quais vai confrontar-se na vida diária.

Sobre o trabalho com o texto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa destacam:

[...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena apresentação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los. (1997, p.30)

Apesar da proposta trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, sabe-se que uma compreensão estreita de texto pode empobrecer e reduzir o trabalho com a leitura e a escrita nos processos de alfabetização e de letramento, quando são tratados da mesma maneira os diferentes gêneros textuais, desconsiderando suas características, funções e dessemelhanças.

A seleção do gênero a ser explorado na prática pedagógica requer do professor a percepção de que o aluno já traz para a escola vivências de fora do ambiente escolar, o domínio de gêneros familiares que utiliza nas situações corriqueiras. Existem, portanto, possibilidades que, mesmo consideradas importantes pelo professor, nunca fizeram

parte da vida do aluno. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.25), “a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades das temáticas, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”.

É importante respeitar o conhecimento prévio do aluno, mas também devem ser oportunizados novos conhecimentos. Assim, o professor pode levar para a sala de aula gêneros já conhecidos pelo aluno e também outros, possibilitando descobertas e aprendizados.

A partir de textos de um determinado gênero, outros podem surgir. Com meus alunos de alfabetização, a letra de uma música deu origem a poemas, cartazes, folhetos de publicidade; uma receita culinária deu origem a um guia de dicas de culinária e a um livro de receitas. Esse trabalho foi possível graças aos conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos. Mesmo os que ainda não sabiam ler e escrever contribuíram com suas experiências.

Bazerman explica:

[...] cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem. Isso pode ser feito, tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar. (2006, p.30)

O gênero introduzido pelo professor pode ser uma ferramenta, uma alternativa para descobrir outros gêneros. Também é uma forma de o professor identificar por quais gêneros o aluno demonstra mais interesse e quais os que proporcionam mais sucesso no processo de alfabetização. A diversidade de textos permite que o aluno se familiarize com as características discursivas dos diferentes gêneros. Segundo a orientação que vem dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa,

todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (1997, p.34)

Embora não alfabetizado ou com pouco conhecimento alfabético, o aluno (letrado) é capaz de reconhecer uma bula de remédio, uma propaganda de refrigerante,

um provérbio, uma receita de chá, um cartão de aniversário, uma placa de ônibus, um anúncio de venda, porque cada gênero tem ou não relação com sua vida pessoal. Gêneros diferentes realizam funções sociais diferentes e estão diretamente ligados a práticas de letramento. As atividades de leitura e escrita devem auxiliar o aluno a perceber que a composição do gênero – nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que a outras – é planejada de acordo com sua função social, o contexto em que está inserida e seus propósitos comunicativos.

Para muitos alunos da EJA, a escola representa o principal meio de contato com o universo da escrita. Portanto, o trabalho elaborado e desenvolvido pelo professor precisa assegurar uma alfabetização prazerosa, proposta com auxílio de variados recursos lingüísticos. Schneuwly e Dolz (2004, p.78) afirmam que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos”. Os alunos encontram-se em diversas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é necessária.

Nesse período escolar, incentivar o hábito da leitura é fundamental. Na formação de leitores, a escola e a sociedade dispõem de muitos recursos. Cabe ao professor proporcionar a sua utilização em sala de aula. Há um extenso “oceano” de possibilidades para serem exploradas em aula: panfletos, receitas, manuais, receitas médicas, bulas de remédio, rótulos, documentos pessoais, anúncios de jornais, charges, quadrinhos, poemas, letra de música, bilhetes, ofícios, gravuras, entrevistas, crônicas, fábulas e tantos outros.

A exploração de textos considerados não-escolares, mas que estão diretamente ligados ao contexto dos alunos, pode proporcionar motivação maior do aluno para a aprendizagem da leitura e da escrita, devido ao reconhecimento de uma prática do seu cotidiano. A diversidade de gêneros ajuda na ampliação do universo cultural do aluno e no contato constante com o mundo letrado, pois saber ler e escrever, na perspectiva do letramento, é saber lidar com os diversos portadores de textos com que o aluno se depara no dia-a-dia, facilitando a liberdade de expressão e a formação discursiva.

No plano de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, nos dois processos, alfabetização e letramento, o conhecimento e o domínio de diferentes gêneros textuais fazem com que o trabalho produzido em sala de aula permita novos olhares sobre a sociedade, incentivando o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, desta forma contribuindo para a cidadania. Para Bazerman:

[...] não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que os nossos alunos vão produzir. Não deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos, como se toda produção escrita exigisse as mesmas posições, comprometimentos e metas, como se todos os textos compartilhassem das mesmas formas e características; como se todo letramento fosse igual. (2006, p.24)

É importante que o professor saiba selecionar corretamente os gêneros que irá trabalhar com os alunos, baseando-se no contexto e nas necessidades que a turma apresenta. Mas é também importante que o professor não subestime a capacidade do aluno em compreender outros gêneros.

Minha experiência docente mostra que são poucos os recursos textuais disponibilizados pela escola pública ao professor na alfabetização dos jovens e adultos. Normalmente, os livros didáticos, quando oferecidos, possuem textos infantilizados e expressões voltadas ao universo infantil. Não é possível embasar o desenvolvimento da leitura e da escrita somente no recurso “livro didático”, em suas narrativas e contos de fadas. Freire faz uma crítica quanto a este recurso:

textos, de um modo geral, ilustrados – casinhas simpáticas, acolhedoras, bem decoradas; casais risonhos, de faces delicadas, às vezes ou quase sempre, brancos e louros; crianças bem nutridas, bolsinha a tiracolo, dizendo adeus aos papais pra ir à escola, depois de um suculento café da manhã... (2006, p.17)

Freire acreditava que as palavras constantes em textos de cartilhas e materiais destinados à alfabetização de crianças, nada, ou muito pouco, têm a ver com a experiência existencial dos alfabetizados da EJA. Assim, cabe ao professor, ao utilizar o livro didático ou outro recurso, fazer adaptações conforme o contexto dos alunos da EJA. Outros gêneros mais apropriados aos interesses e demandas das faixas etárias dos alunos da EJA precisam ser explorados.

Cagliari também critica as cartilhas utilizadas no processo de alfabetização, afirmando que, através de sua utilização, os alunos são expostos exclusivamente ao processo de ensino, pois o método ensina tudo passo a passo, do exercício mais fácil ao mais complexo. Assim, o método da cartilha, ou o livro didático, não levam em consideração o processo de aprendizagem.⁸ “Um método de alfabetização que leve em

⁸ Para o autor, o ato de ensinar pode ser feito por um professor diante de um grupo de alunos, sendo um ato coletivo. A Aprendizagem, porém, será sempre um ato individual, porque cada pessoa aprende por si, conforme suas características pessoais, segundo seu “metabolismo”.

conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas idéias a respeito do que aprende”.(CAGLIARI, 1998, p. 66)

O papel da escola e a função do professor-letrador, no processo de alfabetizar letrando, não somente nos primeiros anos de escolarização, mas durante todo o tempo de permanência do aluno na escola, é proporcionar estímulos variados de leitura através da introdução de gêneros textuais diversificados.

3 DO CAMINHO PERCORRIDO AO RESULTADO DA PESQUISA

*Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(Paulo Freire)*

Esse capítulo apresenta o caminho percorrido para realização da pesquisa, que buscou compreender qual é o significado que jovens e adultos alfabetizados dão para o processo de alfabetização e como esse processo é capaz de modificar a vida do sujeito envolvido nele.

3.1 Sobre o campo de investigação e os sujeitos envolvidos na pesquisa

*O interesse e a curiosidade do homem pelo saber
levam-no a investigar a realidade
sob os mais diversificados aspectos e dimensões.
(Amado Cervo e Pedro Bervian)*

Tudo iniciou no mês de março de 2008, quando realizei um levantamento acerca do número de Escolas Estaduais que ofereciam a modalidade EJA – Alfabetização (totalidade1). O número encontrado foi de vinte e cinco escolas, como já foi dito na introdução.

O campo de investigação é composto por oito escolas da Rede Estadual de Porto Alegre (1ª CRE), definidas pelo critério de aceitação da Equipe Diretiva em participar da pesquisa. As oito escolas selecionadas para a realização da pesquisa são aqui identificadas apenas pelos algarismos de 1 a 8. Essas escolas localizam-se em bairros distintos, conforme demonstra o quadro que segue.

Escola	Bairro	Localização
1	Jardim Sabará	Zona Norte
2	Vila Jardim	Zona Norte
3	Vila Ipiranga	Zona Norte
4	Partenon	Zona Leste
5	Petrópolis	Zona Leste
6	Navegantes	Zona Norte
7	Bom Jesus	Zona Leste
8	Glória	Zona Sul

Quadro 1

Para a realização da pesquisa foram aplicados dois instrumentos: um questionário aplicado a professores de EJA (apêndice 3) e entrevistas realizadas com alunos de EJA (apêndice 4). Os sujeitos envolvidos com questionários foram oito professores, sete mulheres e um homem, com formação acadêmica variada, conforme quadro a seguir.

Graduação	Número de professores
Graduação em Pedagogia – Séries / Anos iniciais	3
Graduação em Pedagogia – Orientação Educacional	2
Graduação em Pedagogia – Supervisão Escolar	1
Graduação em Filosofia	1
Graduação em Letras	1

Quadro 2

Curso de especialização	Número de professores
Sem especialização	3
Filosofia, Educação e Ensino Religioso	1
Psicopedagogia Clínica e Institucional com Psicanálise	1
Educação Infantil e Psicopedagogia	1
Docência em Ensino Superior	1
Educação de Jovens e Adultos	1

Quadro 3

Na identificação dos professores, com o objetivo de manter os dados pessoais em sigilo, conforme consta no Termo de Consentimento (apêndice 2), também foi utilizada a numeração de 1 a 8.

Analisando os dados do quadro, verifica-se que somente três professores possuem habilitação apropriada para alfabetização, que corresponde à Graduação em Pedagogia – Anos Iniciais. Dos oito professores envolvidos na pesquisa, apenas um possui uma especialização em EJA. Todos os demais possuem Graduação em outras Licenciaturas e em outras habilitações do Curso de Pedagogia, como Orientação.

A formação apropriada contribui para o processo de alfabetização, pois o conhecimento específico facilita a seleção e a aplicação da metodologia, o planejamento adequado e, dessa forma, o desenvolvimento do processo de alfabetização. Sobre a formação de professores em EJA, Comerlato explica:

Fazer formação de professores em EJA é partir dessa reflexão de quem somos, que visões de mundo, de educação, de jovens e adultos temos, quais desejos nos levam a nos interessarmos por esta área de atuação. É nos voltarmos para nós mesmos; é nos reconhecermos em nossa transitoriedade e inacabamento enquanto seres humanos é saber da importância e da profundidade desta tarefa que é educar. (2001, p.21)

A autora argumenta sobre a importância de os cursos de formação prepararem os futuros educadores para a realidade da EJA. Considerando que os cursos de Magistério (Normal) e Pedagogia sejam cursos que formam educadores para atuar também na educação popular, espera-se desses educadores que desenvolvam com os alunos uma prática coerente com as características necessárias e desejadas para educadores de jovens e adultos. Para tanto, a formação docente deve contemplar saberes e histórias de vida dos próprios educadores e provocar sua capacidade investigativa, reflexões críticas, bem como despertar para o compromisso com os grupos populares, respeitando-os como seres humanos, bem como suas idéias, sentimentos e leitura do mundo.

Nesse sentido, a formação adequada é um importante fator que habilita o professor para o pleno desenvolvimento da atividade docente, fazendo-o um sujeito agregador e capacitado para a função.

Quanto ao tempo de trabalho com a EJA, a pesquisa demonstrou que a grande parte dos professores possui em média cinco anos de experiência na alfabetização de adultos, conforme demonstra o quadro a seguir.

Tempo de trabalho com EJA	Número de professores
5 anos	3
6 anos	2
10 anos	1
4 anos	1
6 meses	1

Quadro 4

Um fator que despertou minha atenção foi o fato de que os oito professores, independente do tempo de experiência no trabalho com a EJA, após preencherem o questionário, demonstraram grande satisfação em trabalhar com os alunos. Nos relatos, observei a vontade de permanecer trabalhando com esta modalidade de ensino que, conforme definido por eles, proporciona satisfação, retorno afetivo e alegrias. A satisfação fica evidente no relato do professor 7, quando responde sobre uma experiência significativa já vivenciada em relação ao processo de alfabetização de jovens e adultos (questão nº 9 do questionário para professores: “No espaço abaixo, gostaríamos que você descrevesse ou relatasse a experiência mais significativa que você já vivenciou em relação ao processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos”). Em suas palavras:

Ter estado em turmas com alunos em diferentes situações sociais e que vencem desafios familiares, sociais e quiseram estar em aula. Ver o crescimento e desenvolvimento enquanto seres humanos que às vezes relataram e resgataram valores na discussão, no debate entre seus pares. Ver que alunos que reclamaram num instante, deram o voto de confiança no meu trabalho, acreditaram em si e superaram suas próprias expectativas avançando cognitivamente, aprendendo a decifrar o código escrito e compreender melhor o mundo à sua volta.

O relato do professor expressa um sentimento positivo em relação ao trabalho com alunos que diariamente enfrentam desafios e superam expectativas. Saber que os alunos confiam no seu trabalho faz com que a escolha profissional seja emocional e afetivamente recompensada.

Quanto ao contexto das aulas da modalidade EJA, das turmas pesquisadas, todas aconteciam no período noturno, de segunda-feira a quinta-feira, o que resulta

numa carga horária menor do que a oferecida para as turmas de alfabetização do Ensino Regular – Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As turmas eram freqüentadas por, em média, cinco a dez alunos. Em uma escola havia apenas um aluno freqüentando, o que me remete a uma preocupação dos alunos e dos educadores de EJA: a manutenção do Curso EJA, pois a evasão e a infreqüência são problemas presentes em muitas escolas, com intensidade maior nas escolas que oferecem a modalidade EJA.

O segundo instrumento de pesquisa, a entrevista, foi aplicado aos alunos, sujeitos principais do processo de alfabetização. Participaram da entrevista trinta e quatro alunos, sendo a maioria deles do sexo feminino, situados em uma faixa etária entre vinte e cinquenta anos, conforme demonstra o quadro abaixo.

Faixa etária dos alunos	Quantidade
De 20 a 50 anos	22
Menos de 20 anos	6
Acima de 50 anos	6
Sexo	Quantidade
Feminino	27
Masculino	7

Quadro 5

O quadro acima comprova o que, pelo trabalho com a EJA, eu já havia constatado: a grande maioria dos alunos que freqüenta a EJA são do sexo feminino. Mulheres que retornam à escola após longo tempo para buscar alternativas e perseguir objetivos que serão explicitados ainda nesse capítulo.

A realização das entrevistas foi tranqüila e resultou em relatos, e até mesmo confissões, muito interessantes e pertinentes ao objetivo da pesquisa. Os alunos entrevistados demonstravam interesse em participar deste trabalho e expressaram, com palavras, risos e até lágrimas a sua satisfação com a EJA e com o fato de poder voltar a estudar, conforme demonstra o relato da aluna Ermínia (34 anos, Escola 2), após a pergunta “Por que você voltou a estudar?”. Eis suas palavras:

Era um desejo. Um desejo que eu tinha de voltar a estudar, de aprender. Porque meu sonho é fazer enfermagem (risos). Pode ser que eu consiga, é pra aprender mesmo. No trabalho às vezes eu tinha que atender telefone, que anotar recado e eu não sabia escrever, então eu tive que voltar e quando a gente encontra uma escola perto fica mais fácil. Quando eu descobri a escola aqui, eu voltei e tô muito feliz por ter voltado.

Percebe-se, no relato da aluna, a satisfação por ter a oportunidade de retornar aos bancos escolares após um longo período de tempo (Ermínia só havia concluído a primeira série do Ensino Fundamental e parou seus estudos com sete anos de idade, retornando em março desse ano). Outro ponto que se destaca em sua fala são os motivos que a levaram a buscar a escola: a necessidade do estudo, da formação, da informação. O fato de não conseguir atender às expectativas no trabalho instigou-a a buscar qualificação para suprir as necessidades diárias e poder atender às demandas impostas pelo mercado de trabalho e pelo convívio social.

No relato de Ermínia revela-se o sonho em prosseguir os estudos, mesmo tendo apenas cursado a primeira série do Ensino Fundamental. O sonho de fazer um Curso de Enfermagem traz expectativas em relação à escola. A força de vontade e a persistência são atributos quase sempre presentes na fala de alunos de EJA.

O significado da alfabetização para alunos de EJA, que, por inúmeros motivos, quase sempre alheios a sua vontade, ficaram por um longo período afastados da escola, é a questão que norteia essa pesquisa.

3.2 A análise dos dados

*Sem a análise, todo conhecimento é confuso e superficial,
sem a síntese, é fatalmente incompleto.
(Amado Cervo e Pedro Bervian)*

A pesquisa desenvolvida com professores e alunos nas Instituições de Ensino obteve respostas diferentes e bastante significativas para este estudo. Os dados coletados proporcionaram respostas para as questões que norteiam esta pesquisa, dados que traduzem a realidade dos alunos e o contexto da EJA e que serão apresentados neste capítulo. Para tanto, inicio com os resultados das entrevistas realizadas com os alunos e, em seguida, apresento as conclusões das respostas fornecidas pelos professores.

3.2.1 A palavra dos alunos

*O que eu espero?
[...] consegui ler mesmo, pegar uma revista, ler um caderno, uma carta,
fazer a carteira de motorista, então ser independente, né?
Imagina eu, saber ler e escrever...
eu querer fazer uma coisa e fazer, pra mim é muito importante.
(Valdonês, 29 anos, aluno da EJA)*

Sorridentes e expressivos, me receberam em suas salas de aula. Alguns um pouco tímidos, com um olhar mais vago, mas na grande maioria dispostos a conversar e a participar da pesquisa.

O fato de ser professora da EJA, vivenciar essa realidade diariamente e conhecer algumas características dessa clientela escolar, certamente facilitou a aproximação.

Após a apresentação e a conversa inicial, quando expus o objetivo da minha pesquisa, os alunos eram convidados a participar do estudo. A maioria dos alunos das

turmas com as quais contatei aceitaram participar, somente alguns não quiseram, alegando não saber responder ou ter vergonha de falar.

Como foi avisado no início que a identificação seria mantida sob sigilo, ficaram tranqüilos para responder às questões apresentadas. Após a identificação inicial, nome e idade, os alunos responderam a questões que trouxeram respostas muito significativas para o estudo em questão, principalmente porque explicitaram os principais motivos do retorno à escola, conforme demonstração no quadro abaixo.

Por que voltou a estudar?	Quantidade
Para as dificuldades do dia-a-dia	8
Para ter conhecimento, aprender mais	5
Para aprender a ler	5
Para conseguir um serviço melhor ou mudar de serviço	5
Porque era um desejo/uma vontade	4
Para ajudar filhos e netos	3
Para fazer um curso técnico ou superior, continuar os estudos	3
Para escrever corretamente	2
Porque o estudo faz falta	2
Para aprender a escrever	2
Para ajudar a cabeça	1
Porque o Conselho Tutelar obriga	1
Porque nunca tinha tido a oportunidade antes	1
Porque antes a distância e o tempo não permitiam	1
Porque no ensino regular tinha vergonha de estudar com crianças	1
Porque ficou viúva	1
Para concluir os estudos/ terminar o Fundamental	1
Porque estudar é bom	1
Para não passar mais vergonha	1
Porque minhas filhas incentivaram	1
Porque sem estudo não se consegue nada	1
Porque o ser humano sem estudo se parece com um cego	1
Para melhorar de vida	1
Para se comunicar melhor	1
Para tirar carteira de motorista	1
Para ajudar uma amiga	1
Para conseguir dar remédio para o filho	1
Não sei	1

Quadro 6

Dentre as respostas mais citadas estão: para lidar com as dificuldades dos dia-a-dia; para ter conhecimento; para aprender mais; para aprender a ler e para conseguir um emprego ou um serviço melhor. A mais freqüente, “para lidar com as dificuldades do dia-a-dia”, diz respeito à demanda da leitura e da escrita nas inúmeras situações cotidianas, em casa, no ambiente do trabalho, como, por exemplo, para compreender um bilhete deixado pela patroa, para assinar documentos, preencher um cadastro de emprego ou até para pegar um ônibus e conseguir locomover-se sem depender de outras pessoas. Os relatos abaixo, destacados das entrevistas, explicitam essas expectativas:

Quando eu cheguei de São Gabriel eu não sabia nada, nada mesmo. Nem assinar o nome direito. Aí a gente foi fazer o contrato do apartamento que a gente alugou. Lá tinha que assinar e colocar o endereço do apartamento que a gente estava alugando e eu não sabia, foi a maior dificuldade. Parece que caiu um pano preto na minha frente. Doía o cara dizer: “Não, outro não pode, tem que ser ela, ela tem que saber, ela tem que escrever”. E eu não sabia. Foi a maior dificuldade e vergonha. E o cara disse: “Então tu não pode alugar se tu não sabe”. Mas agora eu já sei. Agora eu consigo. (Marli, 34 anos, Escola 1)

Esses dois empregos que eu fui, que eu tinha que preenchê a ficha, aí eu fiquei com vergonha e disse “ai, esqueci minha carteira em casa”. Mas, graças a Deus aqui nós temos realizada, eu tô realizando meu sonho. (Márcia, 41 anos, Escola 6)

A gente é um cego que enxerga e faz muita falta. Pra entrá no ônibus, pra viajá, prá trabalhá, pra tudo, né? Até um cego aprende a escrevê a lê, e a gente enxerga e não vê. (Aldo, 55 anos, Escola 7)

Esses relatos demonstram que essas pessoas buscam, na escola, a independência, o uso social da escrita, uma melhor qualidade de vida e convívio social. Essas constatações comprovam as de Pereira,

[...] os usos que os sujeitos fazem ou pretendem fazer da escrita estão intimamente relacionados com suas vivências e com suas aspirações individuais construídas socialmente. Aos olhos das pessoas que já possuem a habilidade da escrita, tais aspirações podem parecer limitadas, mas, para esses sujeitos elas adquirem um sentido especial, que é o de garantir que eles se vejam como pertencentes à sociedade letrada. (2005, p. 83)

Entre os fatores apontados como motivos que fizeram retornar à escola, está o fator religioso, ou seja, a condição de não apenas freqüentar a igreja, mas também de poder acompanhar e participar ativamente dos rituais religiosos, vontade evidenciada em relatos, como os seguintes:

[...] a gente fica muito parada, daí eu já não sabia mais nada também. Como eu tô indo na igreja, tava fazendo uns cursinhos, tinha que escrever e eu não sabia as veiz a letra certa [...] depois que eu comecei a fazer discipulado na igreja, eles vão falando e a gente tem que escrever. Eu achei dificuldade porque eu tava trocando as letras [...]. (Nara, 47 anos, Escola 1)

Ah, eu sempre tive vontade de estudar, só que quando eu casei eu não pude estudar também porque eu tive os filho, e eu sempre tive vontade de estudar. Aí, como agora eu fiquei viúva e eu trabalhava na igreja eu fui fazer um curso da grade e eu escrevia, mas eu escrevia tudo errado, aí o Pastor mandava que eu mandasse um colega escrever pra mim né? Então eu achei mais necessidade né? Como é que eu queria fazer as coisas e não sabia escrever? [...] (Elizabeth, 64 anos, Escola 6).

Essa mesma percepção também está em Pereira:

A prática religiosa é notória nos depoimentos dos alunos como sendo um importante aspecto ligado diretamente à dimensão da vida pública, um espaço público de convívio freqüente. Essa convivência faz com que o domínio da leitura bíblica se torne motivo de desejo para esses alunos. (2005, p.86)

Por representar uma possibilidade de suprir todas essas necessidades, a escola passa a ter um significado muito grande para o aluno da EJA, como o demonstram as respostas à pergunta “O que a escola representa?”, transcritas abaixo.

O que a escola representa?	Quantidade
Uma coisa boa	13
Um monte de coisas	6
Um aprendizado/ um lugar para aprender coisas novas	5
Tudo / tudo na vida	4
Aprender a ler e escrever	4
Um lugar para ver gente e trocar idéias, fazer amizades	3
Um lugar para estudar	2
Aprender a contar dinheiro	1
Uma grande coisa	1
A melhor hora do dia	1
É muito importante	1
Uma família	1
Recordar coisas	1
Um lazer	1
O passeio do dia	1
Um mundo mais aberto	1
Um meio de conseguir um serviço melhor para garantir o futuro	1
Cultura	1
O estudo e o saber	1
Não sei	1

Quadro 7

Constata-se que a grande maioria dos alunos tem a escola como uma coisa boa, ou seja, um local que desperta bons sentimentos e, como eles mesmos afirmam, representa “um monte de coisas”. Percebi, durante as entrevistas, que “um monte de coisas” não é significado de não saber, ou não conseguir responder, mas sim uma forma sintetizada de mencionar outros significados, como os que são explicitados no relato a seguir:

Pra mim representa um monte de coisas, depois que voltei a estudar, pra mim, a minha cabeça melhorou cem por cento. Eu tinha problema de depressão, melhorei, tô ótima. A gente fica feliz depois que percebe que consegue aprender, percebe que as coisas que acha que é difícil, na verdade é fácil. Tá sendo ótimo. Tô descobrindo coisas. (Nara, 47 anos, Escola 1)

A escola, então, para os alunos, é uma Instituição que propicia gratificações, pois, com exceção de uma resposta “não sei”, todas as demais trazem algo positivo. Destacam-se nas falas dos alunos duas características próprias da escola: ser espaço de sociabilidade e espaço de construção de conhecimento.

No que se refere à sociabilidade, percebe-se que a rotina de muitos alunos, antes de voltar a frequentar a escola, limitava-se, quase que exclusivamente, ao ambiente e ao convívio familiar. Seu círculo social era bastante restrito. Com a entrada na escola, criam-se novas amizades, resultando na mudança da rotina de muitos alunos, como demonstram os relatos que seguem:

Pra mim, tudo, tudo de bom, né? Estudar, ver gente diferente, trocar idéias, aprender, que é o que eu mais quero. (Ermínia, 34 anos, Escola 2)

A escola pra mim é muito importante, além da gente aprender a ler e escrever, pra fazer novas amizades também, eu acho importante isso aí. (Marta, 48 anos, Escola 3)

Ah, eu gosto de vim pro colégio. Pra mim a gente é uma família. Até chego e digo: “Oi, família”. Quando a gente tem um problema em casa, a gente chega no colégio e parece que fica fora. Eu não vou pro colégio e levo os problema junto, daí não adianta. (Gesseline, 37 anos, Escola 8).

Essa mesma percepção acerca da escola, manifestada nos depoimentos dos alunos da EJA, pode ser encontrada na definição de escola para Paulo Freire. Definição que o educador, não por acaso, expressou em forma de poema.

Escola é...
 O lugar onde se faz amigos.
 Não se trata de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...
 Escola é, sobretudo, gente.
 Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.
 O diretor é gente. O coordenador é gente, cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um
 Se comporte como colega, amigo, irmão.
 Nada de ilha cercada de gente por todos os lados,
 Nada de conviver com pessoas e depois descobrir que não tem amizade a
 ninguém,
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se amarrar nela!
 Ora, é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer,
 fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 (disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>)

No poema, Freire expressa de forma clara e sensível a sua concepção de escola. As mesmas características que aparecem no poema também são identificadas nos relatos dos alunos durante as entrevistas. Nas falas dos alunos, percebe-se a escola como um espaço de sociabilidade, de relacionamentos e de ações importantes que enriquecem o modo de viver e as relações interpessoais. Através do contato diário com outras pessoas que não pertencem ao círculo familiar, os alunos se enriquecem com trocas de experiências e com o contato humano, partilhando alegrias, frustrações e conhecimentos. Para que isso ocorra de forma autêntica, o educador pode contribuir como um sujeito socializador, orientador do grupo, possibilitando relações de amizade, mantendo o grupo unido e em convívio favorável.

No que diz respeito ao espaço de construção do conhecimento, a escola é, por excelência, espaço de socialização e de aprendizado. No contexto da alfabetização, as competências ligadas à leitura e à escrita, bem como o desenvolvimento de habilidades como refletir, comparar e agrupar, estão relacionadas ao significado que os alunos dão para a escola. Em suas falas:

A escola representa um aprendizado, um lugar onde a gente aprende coisas novas. (Margarida, 36 anos, Escola 1)

A escola representa ensino, né? Ensino pra gente. A gente aprende ler e escrever mesmo. (Valdonês, 29 anos, Escola 3)

Ah, eu tô gostando muito das aulas, da professora. Tá sendo muito bacana, pessoal bacana, os colegas, tudo. Tá sendo um aprendizado bem bacana, recordando tudo, né? Coisas que eu tinha esquecido muito tempo porque eu não estudava, e é isso aí. (Luiz Eduardo, 42 anos, Escola 5)

Nossa! Muita coisa boa, bah!. Me sinto bem. A gente vê o mundo mais aberto, antes eu não sabia nada, agora eu sei. Parece que se abriu, parece que a gente tava cega, agora vejo as coisas mais claras, tudo. (Márcia, 41 anos, Escola 6)

A escola representa o estudo e o saber. Se a gente não sabe lê é a mesma coisa que um cego. Um cego aprende a lê, né? A gente não aprende. (Eva, 63 anos, Escola 8)

Todos os relatos manifestam o aprendizado adquirido na escola, fazendo dela espaço de formação e de informação. O conhecimento proporciona “a luz para olhos que não enxergam”, conforme o relato da aluna Márcia mencionado acima. A comparação com um cego é algo marcante nos relatos dos alunos, pois significa que aprender a ler e escrever é aprender a ver, a enxergar o mundo até então desconhecido e encoberto. É como se um pano preto vendasse seus olhos e lhe fosse arrancado com a alfabetização e com o aprendizado que gera descobertas.

É, também, um local em que os alunos desejam muito estar, um local que gera sentimentos positivos, ambiente agradável e acolhedor que contribui para o bem estar pessoal do aluno, como sugerem os relatos:

[...] quando eu tô em casa, eu conto as horas pra vim pro colégio. (Joice, 24 anos, Escola 8)

Pra mim a escola representa tudo. A melhor hora pra mim é a hora que eu venho pra escola. É quando eu me sinto melhor, a melhor hora do dia. (Margarida, 42 anos, Escola 2)

A escola, portanto, através desse “um monte de coisas” referido pelos alunos, proporciona o bem estar e o aprendizado que faz com que o aluno conviva melhor em sociedade, porque lida melhor com a escrita presente em seu cotidiano.

A leitura e a escrita estão presentes em toda parte, não somente na escola, mas também no espaço social. Diariamente os alunos entrevistados estão cercados por um “oceano” de portadores de textos, como cartazes, rótulos, embalagens, jornais, panfletos, entre outros. As respostas à questão “Com que tipo de material escrito você tem contato?” foram transcritas e quantificadas no quadro a seguir:

Com que tipo de material escrito você tem contato?	
Tipo	Quantidade
Jornal	19
Periódicos de supermercado	5
Livros	4
Panfletos de rua	4
Bíblia / Evangelho	4
Revistas	4
Placas	4
Cópias no caderno	3
Nenhum	2
Notas	2
Documentos	2
Dinheiro	1
Material escolar	1
Textos	1
Rótulos	1
Listas de supermercado	1
Bilhete	1
Receitas	1
Cartaz de rua	1
Poesias	1
Quadrinhos	1
Atividades de matemática	1
Recibos de contas	1
Palavras na televisão	1

Quadro 8

O jornal foi o portador de texto mais citado pelos alunos. Creio que isso se dá devido à importância que atribuem a esse portador de textos e às informações que facilitam a socialização. No relato da aluna Gesselaine, 37 anos, Escola 8, percebe-se o desejo de ler:

[...] só jornal que minha filha compra todo dia, mas ela que lê. Eu saio juntando as letras, mas [...] as letras são miudinhas [...] eu não consigo. [...] meu sonho é poder ler assim... um jornal, uma revista, um livro [...] quando chega as coisa na minha casa, minha filha que lê pra mim, ela que lê [...].

Nas conversas com os alunos, constatei que a leitura do jornal simboliza conhecimento, demonstra sabedoria e independência. O jornal foi citado pelos alunos como um dos recursos levados pela professora para a sala de aula. Porém, o mais

mencionado foi o tradicional material xerocado de livro didático referente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (textos com questões e cálculos envolvendo as quatro operações). Acredito que esse tipo de material é um recurso, à medida que fornece informações, porém é preciso ter cautela com as famosas “folhinhas”, que oferecem um conteúdo semipronto, que pouco envolve num processo efetivo de construção de conhecimento.

Além dos jornais, os alunos apreciam o trabalho com revistas, pois fornecem informações sobre a atualidade, gravuras, cores e propiciam trabalhos manuais, como recortes, colagens e montagens.

Abaixo, a síntese das respostas à questão que visava verificar quais gêneros textuais se fazem mais presentes no cotidiano escolar da EJA.

Que tipos de textos (gêneros) a professora leva para o trabalho em sala de aula?	
Tipos	Quantidade
Material xerocado de português e matemática	15
Textos de revistas	13
Textos de livros didáticos	11
Textos de jornal	7
Periódicos de supermercado	6
Textos de literatura	2
Poema / Poesia	2
Nenhum tipo de texto	1
História em quadrinhos	1
Receitas	1
Bilhetes	1
Rótulos de embalagens	1
Não respondeu	1

Quadro 9

Minha experiência em alfabetização de jovens e adultos tem me mostrado que a entrada de diversos portadores de textos na escola facilita a aprendizagem da leitura e da escrita e permite ao professor múltiplas oportunidades de ensino, através de aulas mais criativas e ricas em conhecimento. Apesar da concepção conteudista, que está presente em grande parte dos alunos da EJA, um trabalho embasado na diversidade de gêneros presentes em suas vidas agrega mais alternativas e facilidades ao processo de

alfabetização, tornando-o, de certa forma, mais lúdico, interessante e desejável, levando a atingir mais facilmente o objetivo de alfabetizar. A alfabetização desenvolvida com a utilização de gêneros textuais que estão presentes no cotidiano do aluno torna, de certa forma, o processo mais fácil para o aluno.

Comparando as respostas referentes à questão sobre gêneros utilizados no dia-a-dia e à questão sobre gêneros trazidos pelo professor para o trabalho de sala de aula, percebem-se algumas dessemelhanças. O material escrito com o qual os alunos têm mais contato no cotidiano é o jornal, citado por mais de cinquenta por cento dos entrevistados. Entretanto, menos da metade desse número disseram que o professor leva esse material para a sala de aula.

O material mais utilizado pelo professor, conforme dados fornecidos pelos alunos, é o xerocado (as conhecidas folhinhas). Talvez, nessas folhinhas, o professor apresente textos de jornais, mas o ideal seria que o próprio jornal, por ser portador de diversos gêneros textuais, circulasse na sala de aula, pois facilitaria a familiarização com o universo letrado.

O gênero “encarte de supermercado”⁹, mencionado na pesquisa, é um recurso interessante para ser explorado em sala de aula, principalmente devido a sua presença constante fora do ambiente escolar.

A revista foi um dos portadores de textos também bastante lembrado nas respostas à questão nº. 7 (“Que tipos de textos a professora leva para o trabalho em sala de aula? De qual ou de quais tipos você mais gosta? Por quê?”) Da mesma forma que o jornal, a utilização desse gênero na escola fornece aos alunos informação, cultura, lazer e a possibilidade de manuseio de um material colorido e ilustrado. Conforme a pesquisa, poucos alunos mantêm contato com revistas fora do ambiente escolar. Torna-se, portanto, um material rico, pois leva a novas descobertas além de despertar o interesse e a curiosidade. Sobre textos trabalhados em sala de aula, relata uma aluna:

Traz textos, coisas assim. Bom, eu gosto de tudo. Tem coisas que a gente não sabe e tem que aprender, praticar, prestar bem atenção para aprender. Mas tô me saindo mais ou menos. A professora, nas segundas, trabalha só textos. Ela traz coisas de jornal, mas já traz xerocado. (Margarida, 42 anos, Escola 2)

⁹ Conforme vivenciado em aulas de EJA, esse gênero é muito apreciado pelos alunos, pois está muito presente no seu dia-a-dia. Através dele o professor pode desenvolver diversas atividades em sala de aula nas diversas áreas do conhecimento escolar: matemática, ciências, artes, língua portuguesa (leitura e escrita).

As respostas às questões “Que dificuldades costumam enfrentar as pessoas que não sabem ler e escrever? Você poderia relatar uma situação na qual sentiu muita dificuldade por não ser alfabetizado ou não saber lidar bem com a escrita?” abrangem tanto aspectos da vida pessoal quanto profissional e mexem com os sentimentos dos alunos. Os quadros a seguir trazem as respostas:

Que dificuldades costumam enfrentar as pessoas que não sabem ler e escrever?	
Respostas	Quantidade
Reconhecer um ônibus	14
Reconhecer uma rua / endereço	7
Ser dependente	6
Ignorância, falta de paciência e preconceito dos outros	5
Ser enganada	5
Não saber ler	4
Não respondeu	4
Ter que perguntar tudo	2
Não saber os preços das coisas	2
Não conseguir trabalho	2
Ler jornal, revista	1
Encontrar uma loja	1
Dificuldades para se localizar	1
Dificuldades para ler placas	1
Insegurança	1
Assinar sem saber o que está assinando	1
Não saber assinar o nome	1
Não compreender o que está passando na TV	1
Fazer documentos pessoais	1
Passar informações para outras pessoas	1
Não saber pagar as contas	1
Não conseguir lidar com conta bancária e valores	1
Não saber falar direito	1
Não conseguir preencher uma ficha de emprego / currículo	1
Todas	1
Não sei	1

Quadro 10

Situação em que sentiu dificuldade por não ser alfabetizado ou não saber lidar bem com a escrita	
Respostas	Quantidade
Assinar o nome	5
Não conseguir reconhecer um ônibus	5
Preencher uma ficha/ um currículo para emprego	4
Vergonha por não saber ler	3
Ser chamada de burra / cega / analfabeta	3
Não conseguir ler	3
Não sentiu dificuldades	3
Troca e confusão de letras	2
Não conseguir escrever	2
Lidar com dinheiro / troco	2
Não respondeu	2
Conseguir emprego	1
Anotar recados	1
Fazer documentos	1
Ser dependente	1
Reprovar na escola	1
Perder terrenos por não saber ler e escrever	1
Não escrever para não escrever errado	1
Ser enganado	1
Passar informações para outras pessoas	1
Não saber pagar as contas	1
Não conseguir lidar com conta bancária e valores	1
Não saber falar direito	1
Não conseguir preencher uma ficha de emprego / currículo	1
Todas	1
Não sei	1

Quadro 11

As respostas, em sua maioria, remetem a uma percepção de que saber ler e escrever proporciona independência e felicidade. Esses homens e mulheres, que chegam à escola com crenças, saberes e valores já constituídos pela trajetória de vida, sentem, em diversas situações, o fardo do analfabetismo ou do pouco conhecimento alfabético, o que significa que o analfabetismo não é apenas uma questão pedagógica.

Essas constatações remetem a leituras já realizadas sobre alunos da EJA, identificando-os como homens e mulheres, jovens, adultos ou idosos, que buscam a escola, pertencentes todos a uma mesma classe social: pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios (quando os têm). Geralmente, o lazer fica por conta dos encontros com a família ou dos eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal

fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua.

A compreensão dessa realidade levou Paulo Freire, ainda na década de 60, a reconhecer o analfabetismo como uma questão não só pedagógica, mas também social e política. É marcador de exclusão, de baixa auto-estima, de sentimento de inferioridade e incapacidade, conforme a resposta da aluna Elizabeth, 35 anos, Escola 2, à questão “Que dificuldades costumam enfrentar as pessoas que não sabem ler e escrever (ou que lêem e escrevem pouco)?”:

É a ignorância dos outros, o pior é a ignorância dos outros. Eles dizem “vai aprender a ler e escrever”, aí eu digo “eu tô aprendendo”. Matemática eu sei tudo, a minha dificuldade é ler, é juntá as letrelinha. Eu não sabia nada, aprendi a escrever meu nome. Pra fazê minha carteira de identidade, levei quatro horas pra escrever meu nome, chorando, mas firme e forte.

O sentimento de dificuldade e inferioridade são marcas também presentes no relato de Marta, 48 anos, Escola 3.

Sente muitas dificuldades, porque tem que tá pedindo pra um, pra outro, às vezes as pessoas não têm paciência pra ensinar, eu acho muito triste uma pessoa ter que depender dos outros. As pessoas pode até passar a pessoa pra trás. Tinha uma moça que trabalhava como eu, em casa de família e comprou umas roupas e a dívida não acabava nunca.

Os relatos desses jovens e adultos com pouca escolarização estão sempre carregados de sentimentos de inferioridade, vergonha e incapacidade, de marcas de fracasso escolar e exclusão social.

Dentre as dificuldades mais mencionadas estão as situações diárias em que precisam lidar com a escrita para atender às suas necessidades sem depender de sujeitos alfabetizados. A resposta “pegar um ônibus”, a mais citada pelos alunos, exemplifica a utilização do conhecimento da escrita em uma situação simples do dia-a-dia, que passa despercebida pelo sujeito alfabetizado. Penso que seja por isso que, freqüentemente, em paradas de ônibus, pessoas com perfil de alunos da EJA perguntam sobre o itinerário do ônibus, alegando ter esquecido os óculos em casa. Talvez essa prática seja uma forma de camuflar o analfabetismo e esconder-se da vergonha e do peso da ignorância. Alguns vão descobrindo estratégias para aprender a reconhecer o ônibus, como Dona Maria Aurélia (mencionada no capítulo 2) que, através do número de letras, encontrou uma forma de reconhecer os ônibus que utiliza diariamente.

Essa dificuldade aparece em diversos relatos:

Pode ser muito bem enganada assim, na rua hoje em dia como é que tá as coisas. Tu tá numa parada de ônibus, tu achar que é um e a pessoa te dar outro. (Maria Aparecida, 22 anos, Escola 4)

Pra pegar ônibus. Já peguei o ônibus errado uma quatro vez. Essa é a maior dificuldade (Luciana, 33 anos, Escola 4)

[...] Tu tá num ponto de ônibus e tem que tá pedindo, já aconteceu pra mim. Às vezes, a pessoa embarca no ônibus e tem que tá pedindo pra outra, já me aconteceu, já me aconteceu, eu vim do interior e cheguei aqui, sabe? Eu fiquei quase louco, perdi até o ônibus e tudo, meu ônibus eu não sabia, embarcava em ônibus errado, Deus me livre! Foi um estresse pra mim. Foi muito sofrido, até que tu conhece os ônibus tudo. Tem que conhecer, né? (Aldo, 55anos, Escola 7)

Sim, eu já me perdi também por não saber ler os ônibus [...] Os únicos que eu reconheço é o Renascença, Cruzeiro e T3, tem alguns que eu não conheço, a não ser onde eu moro, daí eu conheço de cor. Aí quando a gente chega nas parada eles mudam os letreiros, sabe? Aquela época, como eu me perdi! Pegava o ônibus para ir num lugar, meu Deus, pra onde esse ônibus tá indo? Meu Deus, tem que descer [...]. (Gesselaine, 37 anos, Escola 8)

Gesselaine, assim, como tantos outros alunos da EJA, sofrem com a dificuldade de não conseguir lidar com situações simples em que a escrita se faz presente. A segunda maior dificuldade referida pelos alunos diz respeito à identificação de ruas, a conseguir encontrar um endereço, sem depender de outras pessoas. Márcia, 41 anos, Escola 6, expressa a importância de saber ler:

É muito importante, né? Tu pegar uma coisa e saber ler, ir no endereço certo. Às vezes tu passa o endereço, tá ali, tu passa, tu tá enxergando, mas tu não tá lendo. Isso é muito importante mesmo.

Outra constatação nos relatos é a sensação de ser enganada, de insegurança, de ter que confiar na resposta de uma pessoa desconhecida. Eva, 63 anos, Escola 8, sente essa insegurança. Em suas palavras:

[...] ué? Pode ser enganada. Às vezes a pessoa diz “ah, aquela rua fica pra lá”, chega lá e não é lá, [...] chega lá a gente tem que voltar de novo, se acha, pergunta pra outra pessoa, pra quem não sabe, pra quem não sabe lê, um pouquinho eu sei, pra me defender, não sei muito, mas sei um pouco, já ajuda, antes disso aí do que nada.

Em consequência dessas dificuldades, é comum perceber, pelos relatos, uma auto-imagem fragilizada, uma sensação de insegurança e de desvalorização pessoal.

Em relação às questões “Por que você considera importante ser alfabetizado? Quais as suas expectativas em relação à alfabetização?” as respostas variam de acordo com os objetivos de cada aluno. Os quadros que seguem exemplificam bem a diversidade de objetivos.

Por que você considera importante ser alfabetizado?	
Respostas	Quantidade
Para saber ler	15
Para ser independente	8
Porque é importante saber	5
Para arrumar emprego	4
Para entrar no ônibus correto	4
Para saber escrever	4
Para ensinar os filhos	3
Porque alfabetização é tudo	2
Porque é bom para o futuro	2
Porque não saber ler e escrever é ser deficiente	2
Porque quero ser respeitada	2
Para obter informações	2
Não respondeu	2
Para medicar o filho	1
Para acompanhar o rendimento escolar dos filhos	1
Para saber o que está certo e o que está errado	1
Para assinar documentos	1
Porque é tudo na vida	1
Porque proporciona conquistas	1
Para não passar dificuldades	1
Porque proporciona conhecimento	1
Para ter uma profissão	1
Porque proporciona realização	1
Para poder encontrar o endereço correto	1
Para auxiliar outras pessoas	1
Pra melhorar a qualidade de vida	1
Porque faz a gente se sentir diferente	1
Porque a pessoa sem estudo não é ninguém	1

Quadro 12

Quais as expectativas em relação à alfabetização?	
Respostas	Quantidade
Aprender a ler e escrever	15
Aprender a ler e escrever corretamente	7
Lidar com situações cotidianas / dificuldades	7
Concluir os estudos / posteriormente fazer um curso	6
Arrumar um serviço / emprego melhor	5
Ser independente	3
Falar melhor / ampliar vocabulário	2
Aprender matemática e português	1
Melhorar a vida	1
Fazer amizades / conhecer pessoas	1
Aprender	1
Passar e ler as coisas	1
Ter um futuro bom	1
Ensinar os netos	1
Ajudar outras pessoas	1
Obter informações / novos conhecimentos	1
Obter um mundo melhor, de pessoas mais humanas	1

Quadro 13

As duas questões apresentadas acima trazem respostas significativas para o objetivo desta pesquisa. Como se pode observar pelos quadros 12 e 13, as respostas sugerem que a alfabetização tem significados e motivações diferentes para alunos da EJA. Marli, 34 anos, Escola 1, justifica a importância de estar alfabetizada da seguinte forma:

É importante para poder sair sozinha, ler, ensinar meus filhos, ler uma bula de remédio para poder dar remédio para meus filhos, para poder olhar as avaliações deles quando eles trazem do colégio, saber o que está certo e o que está errado.

A necessidade de ser alfabetizada para conseguir acompanhar e atender os filhos também está presente no relato de Joice, 24 anos, Escola 8, que afirmou ter voltado a estudar para ajudar seu filho de 6 meses¹⁰. Suas palavras:

Por causa dele. Porque a gente precisa, por causa do remédio, tem que ler, aí precisa pedir prum vizinho, pra um, pra outro que te chama de burra, sabe? Sempre tem piadinha, aí eu peguei e disse: “Não, vô voltar a estudar”. [...] Eu

¹⁰ O filho de Joice, na época da entrevista, tinha 6 meses de idade. Enquanto ela participa das aulas, fica em um colchão, no canto da sala de aula. O bebê é carinhosamente chamado de “mascote da turma” e, conforme relatos dos colegas e da professora, é um bebê tranquilo, que traz alegrias e um sentimento positivo para as aulas.

disse: “Não sei, porque é difícil eu trazer e levar ele. Aí meu irmão disse: “mas quem precisa é tu ou ele?” Eu disse: “ Não, é nós dois”. Ele disse: “mas faz por ele que ele vai te agradecer quando crescer”.

“Aprender a ler e escrever” e “aprender a ler e escrever corretamente” são as respostas mais fornecidas pelos alunos. Essas respostas revelam o desejo de utilizar a leitura e a escrita para melhor lidar com diversas situações. Os relatos que seguem expressam algumas dessas vontades:

Ai, quero aprender a ler e escrever pra mim poder pega um ônibus sem ninguém tá junto, pra poder ir no mercado, pra ninguém tá aí do teu lado “pega esse, esse tá mais caro, esse tá mais barato, vai por esse, vai por aquele”. E mais, pra poder sair sem ter hora, pra ninguém chegar, que vem contigo e dizer “vem, vamo embora senão tu vai ficar”. (Joice, 24 anos, Escola 8)

Porque eu já passei por dificuldade de não saber fazer as letra direito, não saber escrever um bilhete direito, saber eu sabia, mas não saía como eu queria e eu senti mais dificuldade em um amigo secreto que teve, que a gente tinha que mandar os bilhetinho e eu sempre tinha que pedir pro meu filho fazer, e todo mundo via que a letra não era minha, e a minha amiga secreta acabô descobrindo quem eu era por causa da letra. (Neide, 43 anos, Escola 3)

Ah porque... pra gente não ter que depender das pessoa, né? Poder sair, ir no supermercado, em loja sem ser dependente, estar precisando. (Marta, 48 anos, Escola 3)

É pra não depender dos outros. Daí se eu chego aí numa rua eu já tô lendo, não preciso tá perguntando. Vou procurar Gravataí, precisa tá pedindo na parada, olha a dificuldade, uns diz outros não diz, outros se empurram. (Eva, 48 anos, Escola 3)

Devido às exigências impostas pela sociedade para inserção no mercado de trabalho, o sonho de alfabetizar-se também contempla o objetivo de trocar de emprego ou de conseguir um:

Por que eu considero importante? Porque até prá procurar um serviço, hoje em dia tá difícil, eu tô a procura e tô vendo que tá bem difícil. Quando tu bota no currículo teu grau de escolaridade, não tem. (Tânia, 30 anos, Escola 7)

Olha, porque tem trabalho que depende da leitura, daí, o trabalho que eu quero e pretendo pegar é na empresa Carris. Ela só pega os alunos que tiver trabalhando e não importa a idade, e é por isso que eu tô fazendo, pra poder pega o trabalho lá mesmo. (Maria Antônia, 57 anos, Escola 6)

Eu queria fazer depois um curso, alguma coisa porque eu trabalho de empregada doméstica, é pesado o serviço, né? Eu queria fazer um curso, assim... pra achar um serviço melhor. (Rosângela, 35 anos, Escola 2)

Rosângela (35 anos, Escola 2) vivenciou uma dificuldade causada pela baixa escolaridade em relação ao trabalho:

Eu trabalhei num restaurante, eu comecei com 15 anos, então eu fui subindo de cargo, eu fui de serviços gerais, depois eu fui copeira, depois eu fui pro caixa. Aí a firma fechou e eu tive que trocar de serviço, porque a minha mãe tinha arrumado serviço pra mim, eu nunca tinha arrumado. Então eu fiquei nesse restaurante 11 anos. Quando eu tive que trocar de serviço eu achei um horror porque perguntavam “até que série tu estudou”? Aí não tinha condição, né? Essa foi minha maior dificuldade.

O relato de Rosângela mostra que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e exigente. Esses sujeitos, alunos da EJA, apesar de não possuírem uma formação escolar abrangente, entraram cedo no mercado de trabalho, na maioria das vezes no mercado informal, devido às necessidades financeiras. Muitos possuem anos de experiência em serviços domésticos, serviços gerais, obras, agricultura, etc. Entretanto, ao se candidatar a uma vaga no mercado de trabalho, sentem as conseqüências da falta de escolaridade. Muitas vezes, questionam a necessidade dos saberes escolares para concorrer a uma oferta de emprego em cuja função possuem anos de experiência prática¹¹. Acredito que isto ocorra devido à exigência dos empregadores de realização, por parte dos funcionários, de atividades de rotina, como ler e compreender um bilhete deixado pela patroa, anotar recados, receber correspondências, efetuar ligações, ler e interpretar a etiqueta de uma roupa na hora de lavar e passar, etc. A exigência do mercado de trabalho, além de formação específica e experiência, cobra de seus candidatos uma escolaridade mínima, uma formação escolar.

O domínio dos saberes escolares possibilita melhores empregos, e melhores empregos possibilitam melhor qualidade de vida e realização pessoal e profissional, e a escola pode auxiliar o aluno nessa preparação para o mercado de trabalho. Por isso, é

¹¹ Tenho uma aluna que, apesar de ter mais de quinze anos de experiência em trabalhos domésticos (trabalhou em “casa de família”), está desempregada há mais de três anos. Outro dia, me contou que participou de um curso gratuito para empregadas domésticas. Na ocasião, assistiu a algumas palestras e participou das atividades práticas do curso. Após a realização das atividades, ela recebeu nota máxima e os parabéns dos organizadores do evento pela execução das atividades. Porém, na hora de preencher o cadastro para ser encaminhada a uma vaga, foi preterida, devido à falta de escolaridade mínima exigida pela empresa, que corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano).

preciso que o trabalho escolar esteja em consonância com os objetivos do aluno e com as demandas sociais.

A alfabetização para esses jovens e adultos parece ter diferentes significados, mas que, no final, se relacionam e representam a busca por uma melhor qualidade de vida, atendendo às necessidades diárias que demandam conhecimentos e habilidades de leitura e de escrita.

Para a concretização dessa busca, educandos e educadores precisam trabalhar em sintonia, num processo que privilegie a “educação libertadora”, sugerida por Freire, que prioriza a conscientização do aluno como sujeito crítico e capaz de modificar a realidade em que se encontra. Freitas (2008, p.99-100), sobre o pensamento de Freire no que se refere a essa conscientização, diz que “é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”. Essa citação lembra que a educação é um processo, um processo de formação, de conscientização e de capacitação, que liberta na medida em que tiver como objetivo a ação e a reflexão junto às classes oprimidas e inferiorizadas, provocando o processo de libertação. Para que isso se desenvolva, o trabalho do educador é parte significativa, na medida em que, através de diálogos e de questionamentos, contribui para a construção de sujeitos mais reflexivos e capacitados.

3.2.2 O que dizem os professores

Em resumo, poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. Se falamos do professor de adultos e do professor de cursos a distância, esses papéis são ainda mais relevantes. De nada adiantará ensinar, se os alunos não conseguirem organizar o seu trabalho, serem sujeitos ativos da aprendizagem, auto-disciplinados, motivados.
(Moacir Gadotti)

Durante a realização da pesquisa com os professores (questionários), percebi, em seus discursos, a vontade de colaborar com a formação dos alunos de forma a

diminuir o complexo de inferioridade que os acompanha, facilitando a convivência deles na sociedade.

A pesquisa buscou saber o que pensam os professores sobre a EJA, como enxergam seus alunos, com que materiais trabalham a aprendizagem da leitura e da escrita e que situações significativas já vivenciaram durante as aulas na EJA.

Os oitos professores demonstraram interesse em participar da pesquisa, alegando, como já foi dito, muita satisfação em trabalhar com alunos da EJA. Da mesma forma, os alunos elogiaram o desempenho do professor, demonstrando que existe, na relação entre eles, cumplicidade, amorosidade e laços afetivos. Fernandes (2008, p.37), sobre amorosidade no processo educativo, remete a Freire: “A amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade”. Para Freire, a amorosidade é uma potencialidade, uma capacidade que os seres humanos têm e que devem explorar nas suas relações interpessoais.

Entendo que uma das necessidades essenciais que envolvem o processo de alfabetização de adultos é o educador ter consciência do que é a EJA, sabendo diferenciá-la do ensino aplicado aos Anos Iniciais do ensino regular. Por isso, uma das questões do questionário aplicado aos professores (questão nº 3) “Como você definiria a educação de Jovens e Adultos (EJA)?” buscou verificar como os professores definem essa modalidade de ensino. Em resposta a essa questão, os professores deram respostas significativas para a caracterização dessa modalidade, conforme demonstra o quadro que segue.

Como você definiria a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
Processo de ensino-aprendizagem que parte do mundo do jovem e do adulto, colocando à sua disposição o conhecimento produzido pela humanidade, fazendo dele sujeito de seu processo de humanização, da sua história, da sua ação sobre o mundo.
Pessoas que, por razões alheias a sua vontade, não estudaram na época apropriada, geralmente devido à necessidade de trabalhar cedo para ajudar a família ou por viverem afastados dos centros urbanos.
Modalidade de Ensino em que as aulas necessitam ser diferentes das aulas tradicionais. Há resistência em fazer atividades que se relacionam com a vida cotidiana, pois são conteudistas e tradicionais.
Oportunidade útil e necessária para um contingente de alunos, em que é fornecida uma nova visão de mundo e a troca de experiências entre todos, sendo gratificante a interação existente, a troca e a descoberta.
Modalidade de Ensino que busca trabalhar os conteúdos necessários e programados nos PCN's, contextualizando-os com suas necessidades no convívio cotidiano, sem abrir mão do saber científico.

Quadro 14

As definições trazidas pelos professores caracterizam a modalidade EJA como uma modalidade diferenciada daquela aplicada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental regular em alguns aspectos, principalmente no que se refere às necessidades dos alunos e à forma de conduzir as aulas. Nesse contexto, não é possível trabalhar com jovens e adultos como se trabalha com crianças ou adolescentes, pois alunos da EJA possuem identidade própria, marcada por suas histórias de vida, tornando-se necessária uma proposta pedagógica própria.

O que ocorre, muitas vezes, é a resistência dos alunos frente a uma proposta direcionada de ensino. Por experiência própria em turmas de EJA, sei que muitos desses alunos buscam aulas mais tradicionais, com quadro cheio e cópia em caderno, revelando uma concepção conteudista de ensino. Isso está evidenciado também no relato do professor 4 no que se refere à EJA:

É uma experiência nova, mas que dá para sentir que precisa ser diferente das aulas tradicionais. Ao mesmo tempo encontramos muita resistência dos alunos para fazer atividades que se relacionem a sua vida cotidiana, pois trazem muitos vícios do diurno. Como por exemplo: querem cópia do quadro, querem tema e ditado, não querem sentar em grupos, etc.

Essa concepção conteudista reflete a experiência e o conhecimento que os alunos têm da escola. São as lembranças que possuem do pouco tempo de escolaridade que tiveram antes de reingressarem na escola, ou até do contato com materiais escolares de filhos e conhecidos. Para Mello,

o trabalho a ser realizado com a Educação de Jovens e Adultos exige de cada educador envolvimento no processo individual do aluno levando em consideração a sua vivência fora da escola, oportunizando atividades relacionadas ao saber cotidiano que lhe oportunize aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre essas vivências. (2007, p. 32)

Segundo a autora, para os jovens e adultos alfabetizados da EJA, a compreensão da escrita e da leitura é porta principal de acesso à cidadania, imprescindível para a formação dos alunos. E, nessa visão, sugere aulas que despertem o interesse e atendam às necessidades dos alunos.

Uma outra questão (nº 4) “Qual o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos da sua escola?” buscou verificar qual o perfil de jovens e adultos que frequentam as aulas, segundo a visão dos professores envolvidos na pesquisa. As respostas revelam o perfil já mencionado no capítulo 1, ou seja, jovens e adultos trabalhadores que, por motivos alheios à sua vontade (a grande maioria), abandonaram a

escola há muito tempo, voltando devido a necessidades e motivações diversas. O professor 1 definiu assim seus alunos:

Jovens trabalhadores e adultos retomando os estudos depois de educar seus filhos, precisando participar da educação de seus filhos e querendo tomar outros rumos na vida pessoal e profissional.

Outra realidade mencionada pelos professores é a de jovens que, por motivos de indisciplina ou de reprovações, não acompanham o ensino regular diurno e são conduzidos à EJA, conforme a explicação dos professores:

Nesta escola tem jovens de 15, 16, 17 anos que a professora do diurno não suportou a disciplina e mandou para o noturno [...] (professor 4)

Alunos jovens do turno diurno, com dificuldades de conduta e cognitiva [...] (professor 2)

Essa realidade existente em turmas de EJA, muitas vezes, requer do educador sabedoria para lidar com os conflitos que podem surgir nas aulas devido à falta de disciplina e de comprometimento do educando. Em escolas em que já exerci a função docente, já ouvi o relato angustiante de alguns professores do diurno sobre a disciplina e a dificuldade de aprendizagem de alguns de seus alunos. Muitos esperam ansiosos o momento em que esses alunos completarão a idade necessária para encaminhá-los à EJA, o que contribui para uma das características mais marcantes nessas turmas: turmas bastante heterogêneas em idade, conhecimento, realidades e objetivos.

O quadro que segue traz as principais respostas dadas pelos professores quanto ao perfil de seus alunos:

Perfil dos alunos da EJA, segundo seus professores.
São jovens trabalhadores e adultos retomando os estudos depois de educar seus filhos, ou educandos precisando participar da educação de seus filhos e querendo tomar outros rumos na vida pessoal e profissional.
Alunos jovens, do turno diurno, com dificuldades de conduta e dificuldades cognitivas, e adultos com idade entre vinte e setenta anos.
Sujeitos com uma linguagem geralmente, muito coloquial. Sua linguagem reflete o meio simples onde vivem. Nos escritos, há a confusão entre a oralidade e a escrita, apresentam dificuldade de expressar o que pensam e sentem.
Pessoas idosas que possuem esperança em aprender a ler e escrever.
Pessoas carentes de informações escolares.
Alunos de mais idade e que apresentam dificuldade de aprendizagem.
Alunos trabalhadores e aposentados que buscam aprender e não só um convívio social.
Turma bastante heterogênea, com idades e realidades variadas.

Quadro 15

Para atender essa heterogeneidade de perfis, Gadotti (2004/2005) lembra que é preciso respeitar o aluno, o que inclui também suas diferenças. E, para tanto, se faz necessária uma metodologia apropriada para a EJA, que resgate a importância de sua história de vida, pois, para Gadotti, a EJA não é uma questão de solidariedade, de fazer o bem, é, sim, uma questão de direito.

Mello (2007, p.32) lembra que “a aprendizagem é fato de motivação e auto-estima”. Dessa forma, a função do educador é, também, ensinar e motivar através da aprendizagem, pois a principal motivação do aluno na escola decorre do fato de perceber-se como um sujeito capaz de aprender e de empregar o conhecimento nas suas situações cotidianas. Percebe-se, pelas respostas dos professores, que a capacidade de aprendizagem é fator que faz com que o aluno continue na escola e se sinta parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

A busca por condições dignas de vida e por afirmação na sociedade como sujeitos capazes de lidar com suas dificuldades são marcas da EJA e da educação popular. Freire trouxe a educação popular como a educação dos oprimidos, ou seja, do povo, considerado, de certo modo, inferior devido à falta de escolaridade e de conhecimento. Para a educação popular se faz necessária uma educação conscientizadora. Brandão (1986, p.30) diz que

se a educação sempre possuiu uma dimensão política – se de um modo ou de outro ela lida com relações de poder através de relações de saber – é preciso desvelar esta dimensão e o seu sentido. É necessário fazer a crítica dos seus usos e, a partir de então, colocar o trabalho do educador a serviço do educando: não mais o sujeito individual que aprende, ou a comunidade que se organiza, mas a classe popular que reconstrói a sua própria cultura na medida em que reaprende a criar o próprio saber.

Brandão aponta características do trabalho do educador de classes populares, e nesse contexto encontram-se os educadores da EJA. O trabalho junto aos alunos requer do educador o envolvimento no processo individual de cada aluno, oportunizando-lhes atividades que retratem seu cotidiano e os façam refletir sobre as próprias vivências. Assim, o importante não é apenas transferir conteúdo ou informações, mas relacionar esses conteúdos e informações com as experiências vividas pelos alunos.

Em minha experiência com a EJA, constatei que os recursos utilizados no processo de alfabetização podem tornar-se ferramentas importantes na concretização dos objetivos que os alunos têm em relação à escola. Para isso, a seleção dos textos e materiais levados pelo professor em sala de aula merece um cuidado especial.

Para analisar esse aspecto no processo de ensino da EJA, foram propostas aos professores as seguintes questões: “Que tipos de textos você costuma utilizar com mais frequência, em sala de aula, para desenvolver os processos de leitura e de escrita?” (questão nº 5) e “Por quais gêneros o aluno demonstra maior interesse?” (questão nº 7). As respostas estão expressas no seguinte quadro:

Tipos mais utilizados
Textos de Jornais
Textos de encartes publicitários
Textos de livros de história
Textos de Revistas
Textos referentes à família silábica
Textos Científicos
Textos explicativos
Textos Literários
Textos de Poesias
Textos de Crônicas
Todos tipos de textos
Gêneros que despertam maior interesse dos alunos
Poemas
Histórias curtas
Lendas
Crônicas
Reportagens de Jornais
Receitas Culinárias
Atividades de matemática
Textos Informativos
Poesias
Músicas

Quadro 16

Conforme demonstra o quadro acima, há uma grande variedade de materiais explorados na aprendizagem da leitura e da escrita, muitos deles presentes no cotidiano do aluno, o que favorece o processo de alfabetização devido ao reconhecimento do material e por sua utilização social. Observa-se, segundo os professores, que os alunos têm interesse tanto por gêneros literários – como poemas, lendas, crônicas, letras de músicas – quanto por gêneros do cotidiano – como receitas culinárias, textos informativos e reportagens de jornais. Assim, no trabalho de sala de aula, constata-se a necessidade de explorar diferentes gêneros e diferentes portadores de textos, pois cada

qual, conforme seu conteúdo e apresentação, tem algo a contribuir no processo de letramento do aluno. O domínio de diferentes gêneros textuais contribui tanto para aperfeiçoar as formas de interação social, quanto para ampliar o conhecimento cultural.

Os gêneros literários têm uma função humanizadora na formação do aluno. Durante a leitura de um gênero literário – contos, fábulas, lendas, poemas – muitas vezes os alunos se colocam nos papéis dos personagens das histórias e identificam nas passagens dos livros suas histórias de vida, refletindo, dessa forma, sobre sua própria condição.

A literatura abre caminhos para o desenvolvimento da leitura e da escrita, impulsionando a aprendizagem. Ela é capaz de mostrar o mundo da fantasia, estabelecer relações desse mundo com a realidade, proporcionar uma linguagem envolvente e cativante, provocar a imaginação e os mais tenros sentimentos do leitor. Para Pinheiro (2005, p.54) “[...] a mesma literatura que diverte, dá prazer e emociona, também pode ensinar modos de ver o mundo, de viver, de pensar, de reagir e de criar”.

A presença da literatura no processo de alfabetização provoca a imaginação e a criatividade, auxilia a organizar o pensamento e favorece a oralidade. É capaz de sensibilizar o leitor, levando-o a reflexões e discussões sobre temas que surgem durante a leitura, assuntos que, muitas vezes, estão relacionados com as conversas informais e com situações vivenciadas no ambiente familiar ou social.

Silva comenta a importância dos textos literários na escola:

Dentre a diversidade de textos que podem ser trabalhados em contexto escolar, interessa-nos o literário, pois acreditamos que, para formar leitores proficientes, se faz necessário iniciar o aluno na literatura, visto que o texto literário é pleno de características capazes de seduzir o aprendiz, atraindo-o cada vez mais para as práticas de leitura. (2000, p.473)

Jovens e adultos estão imersos em um mundo constituído por símbolos e sinais gráficos e, por isso, ao chegar à escola, trazem já um conhecimento referente ao processo de leitura e de escrita. O desafio da escola está, também, em despertar os prazeres e vivências que a leitura pode propiciar.

Textos literários são, dessa maneira, um gênero muito importante que deve estar sempre presente na escola, paralelamente aos textos do cotidiano, aqueles com os quais o aluno mantém contato no dia-a-dia. Tanto os gêneros literários quanto os não-literários, explorados de forma adequada, ou seja, fazendo perceber a função desse

gênero, podem desencadear atividades diversificadas, atendendo às necessidades cognitivas, afetivas e pedagógicas dos alunos.

Assim, quanto maior a diversidade de gêneros trazida pelo professor para o desenvolvimento de suas aulas, maior será o envolvimento do aluno e maiores serão as possibilidades de desenvolvimento do processo de interação com o universo letrado.

Avaliando os dados da entrevista com os alunos, no que diz respeito aos gêneros e textos que os professores costumam levar para o trabalho em sala de aula, percebe-se que muitas respostas coincidem com as dos professores. O “material xerocado de português e matemática” (material mais citado pelos alunos) e os textos e exercícios de livros didáticos contemplam também textos de jornais, revistas, poesias e letras de músicas.

Com esses materiais, os professores afirmaram desenvolver atividades diversificadas em sala de aula e poder contribuir com o processo de alfabetização, levando em consideração a realidade do aluno, colocando-o não como observador, mas como sujeito da realidade. O professor 8 revela essa percepção:

Aproveito matérias e situações da realidade ou histórias de vida... palavras mais significativas e faço relações com outras e assim vai...

Nesse processo, percebem-se os temas geradores que Freire define como temas extraídos da problematização da vida do aluno, de necessidades e palavras ligadas ao seu cotidiano. São temas que fazem com que o aluno se aproprie do código escrito ao mesmo tempo em que reflete sobre sua história. Enquanto aprende a ler e a escrever a palavra “família”, o aluno é levado a refletir sobre sua função nela.

Para Ferreira,

Os temas geradores ou grupos temáticos são os conteúdos trabalhados com os grupos em alfabetização. Estes conteúdos não podem ser levados como verdades absolutas, cientificamente neutras, às classes trabalhadoras. Estes conteúdos serão trabalhados partindo-se do conhecimento que os educandos já têm deles [...]. Os conteúdos serão trabalhados considerando-se o contexto experiencial dos educandos. Levar em conta o significado e o sentido que cada tema tratado poderá ter para o aluno. (1996, p.55)

Segundo o pensamento da autora, é preciso contextualizar a situação escolar para que essa seja significativa ao aluno, evitando que as atividades e tarefas escolares sejam artificiais ou surreais, desvinculadas, soltas, fragmentadas e sem sentido.

Em resposta à questão nº 8, que buscou verificar quais atividades são desenvolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, “Gostaríamos que você relacionasse e descrevesse atividades que realiza em sala de aula para desenvolver a leitura e a escrita” as seguintes respostas foram obtidas:

Atividades realizadas em sala de aula
Interpretação de textos
Produção escrita: palavras, frases e textos.
Escrita das realidades da vida do educando, experiências da rotina dos alunos
Atividades em grupo
Atividades com material concreto, lógico e matemático
Caça-palavras
Palavras cruzadas
Recorte e colagem de figuras, letras e palavras
Jogos pedagógicos
Filmes
Registro de conhecimentos esportivos, culturais e sociais.
Leitura de jornais
Trabalho com projetos
Leitura silenciosa, leitura coletiva
Ensino de gramática
Produção e montagem do alfabeto
Leitura de imagens e cenas
Produção de painéis e cartazes
Relações entre palavras significativas do aluno e outras palavras

Quadro 17

As atividades são diversificadas e parecem contemplar a necessidade de desenvolver diferentes habilidades. Para Ferreira (1996, p.63), “o processo de alfabetização supõe um conjunto sistematizado e integrado de atividades que o educador vai propondo ao alfabetizando”. Essas atividades estão implicadas nas tarefas do educador de observar, planejar, desenvolver e avaliar. Precisam conceber o aluno como um ser crítico e pensante, que tem muito a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Em minhas vivências diárias com turmas de EJA, vivenciei que as atividades desenvolvidas em sala de aula desencadeiam experiências significativas para o professor que atua no processo de alfabetização e letramento de alunos. Experiências significativas e interessantes, como relata o professor 1:

Quando uma senhora de 62 anos conseguiu ler e escrever “janela” “JN”, rindo de felicidade. Ao ser inquirida pela felicidade, respondeu-me que passou quase 40 anos limpando janelas. Outra quando conseguiu ler o recado que o filho havia deixado.

No relato do professor, evidencia-se a relação da aprendizagem da palavra “janela” (embora ainda de forma silábica) com o contexto profissional da aluna. A palavra adquiriu sentido porque a aprendizagem está relacionada com sua história de vida, tornando-a, por isso, significativa.

Conquistas, como a de poder ler o recado do filho, assinar o próprio nome, estão presentes no registro do professor 6:

Todos os dias vivenciamos grandes conquistas, tais como pegar um ônibus, preencher fichas e principalmente a assinatura do nome.

Percebe-se, pela análise, que estas e outras formas de utilização social da escrita vão sendo evidenciadas à medida que são realizadas atividades que levam em consideração a realidade do aluno e os objetivos que eles têm em relação à alfabetização. E essas conquistas são motivo de realização pessoal tanto do aluno quanto do professor.

Para o professor 7, a experiência na EJA trouxe vários aspectos significativos e importantes:

Ter estado em turmas com alunos em diferentes situações sociais e que venceram desafios familiares, sociais e quiseram estar em aula. Ver o crescimento e desenvolvimento enquanto seres humanos que às vezes relataram e resgataram valores na discussão, no debate entre seus pares. Ver que os alunos que reclamaram num instante, deram o voto de confiança ao meu trabalho, acreditaram em si e superaram suas próprias expectativas avançando cognitivamente, aprendendo a decifrar o código escrito e compreender melhor o mundo à sua volta

A questão da discussão e do debate mencionado pelo professor de nº 7 remete à proposta de Freire: a dialoicidade presente no ato educativo, em que a base da pedagogia é o diálogo educador-educando, em que a relação pedagógica necessita ser uma relação aberta e dialógica. Para Zitkoski (2008, p.130), “[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver”. O diálogo, prática essencial para o trabalho em sala de aula, desencadeia discussões que proporcionam o crescimento e o desenvolvimento dos alunos enquanto seres humanos.

Para tanto, o diálogo em sala de aula deve ter sentido e implicar muito mais do que um simples dizer, pois, conforme Freire (1987, p. 83), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Outro alicerce da educação baseada em Paulo Freire é a afetividade, palavra chave nas relações professor e aluno, capaz de proporcionar troca de experiências e diálogos inesquecíveis. Por meio da afetividade, professor e aluno são capazes de reconhecer significados importantes para os momentos que passam em sala de aula, contribuindo para o processo de aprendizagem através da aproximação e da confiança mútua. Quem não tem recordações de uma professora ou professor que marcou a sua vida escolar? Aquele ou aquela que demonstrou afetividade, que não apenas explicou bem a matéria, tirando dúvidas com competência, mas que também se preocupou com o bem-estar dos alunos, tornando suas aulas mais atraentes?

A afetividade, na dose certa, é, sem dúvida, fator importantíssimo nas aulas de EJA, na relação professor e alunos e na relação entre os alunos, pois sem ela o ato educativo torna-se mecânico, contratual e, até mesmo, insignificante. Ela é também aspecto que contribui para a permanência do aluno na escola.

O professor exerce a função de mediador e de incentivador na construção de novos saberes, possuindo responsabilidades para o bom relacionamento em sala de aula, que é tão importante quanto o conteúdo trabalhado e o método utilizado. Na EJA, esta postura de incentivador e estimulador contempla os alunos que chegam à escola após cansativa jornada de trabalho, buscando um escape, uma alegria para o final de um dia de intensa atividade ou de dificuldade.

Nesse processo, a relação professor e aluno deve ser transparente, um auxiliando o outro, pois, conforme Freire (1987, p.68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O educador não é aquele que somente educa, mas o sujeito que, enquanto educa, também é educado através do diálogo e da relação existente com os educandos que, ao serem educados, também educam. Dessa forma, ambos se tornam sujeitos do processo educativo, crescendo e construindo conhecimentos de forma mútua.

Sobre a educação transformadora, Gadotti acrescenta:

A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa

considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade. O ser humano é “incompleto e inacabado” como diz Paulo Freire, em formação permanente. (2003, p. 72)

Nas respostas, alguns professores alegaram a dificuldade dos alunos em assimilar os conteúdos, mas disseram que isso se dá devido ao cansaço de um dia de trabalho ou é decorrente do longo tempo em que ficaram afastados da escola, à mercê das discriminações sociais. Sabe-se, no entanto, que outro aspecto que pode contribuir para a dificuldade de aprendizagem é a distância que existe entre o conteúdo e os interesses e objetivos do aluno quando ele busca a escola. Gadotti (2003, p.47) fala sobre a aprendizagem que envolve o aluno: “Ele só aprende quando quer aprender, quando vê na aprendizagem algum sentido”. Por isso, estabelecer relações do conteúdo com as vivências dos alunos favorece o processo e aprendizagem.

Em conversas com os professores, constata-se que outro fator que atrapalha as aulas é a grande quantidade de alunos que apresentam dificuldades de manter a frequência em sala de aula. Muitos frequentam alguns dias e faltam em outros, dificultando assim a seqüência do desenvolvimento dos conteúdos e a assimilação do que foi ensinado, tendo o professor que retomar conteúdos e atividades diversas vezes. Todavia, apesar dessas dificuldades mencionadas pelos professores, os aspectos positivos se sobressaem aos negativos, pois todos os professores envolvidos na pesquisa afirmaram sua satisfação em trabalhar com jovens e adultos que buscam muito mais do que aprender a ler e a escrever.

Quanto aos alunos envolvidos na pesquisa, todos demonstraram carinho e respeito pelo professor, tendo-o como uma pessoa especial, um amigo em quem podem confiar angústias e sentimentos, aquele que está contribuindo para sua formação e sua qualidade de vida.

3.3 Outras considerações sobre a pesquisa

*Para aprender é indispensável que
haja um clima e um ambiente adequados,
constituídos por um marco de relações
em que predominem a aceitação, a confiança,
o respeito mútuo e a sinceridade.
(Antoni Zabala)*

As informações obtidas com os questionários e as entrevistas permitiram compreender um pouco melhor como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula e como os alunos consideram essa aprendizagem.

Poucos alunos não aceitaram participar da pesquisa, e acredito que a recusa se deva à vergonha ou ao receio de não compreensão do que seria solicitado. Porém, os que aceitaram alegaram satisfação em contribuir com o estudo. Foi a mesma satisfação que senti por parte dos professores que responderam ao questionário. Apenas uma professora negou-se a responder no dia, solicitando que o questionário fosse buscado no dia seguinte.

As entrevistas realizadas com os alunos forneceram respostas que fazem refletir sobre a situação do sujeito analfabeto, ou com pouco conhecimento, vivendo e convivendo em uma sociedade letrada em que saber compreender e interpretar a escrita é fator de reconhecimento, qualidade de vida e dignidade. Seus relatos são relatos de sujeitos que vivem o dia-a-dia em busca de uma melhor qualidade de vida. Nos questionários dos professores, percebe-se que eles compreendem bem a diferença de metodologia e de postura pedagógica necessárias nas aulas da EJA, pois todos a definiram como uma forma diferente dos Anos Iniciais do ensino regular. Isso fica bem evidente na definição dada pelo professor 1 em resposta à questão “Como você definiria a Educação de Jovens e Adultos”?:

Processo de ensino e de aprendizagem que parte do mundo do jovem e do adulto [...].

Essa concepção também está presente em respostas dos outros professores, como, por exemplo: “experiência que precisa ser diferente das tradicionais”; “oportunidade útil e necessária para os alunos”; “trabalhar conteúdos necessários, contextualizando-os com suas necessidades que surgem do convívio no cotidiano”; “uma experiência de interação, troca e descobertas”.

O aluno analfabeto busca na escola um lugar propício, um alicerce para afirmar-se como sujeito ativo na sociedade, a mesma sociedade que o discrimina e o marginaliza. Para isso, tem no professor um herói e um amigo. O relacionamento dos alunos com seus professores expressa um sentimento de confiança e amorosidade. Todos os alunos envolvidos elogiaram o professor. Algumas alunas afirmaram não querer “passar de ano”, serem aprovadas, para não trocar de professor.

Como professora de EJA, sei da importância desse vínculo professor aluno e, todos os anos, quando chega a hora de avançar para uma etapa seguinte, encontro resistência de alguns alunos que não querem avançar, embora já estejam aptos para outra etapa, por receio de trocar de professora. São conseqüências do vínculo afetivo e emocional desenvolvido com a convivência e com a confiança mútua.

Durante conversas que ocorreram antes e após a aplicação dos questionários consegui perceber que os professores também sentem um carinho especial por seus alunos, sabendo reconhecer suas dificuldades e suas atitudes em sala de aula. Constatei que pretendem prosseguir trabalhando com a EJA pela gratificação emocional e pelo carinho que percebem por parte dos alunos.

Em relação ao trabalho que é desenvolvido, a pesquisa constatou que o professor procura levar para a sala de aula, além dos gêneros textuais escolares apresentados em livros didáticos de diferentes disciplinas, textos de livros de histórias, de literatura, bem como textos de suportes diversos presentes no cotidiano do aluno, como jornais, revistas, periódicos de supermercado, etc.

Cabe ao educador a tarefa de criar estratégias e planejar atividades que contribuam para instruir e auxiliar os alunos na obtenção de objetivos relativos à alfabetização. Para tanto, ele precisa desenvolver habilidades pedagógicas. Gadotti lembra a confusão que alguns educadores fazem entre competência e habilidades. Para ele, competência não é habilidade, pois o professor pode ser competente, ter conhecimentos referentes às disciplinas e não possuir habilidades práticas para o ensino, não conseguir ensinar o aluno.

A educação não é só ciência, mas é também arte. O ato de educar é complexo. O êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem. (2003, p.41)

A fala de Gadotti expressa uma das características indispensáveis ao exercício docente: ter habilidades para ensinar os conteúdos programados, o conhecimento escolar de que o aluno necessita.

Os dados da pesquisa confirmam a importância das habilidades do professor para conduzir o processo de alfabetização. Essas habilidades estão presentes em várias etapas do seu trabalho em sala de aula, como planejamento de atividades, escolha de materiais e definições de metas a serem alcançadas. Durante o processo, é fundamental o respeito às falas e aos saberes dos educandos, respeito aos objetivos dos alunos

referentes ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É preciso saber ouvir, saber posicionar-se, buscar conhecimento e qualificação, propiciar o diálogo em sala de aula e ter amor pelo que faz.

Da parte dos alunos, a pesquisa me mostrou, ainda, que a escola é muito mais que um espaço físico e que a imagem do professor é muito mais do que a daquele que ensina. A escola é, para eles, sem dúvida, um lugar para fazer amigos, para compartilhar dificuldades, para buscar soluções para as dificuldades que o não domínio da escrita acarreta na vida pessoal e no convívio social. E, para isso, o professor é o amigo, o colaborador. Não apenas o sujeito que ensina e troca conhecimentos, mas principalmente uma pessoa que muito contribui para o crescimento pessoal e para que o aluno consiga atingir seus objetivos.

4. REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Cada um de nós compõe a sua história,
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz.
(Roberto Teixeira)*

Este estudo se propôs a investigar e a refletir sobre o significado da alfabetização para jovens e adultos que retornam à escola em busca da aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados da pesquisa e das leituras realizadas durante o processo de elaboração da dissertação deram origem às conclusões e considerações que constituem este capítulo.

Por trabalhar na Rede Estadual de Educação, optei por desenvolver a pesquisa junto a alunos e professores dessa Rede. O perfil dos alunos da EJA que se revelou – sujeitos jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores que pertencem a camadas menos favorecidas da sociedade, com histórias de vida diversificadas e com diferentes expectativas em relação ao uso da escrita – confirma o perfil apresentado em outros estudos. São sujeitos que apostam na educação e que vêem a escola como alternativa de integrar-se à sociedade letrada e de poder conviver pacificamente com a utilização da leitura e da escrita, sentindo-se sujeitos atuantes e integrantes na sociedade.

A EJA para esses alunos é “a salvação”, “a luz para os olhos cegos”, a chance de progredir na vida. Porém, penso que não se está dando o devido valor a esta modalidade de ensino. Afirmo isso quando traço um paralelo entre o que está presente na LDB (Lei 9.394/96) e o contexto da EJA das escolas envolvidas com o processo de alfabetização e também com a escola na qual faço parte como educadora. O art. 37 desta Lei afirma que a educação de jovens e adultos é destinada a todos aqueles que não tiveram acesso à escola ou oportunidade e continuidade dos estudos na idade própria, reconhecendo as particularidades e diferenças do público que estuda na EJA. Em contrapartida, a LDB não prevê a formação de profissionais para atuar nesta modalidade de ensino específica, tampouco aborda a importância de um currículo especial direcionado para essa clientela, nem a necessidade de destinar recursos a essa modalidade.

O que fica evidente, a partir das pesquisas, através dos relatos e respostas de alunos e professores, é a falta de recursos e de investimentos na EJA que, quase sempre,

é menos considerada que o ensino regular, sendo que a prioridade nas escolas, no que diz respeito à Educação Fundamental, são os Anos Iniciais, ou seja, a alfabetização das crianças. As diferenças de recursos destinados à alfabetização dessas duas clientelas ficam mais evidentes no que diz respeito aos materiais oferecidos pelo Governo e pelas Secretarias de Educação, ao apoio didático, aos cursos que contemplam a alfabetização (apesar de muitos e importantes estudos sobre a EJA estarem surgindo), e à formação do educador da EJA.

Para atender adequadamente esses alunos, a EJA necessita ser entendida como uma modalidade de educação básica com o mesmo grau de importância atribuído aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Numa sociedade letrada, um dos objetivos essenciais do ensino deve ser o de fornecer e aprimorar competências de leitura e de escrita, tendo em vista a integração e a realização dos objetivos sociais do aluno. Para tanto, esse ensino deve ser realizado de forma que o aluno possa agir sobre o mundo para modificá-lo, e modificar situações quando necessário.

Nesse processo, o educador tem importante função, pois o aluno, quando chega à escola, deposita nela a esperança de realizar seus sonhos e de atingir seus objetivos. Assim, o professor deve ter em mente que a EJA necessita de uma prática pedagógica fundamentada na história de vida do aluno e na valorização da pessoa humana, uma prática educativa que seja essencialmente afetiva, solidária, dialógica, que favoreça o desenvolvimento dos educandos como seres críticos e transformadores.

O contato com as turmas de alfabetização da EJA revelou a necessidade de pensar o trabalho docente como caminho para uma alfabetização que contemple a preparação para superar as dificuldades que o não domínio da escrita acarreta, para uma alfabetização consciente, necessária e útil. Pelas respostas à questão “Qual o sentido da alfabetização para jovens e adultos da EJA?”, compreendi que esses sujeitos necessitam muito mais do que aprender a ler e a escrever, precisam sentir-se parte integrante do processo de alfabetização.

Neste processo, o professor tem responsabilidades e uma delas é conhecer o aluno e suas expectativas em relação à escola. Ao conhecer o aluno, o professor tem condições de partir dos conhecimentos que ele traz, integrando-o ao processo.

Valorizar esse conhecimento certamente também contribui para o resgate e a ampliação da auto-estima, fortalecendo a confiança do aluno, no momento em que percebe que seu conhecimento prévio contribui para a construção de novos

conhecimentos. Essa concepção de ensino distancia-se da concepção bancária mencionada por Freire (1987). Este autor também faz uma crítica referente às relações educador-educandos na escola, que define como fundamentalmente narradoras e dissertadoras. O que sugere que o professor em sala de aula age como narrador e a tônica da educação é predominantemente narrar, sempre narrar, falando da realidade como algo parado, estático, completamente alheio à experiência existencial ou ao conhecimento prévio do aluno. Nessa concepção, conforme Freire (1987, p.57), “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos de conteúdos de sua narração”.

Freire faz críticas a essa educação, pois uma de suas características, no que envolve o processo de alfabetização, é a importância demasiada atribuída à sonoridade da palavra, ao som que ela tem, em detrimento de sua função transformadora. É uma espécie de “decoreba”, em que o aluno apenas repete, aprende repetindo (se é que é possível dizer que aprende), memoriza e repete, sem perceber o que significa a palavra. Essa narração dirigida pelo educador conduz o aluno à memorização mecânica.

Freire (1987, p.58), explica que “[...] a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador”. A educação, então, é o ato de depositar, no qual os alunos são os depositários e os professores os depositantes. O educador não se comunica, mas faz comunicados. Nessa visão da educação não há criatividade, não há transformação, nem saber. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”

É essa esperança que motiva os alunos da EJA a buscar na escola o saber de que necessitam para uma melhor qualidade de vida. Isso requer uma concepção problematizadora e libertadora da educação, que busca a humanização e a conscientização do aluno enquanto sujeito transformador da realidade, enquanto sujeito que luta, que procura suprir suas necessidades.

Nessa concepção problematizadora, a educação não é neutra, bem como não são neutros os processos que a envolvem. Freire esclarece

que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. [...] Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ela me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível muda-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (2000, p. 33)

Conforme o autor, a educação não é um ato neutro, e sim um ato social e político. Na medida em que os educandos têm consciência de seus direitos e deveres na sociedade, possuem pensamento crítico, lutam por seus objetivos, se descobrem como pessoas capazes e transformadoras da realidade, se dá o fenômeno da conscientização que busca uma educação libertadora e transformadora.

Para isso, Freire (1987, p.64) acreditava que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”, o que dá destaque a questões como a importância do diálogo e respeito aos saberes dos educandos. Tais saberes são importantes para o exercício docente, em que professor e aluno buscam os mesmos objetivos.

Durante toda a minha trajetória de estudos sobre a EJA, constatei a importância do trabalho do educador Paulo Freire para a educação popular. Defensor de uma educação que estimula a participação, a conscientização e a responsabilidade social, suas idéias marcaram a história da EJA, propondo para ela uma educação problematizadora, transformadora e democrática. Sobre a questão da democracia na teoria de Paulo Freire, Scocuglia (1999, p. 43) diz que “não podemos deixar de lembrar que um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da democracia: liberal, social, socialista ou... mas, sempre democracia”.

As idéias e propostas de Paulo Freire, portanto, são um marco na história das lutas e conquistas que envolvem a educação popular. Freire foi um sujeito idealizador e importante na história dos sujeitos protagonistas da EJA.

Com a pesquisa realizada, envolvendo alunos e docentes, cheguei a algumas conclusões. A primeira envolve o ambiente letrado em que vive o sujeito aluno da EJA. As demandas do cotidiano letrado, que exigem do sujeito conhecimento e compreensão da escrita, são, conforme o resultado da pesquisa, as grandes responsáveis pelo ingresso e permanência do aluno na EJA. Eles buscam a escola não apenas para aprender a ler e a escrever ou reconhecer as letras. O que querem, em sua maioria, é aprender a conviver melhor na sociedade letrada, sem depender de outras pessoas. Querem ser independentes, melhorar a qualidade de vida, não passar por imprevistos e até mesmo por situações embaraçosas que a ignorância alfabética ou o pouco conhecimento das letras podem acarretar.

A maioria dos alunos relatou que pararam de estudar na infância ou na adolescência por motivos alheios à sua vontade e retornaram porque sentiram que era a

oportunidade de correr atrás de um tempo perdido, pois o conhecimento, a escolaridade e o estudo fazem muita falta no convívio social.

Para que o objetivo de aprender a ler e escrever e também saber utilizar a escrita seja plenamente contemplado, é necessário voltar à questão de alfabetizar letrando, ensinar o código ao mesmo tempo em que se ensina e auxilia na utilização dele. É necessário preocupar-se não apenas com métodos e formas de alfabetizar, mas essencialmente com os objetivos que se perseguem quando se busca a alfabetização.

Alfabetizar e letrar são dois processos distintos, porém interligados e complementares. São processos que se unem para proporcionar uma alfabetização necessária aos alunos que buscam a aprendizagem da leitura e da escrita. Uma prática educativa significativa e relevante aos objetivos dos alunos da EJA depende, entre outras coisas, da eficiência e do interesse do professor em conhecer seu aluno, do planejamento das aulas de acordo com o contexto e as necessidades do aluno.

Todos os professores que participaram da pesquisa demonstraram satisfação em trabalhar com a EJA e em suas falas evidenciei a sabedoria de respeitar a pluralidade cultural, os saberes e as subjetividades dos alunos. Dos oito entrevistados, apenas uma professora me passou uma imagem um pouco desleixada com o comprometimento do ensino. Em uma das escolas, a fala da professora não corresponde às respostas dadas no questionário, pois antes e após o preenchimento ela mesma afirmou que trabalhar na EJA é bom porque “trabalha-se um dia a menos por semana e pode-se chegar atrasada, se for necessário”. Também acrescentou que além da folga semanal, consegue “dar alguma coisa” para os alunos enquanto prepara trabalhos que desenvolve fora da área do magistério, acrescentou ainda que “qualquer coisa que tu dê para eles está bom”. Coincidência ou não, tenho uma aluna que veio transferida dessa escola porque não se habituou às aulas dessa professora. Quando chegou na minha turma, a aluna afirmou ter trocado de Instituição porque não agüentava mais recortar palavras e colar no caderno, sem ao menos ter clareza do objetivo da atividade ou conhecimento das palavras que estava recortando e colando.

Provavelmente, essa professora, habilitada em Pedagogia – Anos Iniciais, não compreendeu a necessidade dos alunos, tampouco compreendeu a pressa que eles têm em aprender a ler e escrever. Educar jovens e adultos, ensiná-los a ler e a escrever é, antes de tudo, oferecer uma escola e um ensino de qualidade com atividades planejadas e pensadas conforme suas maiores e reais necessidades, pois a escola é, por excelência, local de aprendizagem e de construção de conhecimento. Cabe à escola proporcionar

um espaço aos professores para discussões e trocas de experiências para uma educação de qualidade. Meirieu destaca outra função da escola:

[...] a Escola é, antes de tudo, a instituição que faz do futuro seu princípio. E que, para preparar o futuro, assume a missão de transmitir o passado. Ela é habitada pela preocupação de encarnar o passado no presente para viabilizar o futuro. E pela vontade de projetar-se no futuro para dar sentido ao passado. É uma criação dos homens para corporificar a continuidade do mundo. (2005, p.35)

Em sua fala, Meirieu enfatiza a importância da Instituição Escola na vida de um indivíduo e de como ela contempla todas as fases da vida, passado, presente e futuro. Essa importância foi enfatizada nos relatos dos alunos durante as entrevistas. Suas respostas sobre a importância da escola e sobre o que a escola representa deixam evidente a confiança que depositam na Instituição para auxiliá-los no presente, para projetar um futuro com mais qualidade de vida e poder abolir ou deixar para trás um passado de muitos constrangimentos e dificuldades.

Uma formação adequada do professor favorece o processo de alfabetização. O professor que atua com jovens e adultos deve ter uma formação especial que contemple os anseios e as necessidades dos alunos. Quanto maior a capacitação do professor, maior será o auxílio que ele poderá dar aos alunos. Além da capacitação profissional e da constante qualificação e atualização, o educador precisa compreender o universo da EJA e reconhecer suas singularidades e diferenças perante outras modalidades de ensino que constituem a Educação Básica.

Para o sucesso com o trabalho desenvolvido na EJA são indispensáveis uma boa relação professor e aluno, confiança e respeito depositados um no outro e no trabalho que o professor desenvolve em sala de aula. Se o educando percebe que está sendo tratado como um sujeito participante e ativo no processo de aprendizagem, terá mais confiança no trabalho desenvolvido pelo professor e estará mais aberto para conceber e trocar conhecimentos.

O professor, na escola, e em especial em sala de aula, é o agente que mediatiza e proporciona alternativas para a construção de conhecimento, por isso sua formação necessita ser processo permanente de discussão e pesquisa, pois quanto mais preparado e mais qualificado estiver para a função, mais contribuirá para a formação do aluno.

Outra característica do professor da EJA que apareceu durante a realização da pesquisa é a confiança que os professores depositam na aprendizagem dos alunos.

Zabala (1998, p.95) diz que “os professores devem acreditar sinceramente nas capacidades dos alunos, ganhando a confiança deles a partir do respeito mútuo”.

A pesquisa demonstrou que a grande maioria dos professores estão comprometidos com o trabalho que desenvolvem junto aos alunos. Esse comprometimento é comprovado pela satisfação explicitada pelos alunos com o trabalho realizado por seu professor.

Quanto aos materiais didáticos utilizados para a alfabetização, se o educador levar em conta os gêneros textuais que circulam no cotidiano do aluno, terá à sua disposição recursos variados e significativos. A pesquisa demonstrou que, embora isso já aconteça, a diversidade e a qualidade desses materiais pode ainda ser aperfeiçoada. Alguns portadores de textos, pelos quais os alunos demonstram interesse ou com os quais têm mais contato no dia-a-dia, poderiam estar mais presentes na sala de aula, como, por exemplo, o jornal e os periódicos de supermercado. Quanto maior o interesse do aluno pelo material, maior a aprendizagem. Sobre o interesse dos alunos e o que isso pode resultar de positivo para o processo de aprendizagem, Zabala (1998, p.94) acrescenta:

Para poder estabelecer os vínculos entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, em primeiro lugar é preciso determinar que interesses, motivações, comportamentos, habilidades, etc., devem constituir o ponto de partida. Para conseguir que os alunos se interessem é preciso que os objetivos de saber, realizar, informar-se e aprofundar sejam uma consequência dos interesses detectados; que eles possam saber sempre o que se pretende nas atividades que realizam e que sintam que o que fazem satisfaz alguma necessidade.

Essa citação expressa bem a importância do comprometimento do professor no trabalho docente e a importância de trabalhar com portadores de textos que melhor atinjam as necessidades diárias dos alunos, pois a aprendizagem só tem validade se fizer sentido para a vida.

A atividade de recortar e colar palavras sem sentido definido, para depois transcrevê-las no caderno (citada pela minha aluna como uma atividade desenvolvida na escola em que esteve anteriormente), não tem sentido no processo educativo, pois não apresenta significação para o aluno, sendo apenas uma atividade motora mecânica, mera cópia. Para que haja sentido no trabalho a ser desenvolvido, é importante que o professor informe as atividades a serem executadas juntamente com as habilidades e serem desenvolvidas. Rodrigues (1992, p.65) diz que “o educador deve estar

comprometido politicamente com a sua tarefa de educador”. Para o autor, esse comprometimento exige que ele tenha consciência da tarefa que lhe foi confiada, como um ato de amor que precisa estar constantemente sendo renovado.

As histórias dos homens e das mulheres que participaram da pesquisa, e que são representantes de alunos da EJA, apresentam vários aspectos importantes a serem considerados pelo educador e que demonstram a diversidade de objetivos que os conduzem até a escola para aprender a ler, a escrever e a conviver com a escrita. Essas necessidades, presentes nos relatos dos alunos, apontam para a importância de um trabalho com a leitura e com a escrita que inclua gêneros textuais do cotidiano do aluno, pois são os que melhor atendem aos objetivos deles.

A verdade é que os alunos só aprendem quando realmente querem aprender, quando conseguem identificar sentido naquilo que estão aprendendo, podendo utilizar a aprendizagem para as situações cotidianas, pois a pesquisa demonstrou que a grande maioria dos alunos (quase a totalidade) já vivenciou situações difíceis e constrangedoras por não conseguir ler e por não saber utilizar as habilidades de escrita. Portanto, nada mais adequado do que ensinar a leitura e a escrita, as letras e as palavras, através de portadores de textos com os quais, direta ou indiretamente, mantêm contato no dia-a-dia, para que não seja necessário ouvir do aluno “Para que estou estudando isso professora?”, “Para que serve?”

Gadotti (2003, p.53), diz que:

Muitas vezes não vemos sentido no que estamos ensinando. E nossos alunos também não vêem sentido no que estão aprendendo. Numa época de incerteza, de perplexidades, de transição, esse profissional deve construir sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que seja um processo verdadeiramente educativo. O grande mal-estar de muitos de nossos professores e de nossas escolas está no “viver sem sentido” do que estão fazendo. O ato educativo está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas.

Na fala de Gadotti se evidenciam características essenciais ao processo de alfabetização de alunos da EJA, como aprender a ler e a escrever para dar sentido à vida. É, portanto, necessário trabalhar o processo de letramento em sala de aula para que a aprendizagem do aluno tenha significação. Como diz Soares em suas obras: “alfabetizar letrando”. O currículo deve contemplar assuntos de interesse do aluno, considerando insuficiente para o processo de alfabetização apenas o ensino das letras, das sílabas e das palavras, para após formar frases e construir textos mecanicamente, ou

trabalhar somente a escrita através de um tipo ou outro de letra. Essa concepção de ensino ocasiona a formação de jovens e adultos com capacidade de dominar o sistema de escrita, mas incapazes de fazer o uso adequado dele.

Esse trabalho de pesquisa mostrou-me que os professores questionados, de um modo geral, se preocupam com o ensino da EJA e sabem o diferencial de seus alunos frente aos alunos do ensino regular. Compreendem também que a alfabetização deve contemplar o ensino e as habilidades da escrita e, neste contexto, possuem consciência da importância de sua função para a prática educativa e para a instrução dos alunos. Como diz Gadotti (2003, p.16), “de nada adiantará ensinar, se os alunos não conseguirem organizar o seu trabalho, serem sujeitos ativos da aprendizagem, auto-disciplinados, motivados”.

Quanto à escola, conforme as entrevistas realizadas com os alunos, ela é um lugar de descontração, de ampliação e reforço de vínculos de amizade, de aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos, de busca por melhorias para a vida.

Quanto ao sentido do processo de alfabetização para jovens e adultos, a pesquisa demonstrou que eles retornam à escola após terem ficado por muito tempo afastados dela. Pode-se concluir que buscam aprender a ler e a escrever para viver melhor e com mais qualidade de vida, para estreitar relações pessoais, profissionais e, conseqüentemente, para enfrentar situações que envolvem a escrita sentindo-se capazes e, com isso, minimizando o sentimento de culpa, de exclusão, de inferioridade e de incompetência. Buscam a alfabetização para compreender e utilizar a escrita na sociedade letrada, praticando, dessa forma, o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 11 nov. 2008

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

CAGLIARI, Gladis Massini; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAVALCANTE, Meire. O que dá certo na Educação de Jovens e Adultos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 184, p. 50-57, agosto de 2005.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COMERLATO, Denise Maria. Formação de Professores em EJA. In: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (org). **Aprendendo com jovens e adultos** – Revista do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: URGs, 2001.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EITERER, Carmem Lúcia. SIMÕES, Ana Maria. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, Maria José do Vale. Princípios político-Pedagógicos do MOVA – SP. In: GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos** – a experiência do MOVA – SP. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FORTES, Maria Carolina. Aprendizagem e Constituição de Sujeitos na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Consciência**. Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná. Palmas, Paraná: UNICS, v. 18, n.1, p.95–108, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FORTES, Maria Carolina. Aprendizagem e Constituição de Sujeitos na educação de Jovens e Adultos. **Revista Consciência**. Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná. Palmas, Paraná: UNICS, v. 18, n.01, p. 95-108, jan./ jul. 2004.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. (org.). **Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. A Educação de Jovens e Adultos não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n. 32, ARTMED, p. 40-41, nov./2004 - jan./2005.

GOULART, Cecília. A organização do Trabalho Pedagógico: Alfabetização e Letramento como Eixos Orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LIMA, Adriana Oliveira. **Alfabetização de jovens e adultos e a reconstrução da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MACHADO, Maria Berenice Weiss; NUNES, Ana Luiza Ruschel. Alfabetização de Jovens e Adultos: uma Reflexão. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, v. 26, n. 2, p. 47-59, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Silvia Natália de. Formação de professores alfabetizadores na educação de jovens e adultos. **Espaços da escola**. Universidade de Ijuí: Ed. Unijuí, v. 17, n.60, p. 29-33, jan. / abr./2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Resolução CNE/CEB n.1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 25 dez. 2008.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / FCH-FUMEC, 2005.

PINHEIRO, Flávia Isaia. Letramento, Alfabetização e Processos de Aprendizagem. **Reflexão e ação** - Revista do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v.13, n. 2, p. 51-69, jul./dez. 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

POSSAS, Wania Machado. Compreensão e Domínio da Escrita: Vale o Escrito. In: **Salto para o futuro: educação de jovens e adultos**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papirus, 1999.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROMÃO, José Eustáquio. Alfabetização e letramento na perspectiva de Paulo Freire. **Revista aprendizagem: a revista da prática pedagógica**. Editora Melo, ano 2, nº 9, nov. / dez. 2008.

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (org). **Aprendendo com jovens e adultos**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

SARAIVA, Juracy Assmann. Literatura como instrumento de alfabetização. **Direcional educador**, ano 3, ed. 32, p. 32-35, set./ 2007.

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos – EJA**. Porto Alegre: Pallotti, 2006

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das idéias de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodor da (org). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Leitura, literatura e alfabetização de adultos. **Sínteses**. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, v. 5, p. 469-484, 2000.

SIMÕES, Ana Maria; EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, 1995.

_____. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000. Entrevista.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE. **Sonho Possível**: revista de educação popular. v. 5, n. 1 - Canoas, RS: UNILASALLE, 2005.

STEIN, Suzana Albornoz. **Por uma educação libertadora**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

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

_____. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos**, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÊNDICES

1. TERMO DE CONSENTIMENTO – DIRETOR

Sr.(a) Diretor(a),

O professor da Alfabetização de Jovens e Adultos de sua escola está sendo convidado a colaborar com um trabalho de pesquisa que dará origem à dissertação de mestrado “**Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização: o uso social da leitura e da escrita**”. A pesquisadora responsável é Sântia Lúcia Faé Ebert, mestranda do **Programa de Pós-Graduação em letras do Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter**. A orientadora da pesquisa é a professora Dr. Neiva M. Tebaldi Gomes, professora do programa, que desenvolve pesquisa na linha Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem.

O estudo que estamos realizando visa contribuir para a melhoria dos processos de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos. Para o presente estudo, serão aplicados dois questionários: um para o professor, que levará em torno de quinze minutos, e outro para parte dos alunos, de aproximadamente dez minutos para cada aluno.

Gostaríamos de lembrar que a participação é totalmente voluntária. Caso o professor aceite colaborar, as informações de identificação pessoal, bem como as referentes à escola, serão preservadas, porque os dados serão avaliados de forma coletiva.

Caso necessite obter outros esclarecimentos sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Letras UniRitter (PPGL), pelo fone 3230-3333, ou através do e-mail: mestradoletras@uniritter.edu.br.

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto de pesquisa, bem como os roteiros das entrevistas.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ declaro ter lido o conteúdo do presente **Termo de Consentimento** e concordo com a participação da escola neste estudo. Também declaro ter recebido cópia deste termo.

Assinatura – Direção / Supervisão da Escola

Pesquisadora:
Sântia L. Faé Ebert
Pedagoga – Anos Iniciais e Disciplinas do Curso Normal
Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Mestranda em Letras – Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem

2. TERMO DE CONSENTIMENTO – PROFESSOR

Caro Professor,

Você está sendo convidado a colaborar com um trabalho de pesquisa que dará origem à dissertação de mestrado “**Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização: o uso social da leitura e da escrita**”. A pesquisadora responsável é Síntia Lúcia Faé Ebert, mestranda do **Programa de Pós-Graduação em letras do Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter**. A orientadora da pesquisa é a professora Dr. Neiva M. Tebaldi Gomes, professora do programa, que desenvolve pesquisa na linha Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem.

O estudo que estamos realizando visa contribuir para a melhoria dos processos de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos. Para o presente estudo, serão aplicados dois questionários: um para o professor, que levará em torno de quinze minutos, e outro para parte dos alunos, de aproximadamente dez minutos para cada aluno.

Gostaríamos de lembrar que sua participação é totalmente voluntária. Caso você aceite colaborar, as informações de identificação pessoal serão preservadas, ou seja, seu nome não será vinculado aos resultados da pesquisa, porque os dados serão avaliados de forma coletiva.

Caso você queira obter outros esclarecimentos sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Letras UniRitter (PPGL), pelo fone 3230-3333, ou através do e-mail: mestradoletras@uniritter.edu.br.

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto, bem como o roteiro de entrevistas.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ declaro ter lido o conteúdo do presente **Termo de Consentimento** e concordo em participar desse estudo de forma livre e esclarecida. Também declaro ter recebido cópia deste termo.

Assinatura do participante

Entrevistadora:
Síntia L. Faé Ebert
Pedagoga – Anos Iniciais e Disciplinas do Curso Normal
Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Mestranda em Letras – Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem

3. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você trabalha com alfabetização de Jovens e Adultos?
3. Como você definiria a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
4. Qual o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos, da sua escola?
5. Que tipos de textos você costuma utilizar com mais frequência, em sala de aula, para desenvolver os processos de leitura e de escrita?
6. Dos gêneros listados abaixo, quais você utiliza para o trabalho de sala de aula?
(convite, bilhete, carta, notícia, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, poema, pequenas histórias)
7. Por quais gêneros o aluno demonstra maior interesse?
8. Gostaríamos que você relacionasse e descrevesse atividades que você realiza em sala de aula para desenvolver a leitura e a escrita.
9. No espaço abaixo, gostaríamos que você descrevesse ou relatasse a experiência mais significativa que você já vivenciou em relação ao processo de alfabetização e letramento de Jovens e adultos.

Observação: se houver necessidade, utilize o verso desta folha.

4. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO

1. Identificação:

Nome:

Idade:

Sexo:

2. Há quanto tempo você havia parado de estudar? Há quanto tempo voltou?

3. Por que você voltou a estudar?

4. O que a escola representa para você?

5. Quais as suas expectativas em relação à alfabetização?

6. Com que tipo de material escrito você tem contato? Onde? Como é esse contato?

7. Que tipos de textos a professora leva para o trabalho de sala de aula? De qual ou de quais tipos você mais gosta? Por quê?

8. Por que você considera importante ser alfabetizado?

9. Que dificuldades costumam enfrentar as pessoas que não sabem ler e escrever (ou que lêem e escrevem pouco)?

10. Você poderia relatar alguma situação na qual você sentiu muita dificuldade por não ser alfabetizado ou não saber lidar bem com a escrita?

ANEXOS

Entrevista professor 1

Entrevista professor 2

Entrevista professor 3

Entrevista professor 4

Entrevista professor 5

Entrevista professor 6

Entrevista professor 7

Entrevista professor 8

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)