



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ANA IARA DALLA ROSA**

**INTERCRUZANDO SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Rondonópolis – MT  
2020

**ANA IARA DALLA ROSA**

**INTERCRUZANDO SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Trabalho apresentado à Banca de Defesa da Dissertação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, Campus de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, sob orientação da Professora Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Rondonópolis – MT  
2020

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

D144i ROSA, Ana lara Dalla.  
Intercruzando saberes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Ana lara Dalla ROSA. – 2020  
100 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Sandra Regina Franciscatto Bertoldo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 3. Processo de ensino e de aprendizagem. 4. Leitura. 5. Escrita. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "INTERCRUZANDO OS SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)"**

**AUTOR : Mestranda Ana Iara Dalla Rosa**

**Dissertação defendida e aprovada em 28/05/2020.**

**Composição da Banca Examinadora:**

---

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Sandra Regina Franciscatto Bertoldo  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno    Doutor(a)    Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno    Doutor(a)    Merilin Baldan  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo    Doutor(a)    Jarina Rodrigues Fernandes  
Instituição :    Universidade Federal de São Carlos

RONDONÓPOLIS, 04/06/2020.

“Aquele homem que aprendia a escrever e a ler sentenças e palavras “re-lia” o mundo e, ao fazê-lo, percebia o que antes, na leitura anterior do mundo, não havia captado. A re-leitura em que se engajava, enquanto se alfabetizava, re-fazia a estima de si mesmo [...]. Aquele homem, na verdade, se alfabetizava, no sentido amplo e profundo [...]”. (FREIRE, 2016, p. 57)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Espírito Santo, Dom de Deus, por estar presente em cada linha desse trabalho.

Uma vez que não caminhei sozinha, agradeço, em ordem cronológica:

Estimado professor Ney, o primeiro passo veio quando você, na sua falta de juízo, acreditou em mim e me convenceu que eu ainda era capaz de escrever.

Querida amiga Jânia Locatelli, só Deus para recompensar tudo que fizestes por mim. Se você não tivesse acreditado na minha determinação em melhorar a vida da “nossa” Maria, esse sonho não teria nem nascido. Eu, a Maria e minha mãe seremos gratas para sempre a você e à tua família por nutrir por nós um amor nem merecido.

Sandra, sua querida, pensando bem, a mais doida de todos nós foi você! Aceitando-me como aluna especial você construiu o primeiro degrau para que eu apoiasse os meus pés. Mas a confirmação da tua coragem em aceitar missões impossíveis veio aceitando-me como orientanda. O seu “sim” mudou a minha vida e o futuro da Maria. Você é um ser de luz, Deus juntou a profissional excepcional, a pessoa sábia e justa, a mulher linda e o coração mais aberto do mundo e fez a ti! Sabes que estarás em minhas orações para sempre e poderás contar comigo em qualquer situação. *Te gosto* muito!

Mãe, obrigada por carregar as “neuras” comigo e pelos cafés nas madrugadas, mas principalmente por ter me trazido de volta à vida com aquelas passagens aéreas. Sem o teu apoio e os teus “já tá bom de escrever... se você amanhecer morta vai ficar tudo aí...” eu não teria conseguido vencer.

Filha, você é um presente que Deus, por sua infinita bondade, me confiou. Tenho por você o mais puro e inexplicável amor do mundo. Nós sabemos que, mesmo nessa tenra idade, sem a tua ajuda esse trabalho não teria sentido. Espero, de coração, que nesses meus três anos de mestrado você tenha enxergado as minhas falhas para não as repetir quando chegar a tua vez. Desejo que o meu título de “mestre” garanta um futuro melhor para nós três. Obrigada por me amar e me ajudar a ser mais forte, mais confiante e feliz.

Marcilene, amiga querida, só nesse mundo duas atrapalhadas se juntariam e dariam tão certo! Gratidão eterna por tudo. Saiba que se precisar eu viro leoa para te defender e proteger. Pessoas do coração puro e bondoso como o seu merecem o melhor da vida. Muito obrigada por cuidar de mim nos momentos de medo e insegurança. Amo muito você, irmã que o mestrado me trouxe.

Gratidão eterna a você, minha querida amiga Rose Clélia. Ter você por perto durante a construção desse trabalho foi um presente de Deus. Obrigada por tudo!

Minha gratidão aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), à professora e às coordenadoras da escola, porque sem a reciprocidade, o carinho e o acolhimento de vocês, esse estudo e a minha escrita não teriam sentido.

Sou grata à SEMED por ter me acolhido e permitido a realização dessa pesquisa.

Agradeço à Escola Estadual Professora Eunice Souza dos Santos, minha segunda casa, na pessoa do diretor João Gonçalves, dos secretários, dos coordenadores e demais amigos por terem me apoiado e ajudado nessa caminhada. A construção desse trabalho teria sido impossível sem a ajuda e a compreensão de vocês.

Aos professores e colegas de mestrado não nominados, mas que foram igualmente importantes nesse percurso, agradeço por tudo o que recebi de vocês. Cada olhar de estímulo e acolhimento, cada abraço e até um “vai dar tudo certo” contribuíram para essa vitória.

Caso tenha esquecido de alguém, sintam-se igualmente agradecido/s(a/s) e abraçado. E compreenda: restaram poucos neurônios e preciso preservá-los para o doutorado!

## RESUMO

Este estudo tem como temática a alfabetização e o letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e está vinculado ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, linha de pesquisa "Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea". Sendo assim, parte das constantes indagações sobre os desafios nos processos de aprendizagem, principalmente no que tange à alfabetização na EJA, modalidade que possui suas especificidades e desafios, comportando tanto alunos não alfabetizados como aqueles com baixo nível de escolaridade. Nesse sentido, nos é pertinente o seguinte questionamento: a história de vida do sujeito interfere na apropriação da leitura e da escrita? E ainda: Ser capaz de ler e escrever com autonomia modifica e ressignifica a pessoa? Pode parecer muito subjetivo responder a essas questões, especialmente se tratando de uma pesquisa que visa discutir temáticas atinentes à linguagem, mas o ser humano se constitui pela linguagem e, portanto, estas perguntas se somam a esta perspectiva. Assim, a presente pesquisa, realizada com uma turma de EJA pertencente à Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, tem como objetivo geral identificar os processos de apropriação da leitura e da escrita dos alunos EJA, considerando as narrativas de vida como elementos que ressignificam essa apropriação e pretende, com os objetivos específicos, compreender quais são os elementos que impactaram numa alfabetização tardia; identificar possíveis relações entre os fatos da vida e a construção do conhecimento linguístico; e, por fim, pontuar elementos no processo de aprendizagem da própria língua que contribuam para a permanência desses alunos na EJA. É importante refletir sobre a alfabetização e o letramento desses adultos a partir de uma perspectiva sociocultural, sem preterir aspectos pessoais, pois eles podem interferir no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sendo determinantes na permanência ou na evasão escolar. Assim, para embasar essa discussão nos apoiamos em Freire (2016; 2018a; 2018b) e Arroyo (1991; 2011; 2017) para discutir EJA e Soares (2017a; 2017b; 2018) para falar sobre alfabetização e letramento. Inserida na abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa participante. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada realizada com quatro alunos, as quais foram gravadas com o auxílio de um *smartphone*, cadernos individuais contendo as atividades do primeiro e do segundo semestre de 2019 e o caderno de campo da pesquisadora. Para a análise dos dados, levamos em consideração as variáveis idade e histórias de vida relatadas pelos participantes durante as entrevistas. Os resultados desta pesquisa, pautados nos itens anteriormente descritos e acrescidos das observações, dos estudos teóricos, atividades desenvolvidas pelos alunos, da escuta dos relatos de vida desse grupo e da interpretação dos fatos, por parte da pesquisadora, constituíram essa dissertação que, além de propiciar um olhar atento à EJA, possibilita ampliar as reflexões e os diálogos políticos e pedagógicos para este segmento educacional ainda tão negligenciado pelas políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** Educação. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Processo de ensino e de aprendizagem. Leitura. Escrita.



## ABSTRACT

This study has as its theme literacy in Youth and Adult Education (EJA) and is linked to the Research Group Literacy and School Literacy (ALFALE), of the Graduate Program of the Institute of Human and Social Sciences of the Federal University from Mato Grosso, the research line "Languages, culture and construction of knowledge: historical and contemporary perspectives". Therefore, it comes from the constant inquiries about the challenges in the learning processes, mainly regarding literacy in EJA, a modality that has its own characteristics and challenges, involving both illiterate students and those with low education level. In this sense, the following question is pertinent: does the subject's life history interfere in the appropriation of reading and writing? And: Being able to read and writing autonomously, changes and gives new meaning to the person? It can seem very subjective to answer these questions, especially in the case of research that aims to discuss themes related to language, but the human being is constituted by language and, therefore, these questions are added to this perspective. Thus, the present research, carried out with a class of EJA belonging to the Municipal Education Network of Rondonópolis / MT, has the general objective to identify the processes of appropriation of reading and writing by EJA students, considering life narratives as elements that give a new meaning to this appropriation and intend, with the specific objectives, to understand which are the elements that impacted a late literacy; identify possible relationships between the facts of life and the construction of linguistic knowledge; and, finally, punctuate elements in the language learning process that contribute to the permanence of these students in the EJA. It is important to reflect on the literacy of these adults from a sociocultural perspective, without neglecting personal aspects, as they can interfere in the process of appropriation of the Alphabetical Writing System (SEA), being decisive in the permanence or dropping out of school. Thus, to support this discussion, we rely on Freire (2016; 2018a; 2018b) and Arroyo (1991; 2011; 2017) to discuss EJA and Soares (2017a; 2017b; 2018) to talk about literacy. Inserted in the qualitative approach, it is a participatory research. For data collection, a semi-structured interview with 4 students was used, which were recorded with a smartphone, individual notebooks containing the activities of the first and second semesters of 2019 and the researcher's notebook. For data analysis, we considered the variables age and life histories reported by the participants during the interviews. The results of this research, based on the items previously described and added to the observations, theoretical studies, activities developed by the students, listening to the reports of this group's life and the interpretation of the facts, by the researcher, constituted this dissertation which, in addition to providing an attentive look at EJA, makes it possible to expand the reflections and political and pedagogical dialogues for this educational segment still so neglected by public educational policies.

**Keywords:** Education. Youth and Adult Education. Teaching and learning process. Reading. Writing.

## RESUMEN

Este estudio tiene como tema la alfabetización en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y está vinculado al Grupo de Investigación de Alfabetización y Alfabetización Escolar (ALFALE), del Programa de Posgrado del Instituto de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Federal de Mato Grosso, la línea de investigación "Idiomas, cultura y construcción del conocimiento: perspectivas históricas y contemporáneas". Por lo tanto, parte de las constantes indagaciones sobre los desafíos en los procesos de aprendizaje, principalmente con respecto a la alfabetización en EJA, una modalidad que tiene sus propias características, especificidades y desafíos, que involucran tanto a estudiantes analfabetos como a aquellos con bajo nivel educativo. En este sentido, la siguiente pregunta es pertinente: ¿interfiere la historia de la vida del sujeto en la apropiación de la lectura y la escritura? Y también: ¿ser capaz de leer y escribir de forma autónoma cambia y refresca a la persona? Puede parecer muy subjetivo responder estas preguntas. En particular, en el caso de la investigación que tiene como objetivo discutir temas relacionados con el lenguaje, el ser humano está constituido por el lenguaje y, por lo tanto, estas preguntas se agregan a esta perspectiva. Así, la presente investigación, realizada con una clase de EJA perteneciente a la Red Municipal de Educación de Rondonópolis / MT, tiene el objetivo general de identificar los procesos de apropiación de lectura y escritura por parte de los alumnos de EJA, considerando las narrativas de vida como elementos que resignifican esta apropiación e intenta, con los objetivos específicos, comprender cuáles son los elementos que impactaron una alfabetización tardía; identificar posibles relaciones entre los hechos de la vida y la construcción del conocimiento lingüístico; y, finalmente, puntuar elementos en el proceso de aprendizaje de idiomas que contribuyen a la permanencia de estos estudiantes en la EJA. . Es importante reflexionar sobre la alfabetización y la alfabetización de estos adultos desde una perspectiva sociocultural, sin descuidar los aspectos personales, ya que pueden interferir en el proceso de apropiación del Sistema de Escritura Alfabética (SEA), siendo decisivos en la permanencia o el abandono escolar. Por lo tanto, para apoyar esta discusión, confiamos en Freire (2016; 2018a; 2018b) y Arroyo (1991; 2011; 2017) para discutir sobre EJA y Soares (2017a; 2017b; 2018) para hablar sobre alfabetización. Insertado en el enfoque cualitativo, es una investigación participativa. Para la recopilación de datos, se utilizó una entrevista semiestructurada con 4 estudiantes, que se grabó con la ayuda de un teléfono inteligente, cuadernos individuales que contienen las actividades del primer y segundo semestre de 2019 y el cuaderno de campo del investigador. Para el análisis de datos, tomamos en cuenta las variables edad e historias de vida informadas por los participantes durante las entrevistas. Los resultados de esta investigación, basados en los ítems previamente descritos y agregados por las observaciones, estudios teóricos, actividades desarrolladas por los estudiantes, escuchando los informes de vida de este grupo y la interpretación de los hechos, por parte del investigador, constituyeron esta disertación. lo que, además de brindar una mirada atenta a EJA, permite ampliar las reflexiones y los diálogos políticos y pedagógicos para este segmento educativo aún tan descuidado por las políticas educativas públicas.

**Palabras clave:** Educación. Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Proceso de enseñanza y aprendizaje. Lectura. Escritura.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> - O espaço onde acontecem as aulas .....                                          | 33 |
| <b>Figura 2</b> - Atividade com alfabeto móvel: escrita do nome. ....                             | 51 |
| <b>Figura 3</b> - Atividade com alfabeto móvel realizada na turma do 1º Segmento, 1º Ano<br>..... | 52 |
| <b>Figura 4</b> – Atividade com a cartela do alfabeto .....                                       | 54 |
| <b>Figura 5</b> – Atividade proposta no 1º segmento, 2º ano .....                                 | 55 |
| <b>Figura 6</b> - Atividade com o 1º e o 2º ano .....                                             | 57 |
| <b>Figura 7</b> - Atividade da aluna Sol, 1º bimestre (15/04/19) .....                            | 68 |
| <b>Figura 8</b> - Atividade da aluna Sol, 2º bimestre .....                                       | 70 |
| <b>Figura 9</b> - Atividade da aluna Sol (compreensão do poema) .....                             | 71 |
| <b>Figura 10</b> – Atividade da aluna Sol, 3º bimestre .....                                      | 72 |
| <b>Figura 11</b> – Atividade da aluna Sirius, 1º bimestre .....                                   | 74 |
| <b>Figura 12</b> - Atividade da aluna Sirius, 2º bimestre .....                                   | 76 |
| <b>Figura 13</b> – Atividade Aluna Sirius, 3º bimestre .....                                      | 78 |
| <b>Figura 14</b> – Atividade aluno Arcturus, 1º bimestre .....                                    | 79 |
| <b>Figura 15</b> – Atividade do aluno Arcturus 2º bimestre .....                                  | 80 |
| <b>Figura 16</b> – Atividade do aluno Arcturus, 3º bimestre .....                                 | 81 |
| <b>Figura 17</b> – Atividade do aluno Arcturus, 3º/4º bimestre .....                              | 82 |
| <b>Figura 18</b> – Atividade da aluna Saiph, 1º bimestre .....                                    | 83 |
| <b>Figura 19</b> – Atividade da aluna Saiph, 2º bimestre .....                                    | 84 |
| <b>Figura 20</b> – Atividade da aluna Saiph (leitura) 3º bimestre .....                           | 85 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1</b> – Roteiro da entrevista.....                                   | 29 |
| <b>Quadro 2</b> – Oferta do Município na modalidade EJA, 2016-2019 .....       | 40 |
| <b>Quadro 3</b> – Perguntas norteadoras e as respostas dos colaboradores ..... | 60 |
| <b>Quadro 4</b> – Resumo dos resultados .....                                  | 88 |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

|                 |                                                      |
|-----------------|------------------------------------------------------|
| <b>ALFALE</b>   | Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar |
| <b>CEJA</b>     | Centro de Educação de Jovens e Adultos               |
| <b>CEE</b>      | Conselho Estadual de Educação                        |
| <b>CNE</b>      | Conselho Nacional de Educação                        |
| <b>CEP</b>      | Conselho de Ética em pesquisa                        |
| <b>CEJA</b>     | Centro de Educação de Jovens e Adultos               |
| <b>CME</b>      | Conselho Municipal de Educação                       |
| <b>CONPEduc</b> | Congresso de Pesquisa em Educação                    |
| <b>CNH</b>      | Carteira Nacional de Habilitação                     |
| <b>CUR</b>      | Centro Universitário de Rondonópolis                 |
| <b>EAD</b>      | Ensino a Distância                                   |
| <b>EJA</b>      | Educação de Jovens e Adultos                         |
| <b>ICHS</b>     | Instituto de Ciências Humanas e Sociais              |
| <b>IFMT</b>     | Instituto Federal de Mato Grosso                     |
| <b>Inaf</b>     | Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional          |
| <b>LD</b>       | Livro Didático                                       |
| <b>LP</b>       | Língua Portuguesa                                    |
| <b>MEC</b>      | Ministério da Educação                               |
| <b>MT</b>       | Mato Grosso                                          |
| <b>PNAIC</b>    | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa     |
| <b>PPP</b>      | Projeto Político Pedagógico                          |
| <b>PPGEdu</b>   | Programa de Pós-graduação em Educação                |
| <b>SEA</b>      | Sistema de Escrita Alfabética                        |
| <b>SEMED</b>    | Secretaria Municipal de Educação                     |
| <b>SESI</b>     | Serviço Social da Indústria                          |
| <b>TCLE</b>     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido           |
| <b>UFMT</b>     | Universidade Federal de Mato Grosso                  |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                                    | <b>14</b> |
| <b>2 POR ONDE ANDAMOS.....</b>                                                                                                                                              | <b>22</b> |
| 2.1 O itinerário da pesquisa.....                                                                                                                                           | 22        |
| 2.2 Metodologia e percursos metodológicos da pesquisa.....                                                                                                                  | 25        |
| 2.3 O perfil da turma.....                                                                                                                                                  | 30        |
| 2.4 Descrevendo o espaço físico e a rotina da sala de aula.....                                                                                                             | 32        |
| 2.5 O perfil do docente da EJA e a professora regente da turma .....                                                                                                        | 35        |
| 2.6 Breve história da implantação da EJA no Município e a oferta de turmas<br>nos anos de 2016 a 2019 .....                                                                 | 38        |
| <b>3 A VIDA E A ESCOLA: CAMINHOS QUE SE CRUZAM .....</b>                                                                                                                    | <b>42</b> |
| 3.1 Alfabetização e letramento: perspectivas teóricas .....                                                                                                                 | 42        |
| 3.2 Apropriação do SEA: “eu falo assim, mas escrevo diferente” .....                                                                                                        | 47        |
| 3.3 Os relatos dos alunos da EJA como possibilidade de compreensão do<br>retorno à escola, da sua permanência e dos possíveis impactos no processo<br>de aprendizagem ..... | 59        |
| 3.4 As atividades como recurso: ensinar e aprender para além dos métodos<br>.....                                                                                           | 66        |
| 3.5 Intercruzando os objetivos de pesquisa, os relatos de vida e as atividades<br>para verificar a apropriação do SEA .....                                                 | 87        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                          | <b>91</b> |
| <b>5 REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                  | <b>94</b> |
| <b>ANEXO .....</b>                                                                                                                                                          | <b>99</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Com foco no processo de alfabetização, esta pesquisa surge de questionamentos sobre os desafios nos processos de ensino e aprendizagem de um grupo específico de alunos, constituído por aqueles que, tardiamente, tentam adquirir a habilidade da escrita e da leitura.

É nesse contexto que se encontra a Educação de Jovens e Adultos (EJA) perpassada por suas especificidades e realidades socioculturais. Essa modalidade de educação comporta alunos que ainda não foram alfabetizados, bem como aqueles com baixo nível de escolaridade como resultado do abandono da escola sem a devida conclusão dos estudos, seja por motivos sociais, econômicos ou fatores pessoais, como as desmotivações advindas do fracasso escolar e/ou das sucessivas reprovações; tais elementos podem levar o aluno ao desinteresse em prosseguir seus estudos.

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral o de identificar os processos de apropriação da leitura e da escrita dos alunos EJA, considerando as narrativas de vida como elementos que ressignificam essa apropriação.

Nessa direção e considerando que a alfabetização de jovens e adultos requer do docente um olhar sensível para o já vivido, essa investigação pretende, com os objetivos específicos:

1. Compreender quais são os elementos que impactaram numa alfabetização tardia;
2. Identificar possíveis relações entre os fatos da vida e a construção do conhecimento linguístico; e, por fim,
3. Pontuar elementos no processo de aprendizagem da própria língua que contribuam para a permanência desses alunos na EJA.

A abordagem mais apropriada para esta investigação, capaz de responder aos questionamentos que a movimentam é a qualitativa, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), ela “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Além disso, permite a flexibilidade para estarmos em sala de aula não só observando, mas também coletando dados fundamentais para a análise final, visto que a escola, por ser um campo onde as ações e as reações são provocadas pelas relações estabelecidas no cotidiano, é um espaço vivo e dinâmico, onde os

alunos que ali se encontram, a partir dessas interações, modificam seu comportamento e seu modo de ver o mundo.

O método utilizado nesta investigação é o estudo de caso, cujos instrumentos de pesquisa para a coleta e registro de dados são constituídos por entrevistas semiestruturadas, gravações em áudio dos relatos de vida, anotações de campo e pela análise de algumas atividades constantes nos cadernos de Língua Portuguesa (LP) dos quatro alunos que aceitaram participar desta pesquisa. Também recorreremos à observação participante para perscrutar a realização das atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula. É necessário esclarecer que esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Compreendemos ser importante refletir sobre a alfabetização e o letramento dos jovens e adultos a partir de uma perspectiva sociocultural, mas sem preterir aspectos individuais que estão envolvidos no processo da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Esses aspectos perpassam por questões pessoais como as experiências já vivenciadas (traumáticas ou não) ao longo da vida desses alunos.

Nesse pressuposto, Soares (2017a) e Mortatti (2004) vêm discutindo conceitos de alfabetização, letramento, apropriação da escrita e da leitura, metodologias e métodos, além de promover reflexões sobre o papel social da linguagem. Embora as autoras citadas discutam a aprendizagem no viés da escolarização específica da criança, esses aportes teóricos serão usados para discutir a alfabetização na EJA.

Para pensar a educação na perspectiva sociopolítica, dialogaremos com Freire (2016, 2018a, 2018b) e Arroyo (1991, 2011, 2017), que discutem sobre o objetivo da escolarização de jovens e de adultos, fomentando diálogos e reflexões acerca da importância de se respeitar e priorizar as experiências de vida dos alunos para que essa escola proporcione a formação ampla do sujeito, inter cruzando os saberes de vida de cada um e os conhecimentos sistematizados propostos na escola.

Assim, o resultado da pesquisa ora apresentada poderá propiciar um olhar diferente sobre a EJA pautado nas observações da pesquisadora, nos estudos teóricos, na análise das atividades desenvolvidas pelos alunos, na escuta dos relatos de vida desse grupo e na interpretação dos fatos por parte da pesquisadora. A análise desse conjunto de dados poderá levantar novos diálogos e discussões, tendo em vista que pretende correlacionar as teorias estudadas com as práticas cotidianas



observadas nessa modalidade de educação<sup>1</sup>, além de abrir espaço para a escuta e a valorização das experiências vividas pelos alunos envolvidos na pesquisa.

Arroyo e Freire, ao dialogarem sobre a importância de agregar à EJA o seu verdadeiro valor sociocultural de “libertadora” das correntes de preconceitos construídos ao longo da história em uma sociedade econômica e politicamente injusta, patriarcal e racista, impedindo ou dificultando o acesso desses adultos à escola, nos dão suporte para analisar os dados coletados.

Nesta reflexão, também cabem todas as considerações sobre o papel do docente e dos conteúdos, além da questão das políticas de oferta dessa modalidade, que devem ter um caráter específico para a EJA, já que ela acolhe alunos que

Lutam para não continuar pensados como sub-humanos recebedores de um “conhecimento” de que os outros - os humanos - racionais, cultos, civilizados lhes fazem doação ou lhes prescrevem. Lutam por desconstruir um paradigma – matriz – pensamento pedagógico e sua história função de reforço essa visão de subalternos. Uma visão histórica incrustada no pensamento pedagógico de extrema radicalidade – roubar sua humanidade. (ARROYO, 2017, p. 84)

Desse modo, para os jovens e os adultos analfabetos, viver em sociedades grafocêntricas pode ser limitante, além de causar-lhes certo constrangimento por não terem autonomia na leitura e na escrita. Muitos veem na escola a única possibilidade de mudar a sua realidade de vida, seja a pessoal, a econômica ou a social, pois, como afirma Freire (2018a, p. 57), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”, logo, é na escola que o aluno vê a possibilidade de “se completar” enquanto ser social (saber ler e escrever) para fazer parte de um grupo. Mas sabemos que a inclusão nesse mundo letrado não é algo imposto pelo próprio indivíduo e sim uma construção social, uma conquista sociocultural de todos.

E, quando todos os envolvidos no processo de escolarização se percebem partícipes e se envolvem nesse projeto, a educação ganha força e melhorias acontecem de dentro para fora, ou seja, da sala de aula para a sociedade, pois, pensando com Mortatti (2004, p. 84-85), a educação vem “impondo mudanças e ampliações em seus sentidos, em referências às práticas sociais de comunicação”,

---

<sup>1</sup> Quando atribuímos à EJA o *status* de modalidade, palavra tantas vezes usada nesse constructo, estamos dando-lhe uma identidade que lhe garante um perfil próprio, uma maneira singular de ser e de existir dentro da Educação.

dando sempre mais enfoque às práticas, aos usos e aos “contextos de transmissão da alfabetização, assim como seus múltiplos objetivos e diferentes maneiras para sua aquisição”.

Partindo desses pressupostos, Soares (2003) afirma que a alfabetização não deve ser resumida na apropriação das habilidades mecânicas, isto é, na codificação e decodificação do ato de ler, mas sim na capacidade que o indivíduo tem de interpretar, compreender a informação, construir um senso crítico sobre as informações. Os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam passar por um processo que extrapola o simples ato de codificar e decodificar, uma vez que,

Um indivíduo **alfabetizado** não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo **letrado** [...] não é só aquele que sabe ler e escrever; mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003, p. 39, grifo nosso)

No excerto acima, a autora discorre sobre o letramento, afirmando que o desenvolvimento de habilidades de uso do SEA em atividades como leitura e escrita se reflete nas práticas sociais, pois o indivíduo, ao se apropriar dessas habilidades, adquire autonomia e passa a realizar as próprias interpretações dos fatos sociais.

Percebemos, assim, que há especificidades na língua escrita, uma delas é o fato de que não escrevemos como falamos e essa verdade é facilmente constatada também na EJA, pois os alunos demonstram certa dificuldade para desvencilhar a fala da escrita, o que dificulta o processo de alfabetização de alguns deles, que não compreendem a diferença entre a maneira como se verbaliza e aquela em que se escreve.

Nesse cenário de discussões teóricas e propostas metodológicas, o presente trabalho busca na base teórica acima exemplificada – sublinhando que outras tantas se unem a essa – encontrar caminhos para olhar a singularidade da alfabetização na EJA.

Para organizar tal discussão em torno da Educação de Jovens e Adultos, o presente trabalho se constitui de 4 seções, brevemente descritos a seguir.

Na primeira seção encontra-se a introdução desse trabalho e uma escrita onde é apresentado, de forma sucinta, o memorial da autora e o seu vínculo com a EJA.

A seção 2 descreve<sup>2</sup> a caminhada da pesquisadora, as etapas vivenciadas desde a escolha em pesquisar EJA até o tema que seria abordado nesse estudo. Quanto à metodologia e ao percurso metodológico, estes justificam desde a escolha da abordagem que melhor atenderia esta pesquisa até a definição das perguntas norteadoras usadas durante a entrevista semiestruturada, explicando ao leitor as opções pelos métodos utilizados para a coleta de dados, bem como os teóricos que sustentaram nossas escolhas.

Esta seção também relata o itinerário da pesquisa, o perfil da turma pesquisada sob o olhar da pesquisadora, descreve o espaço onde ocorreram as observações, a rotina da sala de aula, dialoga sobre o profissional da EJA e seu papel social, além de abordar brevemente o perfil da professora dessa turma. Aqui, o leitor encontrará um breve histórico sobre a implantação da EJA no Município com um quadro onde aparecem os dados relativos à oferta da EJA nos anos de 2016 a 2019, no município de Rondonópolis, Mato Grosso.

Na seção 3 há excertos das narrativas de vida de quatro alunos que aceitaram participar de forma direta na construção deste trabalho, relatando fatos de suas vidas ligados ao processo escolar. Essas narrativas não são simples dados coletados durante a pesquisa, elas constituíram-se parte importante e enriquecedora na construção deste trabalho, logo, esperamos que nossos(as) leitores(as) também sejam, de certa forma, modificados por histórias de vidas tão significativas e que essa leitura instigue mais reflexões e diálogos políticos e pedagógicos com relação à EJA.

A seção também apresenta algumas atividades constantes no caderno de Língua Portuguesa desenvolvidas pelos alunos no período de março a setembro de 2019, bem como a análise do processo de apropriação do SEA, buscando entender, com o auxílio dos devidos teóricos trazidos para esta pesquisa, se houve avanço, por parte dos alunos, na aprendizagem. Ainda nesta seção, analisamos as atividades desenvolvidas e os relatos dos alunos.

Ainda na seção 3, retomamos nosso objetivo geral e, ao intercruzar essas narrativas com os processos de apropriação da escrita e da leitura, pretendemos identificar os processos de apropriação da leitura e da escrita desses alunos,

---

<sup>2</sup> Sob o olhar pessoal da pesquisadora, pois a escrita do presente estudo contém palavras e expressões que estão carregadas de emoções trazidas pelas memórias constituídas das experiências vivenciadas durante o estágio de observação.

considerando as narrativas de vida como elementos que ressignificam essa apropriação.

Nosso último texto de todo esse percurso discursivo, dialoga, mais uma vez, com alguns dos autores que embasaram nossas discussões acerca da importância sociocultural da modalidade EJA e sublinha como o domínio dos elementos básicos da própria língua é capaz de transformar as vidas desses alunos que, em suas narrativas, evidenciaram inúmeros problemas de cunho familiar e cultural que os impediram de iniciar e/ou dar continuidade aos seus estudos. Com isso, retomamos nosso problema de pesquisa, olhamos uma vez mais para nossos objetivos e avaliamos o fechamento dessa dissertação, mensurando seus impactos na formação dessa mestranda e nas pesquisas na área da Educação.

Mas, antes de passarmos ao texto, gostaria de contar-lhes a minha história sobre o vínculo com a EJA e o porquê falar de Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, falarei um pouco sobre como me tornei pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos e depois sobre meu ingresso no mestrado em Educação.

Sou a Ana, professora desde sempre e realizada na profissão escolhida. Sou graduada em Ciências Biológicas, no ano de 1999, na UFMT, e em Pedagogia, no ano de 2014, no Instituto Superior Albert Einstein.

Vivi durante oito anos fora do Brasil e, ao voltar, trouxe na mala sonhos frustrados e um matrimônio falido, porém, vim acompanhada com a coisa mais importante que Deus me deu: minha filha Maria Carolina. Por ela decidi que deveria recomeçar minha vida acadêmica. Hoje, Maria está com 15 anos e cursando o 2º ano do ensino médio no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), vaga conquistada por ela em 1º lugar no curso de Alimentos, confirmando sua capacidade e dedicação nos estudos e me mostrando que irá muito longe em sua vida acadêmica e profissional.

A minha primeira experiência com a alfabetização adulta foi com meu tio Itacir, em 2015, quando ele me disse que mal sabia escrever e que a leitura era pouca e muito silabada. O sonho dele era poder dirigir até o Paraná, para visitar sua mãe, já idosa, mas todos os anos dependia de alguém para ir dirigindo. Ocorre que, embora dirigisse na cidade, na rodovia ele tinha muito medo, pois, nos trevos, não era capaz de ler as placas que lhe indicariam a estrada.

Coloquei-me à disposição para lhe ensinar o básico para que ganhasse segurança em dirigir. As aulas duraram cerca de um mês e ocorriam sempre à noite,

quando o dia de trabalho findava. O esforço dele foi ganhando espaço e anulando a vergonha e o constrangimento inicial. Não demorou para aparecerem os primeiros avanços na leitura; a escrita era mais árdua, devido às mãos calejadas e rígidas, que denunciavam um trabalho braçal sofrido, contínuo e intenso.

Naquela época, eu trabalhava muito. Além de professora, cuidava da recepção e do financeiro no escritório de uma grande amiga arquiteta, e cursava Pedagogia na Faculdade Albert Einstein, minha segunda graduação. Em meio a tantas obrigações, fui, aos poucos, diminuindo a frequência das aulas com ele, até que elas simplesmente acabaram. Nós nunca mais conversamos sobre isso e esse silêncio deixou dentro de mim algo mal resolvido. Pretendo retornar às aulas com ele, porém, agora, mais segura de mim mesma, graças à bagagem adquirida nessa experiência de mestrado.

No início de 2017, inesperadamente surgiu a possibilidade de me inscrever como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/CUR/UFMT) e optei, então, por usar a minha formação em Pedagogia. Pleiteei a vaga para a disciplina de Linguagem e Construção do Conhecimento e fui aceita pela professora Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, hoje minha orientadora. No segundo semestre fui agraciada com a oportunidade de ser aluna especial na disciplina do professor Dr. Marlon Dantas Trevisan, por quem tenho muita admiração e estima, pois aprendi e cresci muito com a disciplina de Gêneros Textuais, ministrada por ele.

Como meu coração ainda pendia para a Linguagem, e eu pretendia cursar o Mestrado como aluna regular, decidi estruturar meu projeto para deixá-lo interessante aos olhos da banca examinadora do processo seletivo, caso obtivesse sucesso na primeira etapa do processo, isto é, a prova escrita.

Ao lançar-me nesse desafio, que a vida tão generosamente me propôs, carreguei a força de vontade para vencer todos os obstáculos, o desejo de honrar a oportunidade recebida e, principalmente, a certeza de que o título de mestra garantiria um futuro melhor para a Maria, pois ela, desde criança, se mostrava muito interessada pelos estudos e sempre deixou claro que pretende, um dia, estudar em um país de língua inglesa.

Vivenciadas as etapas, passei no seletivo que me possibilitou ingressar como aluna regular no ano de 2018. E como as coisas de Deus são perfeitas, na apresentação e avaliação do pré-projeto fui aceita pela professora Sandra e hoje, com imensa alegria, sou sua orientanda.

Minha história de vida, meu tio Itacir, meu amor por ensinar e aprender, portanto, me trouxeram à discussão que se apresenta e, sem dúvida, isto me modifica enquanto pessoa e profissional.

No momento em que produzo esta escrita, carrego comigo todas as experiências vivenciadas ao longo desse percurso de vida e de pesquisa, logo, a empatia pelos participantes e o olhar brando para com a realidade da escola se farão notar, principalmente nas seções que apresentam as características da turma observada e os relatos de vida, pois, mesmo tendo ciência de que a produção da dissertação pede um texto dentro da norma científica (e por vezes, rígido, ríspido e sistemático), é impossível, para alguém movida a sentimentos, não deixar fluir a emoção no momento da escrita. É um texto sistematizado, sem dúvidas, mas que se utiliza da liberdade dada ao autor para selecionar palavras que melhor traduzam aquilo que sente e vivencia no percurso dessa escrita.

## **2 POR ONDE ANDAMOS**

Falar sobre o caminho percorrido pela pesquisadora, desde o pré-projeto até a definição do tema que seria pesquisado, faz saber sobre os desafios enfrentados na construção desse trabalho e o quanto é necessário estarmos abertos à pesquisa daquilo que nos é desafiador. Assim, esta seção se dedica a descrever essas escolhas metodológicas, elucidando-as.

Na seção sobre a “metodologia e o percurso metodológico”, explicamos e justificamos as nossas escolhas em relação à abordagem da pesquisa, os percursos metodológicos, os métodos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados em diálogo com os teóricos que sustentaram nossas escolhas.

Consideramos importante traçar o perfil da turma, a descrição do espaço onde ocorreram as observações, a rotina da sala de aula e o perfil da docente para que o leitor compreenda algumas colocações da pesquisadora. Apresentaremos, também, nessa seção, o breve histórico do início dessa modalidade de ensino em Rondonópolis, Mato Grosso e um quadro com os dados relativos à oferta de EJA nos anos de 2016 a 2019 no referido município.

### **2.1 O itinerário da pesquisa**

Dado que tudo teve início com o pré-projeto de pesquisa, considero justo relembrar como foi este momento que, mais tarde, culminou na construção dessa dissertação, uma vez que, falar dessa etapa é reviver as emoções dos primeiros passos dados.

Rememorando essa construção, sobreveio o fato de que os “conceitos” a serem usados nas escritas foram os primeiros entraves encontrados, além da insegurança de achar que nunca estaria pronta para começar.

Entender o que era um projeto e sua diferença quanto ao pré-projeto causou ansiedade e me fez buscar autores que ajudassem nessa compreensão. Das definições encontradas em diferentes autores, a que mais se aproximou na construção do projeto foi a do autor Yin (2010), onde ele explica que:

[...] o projeto é a sequência lógica que conecta os dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo, em última análise, às suas

conclusões. Coloquialmente, **um projeto de pesquisa é um plano de ação para se sair daqui e chegar lá, onde aqui pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e lá é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões.** Entre “aqui” e “lá” pode-se encontrar um grande número de etapas principais, incluindo a coleta e análise de dados relevantes. (YIN, 2010, p. 41, grifo nosso)

Neste momento, parece-me distante a elaboração do projeto que deu início a esse percurso, e, simultaneamente, tenho a impressão de que o tempo passou rapidamente. Viver a experiência de ter um sonho por tantos anos e começar a trabalhar com o objetivo de torná-lo realidade, foi uma experiência incrível para a minha realização pessoal, embora não tenha sido uma tarefa fácil.

O pré-projeto apresentado para o meu ingresso no programa de mestrado foi sobre a alfabetização dos adolescentes em transição entre o 9º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, mas, após uma reflexão, eu e minha orientadora descobrimos que os meus questionamentos caminhavam sempre para o aprendizado adulto. Diante dessa constatação, decidimos voltar nosso olhar para a EJA, e tudo começou a fazer sentido.

Definimos como campo de aplicação da pesquisa uma escola da rede pública de educação que ofertasse a modalidade EJA, com classe de alfabetização. Para encontrar a escola que atendesse às nossas necessidades, dirigi-me, no final do mês de abril de 2018, ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Alfredo Marien, da cidade de Rondonópolis, em virtude de ser a mais conhecida da cidade e, também, por sua localização de fácil acesso, além de funcionar no período noturno.

Na conversa com a coordenadora dessa escola, que pertence ao Estado, entendi que havia uma divisão de competências entre o Município e o Estado na Educação de Jovens e Adultos e que o Ensino Fundamental da EJA era oferecido e mantido pela rede municipal de ensino. Portanto, precisávamos encontrar outra escola.

Procurei a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a fim de descobrir quais escolas ofertavam a modalidade EJA e quantas trabalhavam no período noturno. Fui gentilmente recebida pelo senhor Adriano Gomes Teixeira, Assessor Pedagógico da SEMED e Presidente do Conselho Municipal de Educação (CME), a quem apresentei um documento que me vinculava ao PPGEdu/UFMT/CUR. Expliquei o propósito do estudo e o objetivo da pesquisa. Nesse diálogo, obtive informações



acerca das escolas que ofereciam turmas de EJA, os horários em que essas turmas funcionavam, o endereço das escolas, nomes dos professores e diretores. Ele prontamente encaminhou, por e-mail, os dados que eu havia solicitado, sobre essa modalidade no município.

Na primeira escola municipal que visitei, relatei à Coordenadora, no momento de nossa conversa, sobre a minha pesquisa e a necessidade de acompanhar uma turma de alfabetização. Ela pontuou que a EJA funcionava no período noturno, mas em um espaço anexo. As turmas oferecidas eram de 1º e 2º segmentos e a turma de alfabetização era da Professora Rígel<sup>3</sup>.

Aproveitei o momento de conversa para saber como funciona o programa de EJA no município, perguntando sobre a construção do currículo, os planejamentos e se as formações realizadas para os professores eram diferenciadas. A Coordenadora foi muito atenciosa e disse que as informações constam num documento municipal sobre a modalidade EJA. Disse-me que a professora também poderia me dar algumas respostas e que ela já havia ocupado o cargo na coordenação municipal da EJA. Informou, ainda, que a evasão dos alunos é grande, mas que na turma da professora Rígel as novas matrículas são constantes.

O primeiro contato com a professora Rígel me deixou apreensiva, pois ela pediu que eu comparecesse à Escola durante a sua hora-atividade. Chegando no horário marcado, fui levada até ela, que me recebeu educadamente. Perguntou qual era a proposta de pesquisa; eu expliquei e ela se interessou. Explicou-me o seu olhar para com a turma e como desenvolvia os trabalhos na sala do 1º segmento, composto por alunos do 1º e do 2º ano. Contou-me, também, que a escola, até aquele momento, não havia recebido um livro didático atualizado, mas ela acreditava que os professores tinham como superar as deficiências do material utilizado.

É justo dizer que a Coordenação da Escola, juntamente com a Coordenadora da sala anexa, a professora e os alunos não fizeram qualquer tipo de restrição ao meu ingresso no campo de pesquisa, ao contrário, fui acolhida como membro desse grupo.

A escolha por desenvolver o estudo no 1º segmento se deu pelo fato do nosso foco de pesquisa estar na alfabetização. O acompanhamento dessa turma ocorreu ao longo do ano letivo de 2019, tempo que julgamos necessário para observar as práticas

---

<sup>3</sup> Rígel é o nome da estrela mais brilhante da Constelação de Orion; pseudônimo escolhido para a professora regente, como mencionado na seção 2. Disponível em: <https://www.siteastronomia.com/estrela-rigel-constelacao-de-orion>. Acesso em: 10 nov. 2019.

que constituiriam este corpus. Acompanhamos as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, estando em sala de aula, predominantemente, uma vez por semana, mas aconteceu, em várias ocasiões, da pesquisadora ser convidada a participar de outras atividades da escola; fato que enriqueceu muito a pesquisa. O ensino é noturno, como já mencionado, e a turma é constituída por adultos<sup>4</sup> com média etária de 51 anos.

## **2.2 Metodologia e percursos metodológicos da pesquisa**

A pesquisa é movida pela inquietação e, portanto, parece ser consensual que ela só tem início com o surgimento de questionamentos ou dúvidas para os quais se quer buscar respostas. Logo, pesquisar é mover-se do “lugar comum, certo e cômodo” e buscar respostas para algo que aguça a curiosidade ou provoca inquietação no pesquisador.

Nesse movimento de pesquisar, o pesquisador tem diante de si inúmeras possibilidades que vão se fechando e se limitando ao passo que ele define seu problema de pesquisa (o que afinal me inquieta?), estabelece seus objetivos (o que quero pesquisar? Para quê? E de que forma o farei?) e determina os caminhos que seguirá no intento de responder às suas hipóteses constituídas da soma do vivido, do lido, do experimentado, do dialogado, do questionado...

Assim, nesta pesquisa as discussões provocadas por Freire quanto à educação que humaniza o indivíduo se fez muito presente e nos auxiliou na construção do problema de pesquisa, pois, afinal, a história de vida do sujeito interfere na apropriação da leitura e da escrita? E ainda: Ser capaz de ler e escrever com autonomia modifica e ressignifica a pessoa? Pode parecer muito subjetivo responder a essas questões, especialmente se tratando de uma pesquisa que visa discutir temáticas atinentes à linguagem, mas o ser humano se constitui pela linguagem e, portanto, estas perguntas se somam a esta perspectiva.

Desse modo, se pensarmos no ato de alfabetizar como elemento de inclusão, então veremos que as histórias de vida daqueles que tardiamente buscam decifrar os

---

<sup>4</sup> Embora pareça repetitivo, mas estamos enfatizando essa característica da turma em ser composta por pessoas de idade porque, como será possível verificar nos relatos de vida, isso é determinante para que a maioria deles se sinta confortável em sala de aula.

códigos escritos muito nos dirão sobre *o ressignificar a vida a partir do domínio da leitura e da escrita*.

Frente a isso, relembramos que o objetivo geral desta pesquisa visou: identificar os processos de apropriação da leitura e da escrita dos alunos EJA, considerando as narrativas de vida como elementos que ressignificam essa apropriação.

E seus objetivos específicos pretenderam:

1. Compreender quais são os elementos que impactaram numa alfabetização tardia;
2. Identificar possíveis relações entre os fatos da vida e a construção do conhecimento linguístico; e, por fim,
3. Pontuar elementos no processo de aprendizagem da própria língua que contribuam para a permanência desses alunos na EJA.

Para tanto, a pesquisa ocorreu num espaço anexo de uma escola, onde as aulas da EJA ocorrem no período noturno. A escolha dos quatro alunos participantes deu-se pela aceitação em participar e a frequência nas aulas. A coleta de dados desenvolveu-se durante cerca de 8 meses.

Considerando os objetivos e os delineamentos desta pesquisa, a abordagem mais apropriada para esta investigação é a qualitativa, com estudo de caso e observação participativa. É importante ressaltar que, segundo Richardson (2012), na abordagem qualitativa não se faz uso de estatística, medição de unidades, nem parâmetros de categorias homogêneas para analisar um problema.

Desse modo,

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12)

Nesse sentido, Collis e Hussey (2005) vêm corroborar com as autoras citadas quando alegam que essa abordagem considera a relação entre a subjetividade de cada aluno e o mundo real no qual ele se encontra inserido e que o pesquisador é o instrumento chave na observação e na interpretação dos dados coletados. Portanto,

cabe ao pesquisador escolher com bastante cuidado os métodos e técnicas que serão utilizados nas etapas de coleta e registro desses dados.

Sendo assim, o procedimento metodológico adotado para a coleta e registro de dados inclui métodos e técnicas diversificados, como, por exemplo, a observação participante, entrevistas semiestruturadas, gravações em áudio dos relatos de vida, anotações de campo e análise de atividades dos cadernos de Língua Portuguesa dos quatro participantes desta pesquisa.

A justificativa para a escolha da observação participante é que esta permite um convívio efetivo com os alunos e com a professora, proporcionando o “descobrir” de particularidades em seus comportamentos que só podem ser percebidas com a observação em sala (YIN, 2010). A proximidade humana entre a pesquisadora e os pesquisados estabelece uma relação que gera confiança, permitindo que os relatos de vida fluam de forma tranquila e sem reservas.

As autoras Lüdke e André (1986) afirmam que:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” e na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que ele atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 26, grifo das autoras)

A observação participante nos oportunizou perceber vários fatores que poderiam interferir na apropriação da escrita e da leitura por parte desses alunos<sup>5</sup>. Essa escolha também nos permitiu apreciar as atitudes da professora diante dos desafios que se estabelecem nas relações com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem<sup>6</sup>. Sobre as vantagens da observação, Yin (2010, p. 139) aponta que “outra oportunidade diferenciada é a capacidade de captar a realidade do ponto de vista de alguém ‘interno’ ao estudo de caso” facilitando, assim, a percepção de acontecimentos cotidianos significativos.

Dando suporte à nossa reflexão, Lüdke e André (1986) mostram que

---

<sup>5</sup> Citamos como principais obstáculos que dificultam a presença dos alunos em sala: uso de medicamentos, a fadiga de um dia de trabalho intenso, falta de incentivo dos cônjuges e familiares, dificuldade de transporte, entre outros. (caderno de campo da pesquisadora, 2019.)

<sup>6</sup> Muitas vezes, os alunos não apareciam por alguns dias e/ou semanas e a professora sempre ligava para saber o motivo da falta, colocando-se à disposição para ajudar, caso fosse necessário.

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. "Ver para crer", diz o ditado popular. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

Sobre o exposto acima, temos de concordar que fazer pesquisa com observação é uma oportunidade única de construir novos saberes e rever conceitos instituídos. Estar *in locus* é constituir-se como parte da pesquisa.

Contudo, como nos fazem refletir Yin (2010); Gil (2012); Marconi e Lakatos (2006); Richardson et al. (2012), é oportuno cuidar para que fatos imprevistos não interfiram na coleta dos dados. Também é oportuno atentar-se para que aspectos importantes do cotidiano não se tornem corriqueiros ou passem despercebidos ao pesquisador, dado que a duração dos acontecimentos é imprevisível e o observador pode não ter tempo hábil para tomar nota de fatos relevantes, vindo a prejudicar a análise dos dados.

Os dados coletados durante a fase de observação construíram nossa visão de EJA, nos fizeram traçar um perfil da turma, da professora e foram, aos poucos, respondendo à questão-problema. Esta investigação foi desenvolvida com um recorte temporal, tendo duração de aproximadamente oito meses.

Com essa estimativa de tempo, pretendemos observar e descrever como um dado acontecimento se desenvolve no decorrer do período, sendo possível à pesquisadora analisar se houve a evolução na apropriação da escrita e da leitura por parte dos participantes da pesquisa.

Como *corpus* temos a entrevista semiestruturada, composta por perguntas norteadoras, conforme apresenta o Quadro 1A (Anexo, p. 100) e as atividades constante nos cadernos de Língua Portuguesa de quatro alunos correspondentes ao ano letivo de 2019.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram um *smartphone* para gravar as entrevistas e um caderno de campo para anotar as observações da pesquisadora

A entrevista produziu um relato pessoal, de modo a identificar os motivos e/ou as necessidades que condicionaram o retorno à escola, para fins de sistematização dos conhecimentos e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), e nos levou, ainda, a perceber os motivos que não possibilitaram o acesso à escola ou a

permanência do aluno na idade escolar destinada à alfabetização<sup>7</sup>, bem como a identificar, por meio desses relatos de vida, indícios para a elucidação dos processos vividos por esses participantes durante a apropriação da leitura e da escrita.

Após o tempo destinado à observação e com base nos critérios preestabelecidos já mencionados para a seleção dos entrevistados, foram convidados três alunas e um aluno que aceitaram prontamente participar da entrevista.

Para assegurar o sigilo, apesar de todos os participantes optarem pelo uso do próprio nome, a pesquisadora atribuiu pseudônimos inspirados em nomes de estrelas, ficando assim: a professora, denominada Rígel; as alunas, nomeadas como Saiph, Sol e Sirius; e o aluno, designado Arcturus.

As questões que nortearam a entrevista, relacionadas no Quadro 1, foram formuladas de modo a direcionar o relato a fim de encontrar fatos para elucidar os questionamentos iniciais do presente estudo, tais quais estão descritos nos objetivos geral e específicos.

**Quadro 1** – Roteiro da entrevista

| Número | Questões norteadoras para entrevista semiestruturada                                                     |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | Motivos que não permitiram seu acesso ou a sua permanência na escola durante a idade regular (infância). |
| 2      | Motivação para retomar ou iniciar os estudos.                                                            |
| 3      | Elementos que dificultam a assiduidade nas aulas e a sua permanência na escola.                          |

Fonte: caderno de campo da pesquisadora (2019).

A escolha do método da entrevista, juntamente com a observação, tem base teórica em Lüdke e André (1986, p. 33), para as quais a entrevista é um dos instrumentos fundamentais para coletar dados, além de apresentar-se como um dos métodos de trabalho presentes na maior parte das pesquisas na área das Ciências Sociais.

Para Richardson et al. (2012, p. 207, grifos dos autores), “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as

<sup>7</sup> A Base Nacional Comum Curricular – aprovada em 2019 – institui que a alfabetização deve ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os sete anos de idade.

peessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma B.”. Estes mesmos autores asseguram que é importante que nos estudos que envolvem pessoas se compreenda o que perpassa o outro, colocando-se no seu lugar, pois “esse tipo de interação entre as pessoas é fundamental na pesquisa em Ciências Sociais”. Mesmo porque, dificilmente alguém contaria fatos de sua vida a quem não tivesse o mínimo de confiança e proximidade.

É necessário salientar, ainda, que a aplicação do questionário não seria capaz de atender satisfatoriamente essa coleta de dados, sendo mais coerente a aplicação da entrevista não estruturada, pois, segundo Richardson (2012), possibilita ao entrevistado falar sobre os aspectos que para ele são mais relevantes.

No que diz respeito a este estudo, a entrevista semiestruturada permitiu à pesquisadora, durante a escuta dos relatos, ir além das perguntas norteadoras para interagir de forma mais próxima do entrevistado. O leitor poderá observar na seção 5 que a quantidade de perguntas variou de um participante ao outro, isto é, embora houvesse um fio norteador, foi possível, à pesquisadora, com o andamento da entrevista, direcionar a conversa de modo que o entrevistado pudesse relatar mais abertamente alguns fatos de sua vida.

A transcrição das entrevistas seguiu um padrão, conforme mostra o Quadro 1A (p. 100) disponível no anexo, uma vez que os elementos de transcrição auxiliarão o leitor na compreensão da fala transcrita, tendo em vista que na oralidade estão presentes as variedades linguísticas, as emoções e o gestual que dão ênfase às palavras, carregando-as de significados. Essas características da oralidade não se reportam ao papel sem a ajuda dos elementos da transcrição.

Quanto à análise dos dados, esta foi realizada a partir dos relatos devida, da análise de algumas das atividades constantes nos cadernos de LP dos quatro participantes e por meio das anotações do caderno de campo da pesquisadora. Esse conjunto de dados auxiliou na identificação dos fatores que facilitaram ou dificultaram o processo de alfabetização desses alunos, considerando as variáveis idade e história de vida.

## **2.3 O perfil da turma**

Antes de trazermos o perfil da turma observada, sob nosso olhar, vamos apresentar a concepção das turmas EJA apresentada na Coletânea de Políticas e

Referenciais para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis especificamente em seu volume 9, o qual é destinado à Educação de Jovens e Adultos. Ali encontra-se que:

O público da EJA do município de Rondonópolis são jovens, adultos e idosos, moradores de zona urbana e rural, incluindo assentados, indígenas, trabalhadores do campo e da cidade e reeducandos. São jovens, adultos e idosos que desconhecem os saberes formais escolares, mas que dominam os saberes informais construídos com base nas experiências de vida trazidas do cotidiano do dia a dia. São cidadãos e cidadãs que não tiveram acesso à alfabetização dita na idade própria, mas que produzem cultura e participam da vida em sociedade [...]. (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 32)

Logo, há necessidade de uma oferta diversificada e ampla para atender esse público. Sem mencionar que também há essa diversidade dentro de cada sala de aula, seja ela de EJA ou não. Ponderando isso, descreveremos abaixo aquilo que conseguimos visualizar da sala observada.

A turma é composta por 25 alunos, sendo 10 mulheres e 15 homens, com idade variando entre 30 a 70 anos, onde a grande maioria está frequentando a escola pela primeira vez. Em conversas, durante as observações, fui descobrindo que as profissões deles transitavam entre donas de casa, auxiliares de limpeza, motoristas, pensionistas, pedreiros, jardineiros etc.

Arroyo (2017, p. 242) nos chama a uma reflexão quando nos mostra que “a volta a estudar à noite, depois de longas jornadas de trabalho é mais um sinal de coragem” e, na turma pesquisada, ainda mais acentuado pela idade desses alunos.

Devido a essa média etária, as faltas às aulas acontecem quase sempre por problemas de trabalho e de saúde, próprios ou de familiares. Contudo, é pertinente esclarecer que ao retornarem às aulas, aqueles que estiveram ausentes, lamentam muito por terem perdido os dias, os conteúdos e a convivência com os colegas. Sobre essas faltas, a professora sempre enfatiza o quanto são prejudiciais para a progressão deles, pois interrompem um processo no qual a rotina de estudos é fundamental.

Da oportunidade do convívio com eles, posso descrever a turma como esforçada, participativa, colaborativa e muito divertida. Fato que me acresceu de muita admiração e afeto por eles, ante os sacrifícios e os esforços que estavam fazendo para estarem ali no fim de um dia de trabalho, com problemas pessoais e/ou limitações físicas.



Além de me fazer entender que

A EJA é, indiscutivelmente, uma educação possível, visto que todos aprendem desde que sejam respeitadas suas anotações de seu tempo. O atraso para o ingresso na educação formal não é motivo para o não ingresso, mesmo que tardiamente, uma vez que a educação é um processo continuado e atemporal. (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 81)

Portanto, a vivência com esse grupo tão diverso possibilitou a apreensão de saberes que passaram a fazer parte de minha vida, pois ocorreram trocas de experiências e conhecimentos entre os alunos e a pesquisadora, sendo mais comuns as receitas de remédios caseiros, compartilhadas pelas mulheres, ou as dicas sobre plantas e carros vindas dos homens – saberes de mundo que dignificam e ressignificam o processo de ensino-aprendizagem<sup>8</sup>.

## **2.4 Descrevendo o espaço físico e a rotina da sala de aula**

Como já mencionado, a turma pesquisada encontra-se instalada em um espaço anexo. Em conversa com a coordenadora da escola, questionei por que as salas da Educação de Jovens e Adultos estavam anexas em outra estrutura ao invés de estarem inseridas no espaço da escola. Ela esclareceu que essas salas de EJA haviam sido pensadas para atender aos funcionários que trabalhavam para a autarquia proprietária do prédio durante o dia e que queriam estudar à noite. Pela logística, eles teriam um acesso melhor e mais rápido se as aulas acontecessem ali.

Hoje, mesmo tendo poucos desses funcionários frequentando as aulas, o município decidiu manter a EJA nesse espaço ao invés de levar essa modalidade para o prédio da Escola, por conta da localização. Como já mencionado, por não ter sido pensado para ser escola, o espaço nos parece inadequado, mas isso não tira o compromisso da professora em ensinar, nem a vontade dos educandos em aprender.

O lugar usado como sala de aula era um depósito e, por conseguinte, apresenta as características de tal. É um espaço retangular estreito, com uma única porta, a partir da qual a professora traça uma linha imaginária para dividir a sala em duas turmas. Os dois quadros negros estão em paredes opostas e cada aluno se senta

---

<sup>8</sup> Lendo as várias obras de Paulo Freire percebemos que os saberes de vida são uma das maiores riquezas da EJA. Essa heterogeneidade contribui significativamente na construção do conhecimento.

voltado para a parte correspondente ao seu segmento de EJA. A professora trabalha com as duas partes da sala ao mesmo tempo, andando de um lado a outro para ensinar. Os dois lados da sala sempre têm aula da mesma disciplina, porém com conteúdos diferentes.

É visível o esforço por parte da professora para manter uma organização funcional do espaço e da distribuição das carteiras e dos cartazes, visto que são importantes para a motivação dos alunos da EJA. Segundo Rígel, é indispensável que haja uma rotina e uma ordem em sala de aula para que esses alunos sintam segurança nos trabalhos desenvolvidos por ela.

O espaço anexo é considerado pequeno e estreito, levando em consideração o número de alunos, pois a mesma sala atende alunos do 1º segmento, mas com turmas do 1º e 2º ano juntas.

Apresentamos a seguir, duas imagens desse espaço, reunidas na Figura 1.

**Figura 1** - O espaço onde acontecem as aulas



Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

Observando a Figura 1, percebemos que o espaço é de fato pequeno, pouco cômodo, e a distribuição dos elementos que o compõem se ajusta aos recursos que a professora tem à disposição.

Nas paredes há cartolinas recortadas em forma de balões com os nomes dos alunos e as datas dos aniversários, bem como as letras do alfabeto. Quando a turma confecciona cartazes, estes são pregados nas paredes. Em um dos cantos da sala, há um amontoado de livros, cadernos, dicionários e pequenas caixas de papelão, utilizada em substituição aos armários, que ainda não chegaram.

As mesas e as cadeiras são precárias, mas a professora fez questão de pedir para cada um escrever o próprio nome, num papel, para colar no canto da mesa. Indaguei sobre isso e obtive a seguinte resposta: “Assim eles podem memorizar como se escreve o próprio nome e estabelecem uma rotina na sala de aula”.

A respeito do acima exposto, Rocha e Souza (2013) apontam uma situação preocupante, quando afirmam que:

Frequentemente a alfabetização de Jovens e Adultos em programas e projetos no Brasil acontece em locais improvisados em associações, igrejas, salões, garagens e outros espaços cedidos pela comunidade. É comum haver dificuldades com o tamanho da sala, falta de carteiras e cadeiras, iluminação falta de segurança, proibição de fixação de cartazes nas paredes, entre outros (ROCHA; SOUZA, 2013, p. 24).

A sala observada nesta pesquisa também tem essa realidade e, algumas vezes, presenciamos os alunos ajustando alguns móveis ou consertando a maçaneta da porta, por exemplo. Devemos admitir, porém, que em nenhuma das ocasiões em que ajudaram a manter o espaço em funcionamento eles reclamaram, questionaram ou mesmo colocaram isso como fator desestimulante para a aprendizagem.

Quanto à rotina, foi possível observar que a professora tem apreço pela organização de suas aulas. Todos os dias ela chega com muita antecedência para preparar o ambiente, pois, segundo a docente, os alunos têm necessidade da cotidianidade e ordem para se sentirem seguros no espaço.

As aulas começam às 19h00min e o intervalo acontece por volta das 20h, dado que alguns alunos vão do trabalho direto para a escola<sup>9</sup>. A duração do recreio é de aproximadamente 15 minutos. O horário de saída é 22h30min, mas quando o relógio se aproxima das 22h00min os alunos começam a dar sinais de cansaço e a professora faz de tudo para mantê-los ativos e em sala o máximo de tempo possível. Nem sempre ela tem êxito, às vezes, alguns permanecem até às 22h15min, mas é complicado segurá-los e, mesmo que a professora entenda a situação de vida deles, ela compreende que esses minutos perdidos pelos alunos fazem bastante falta para a aprendizagem.

---

<sup>9</sup> O sino é tocado manualmente, isso possibilita um ajuste nos horários do intervalo, quando necessário.

## 2.5 O perfil do docente da EJA e a professora regente da turma

Pautados no volume 9 da Coletânea de Políticas e Referenciais para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (2016) e no diálogo com alguns autores, explanaremos brevemente sobre o profissional da EJA de acordo com as perspectivas contidas no referente volume que discute a Educação de Jovens e Adultos.

Destaca-se que:

[...] o profissional docente exerce papel fundamental no processo de reingresso do aluno às turmas de EJA. Para tanto, deve ser capaz de identificar o potencial de cada aluno. As concepções de ensino do professor da EJA são muito importantes para o sucesso da aprendizagem do aluno adulto que vê seu professor como um modelo a ser seguido. É preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros, tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade. Importante se faz evidenciar que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida. (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 18)

Logo, além de ensinar os conteúdos programáticos, é também papel desse profissional estar apto a acolher a diversidade que compõe essa modalidade de ensino, constituindo-se mediador entre as oportunidades negadas a estes alunos no passado e a nova possibilidade de melhorar a própria realidade socioeconômica.

Nesse sentido, Arroyo (2017), Freire (2018a, 2018b) e Capucho (2012) dialogam sobre o quão necessário é que o docente desenvolva um ensino pautado no respeito às experiências vivenciadas por esses alunos, para que ocorra a promoção de novas experiências construídas por conhecimentos apreendidos na escola, e esse conhecimento se incorpore no seu cotidiano.

Ao posicionar-se dessa forma, o educador contribui para um ensino e uma aprendizagem mediados pela relação entre o conhecimento sistematizado e a realidade de vida dos alunos,

[...] por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com 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. (FREIRE, 2018a, p. 31).

Quando o professor se percebe mediador do conhecimento e envolve os alunos no processo do ensino e da aprendizagem, convidando-os a participarem dessa construção, o ensino não é somente um tanto de informações que eles recebem na escola, mas transforma-se em conhecimentos sistematizados e significativos para as suas vidas.

Capucho (2012, p. 65) trata desse ponto delicado dizendo que “a problematização da formação de professores(as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os(as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal” e que esses professores levam para a sala de aula uma prática marcada pela precariedade de uma docência constituída na improvisação e no aligeiramento.

As autoras Rocha e Souza (2013, p. 25) argumentam que o educador “como todo bom profissional” deve refletir sobre sua prática cotidiana e “buscar outras formas de se aprimorar e tomar as melhores decisões” em sala de aula, interligando, desse modo, “curiosidade, pesquisa e estudo, o educador alfabetizador amplia seus conhecimentos e aprimora suas práticas”.

Logo, tal fato interfere diretamente no processo de aprendizagem dos alunos, pois um adulto que trabalha o dia todo, deixa seus afazeres domésticos ou enfrenta conflitos com membros da família (cônjuge, filhos, pais idosos) para estar ali, não suportaria o descaso de um profissional com má vontade ou descomprometido com a educação.

Dentro dessa problemática, Arroyo (2017, p. 21-22), em sua obra “Passageiros da noite”, nos faz refletir ao perguntar: “Que sentidos Humanos, humanizantes - desumanizantes vivem nesses deslocamentos que poderão durar alguns semestres e anos completarem o percurso dos requisitos exigidos para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio?”. Responder a essa pergunta, após o período de pesquisa nessa turma de EJA, não é difícil, pois esses alunos encontram na sala de aula uma professora que os valoriza, respeita e considera.

Na perspectiva do Município,

[...] a qualidade do ensino está diretamente ligada à preparação do professor, que terá de se qualificar para atuar junto às turmas de educação de jovens e adultos. Os alunos pertencentes a tais turmas

são pessoas que trazem em suas histórias de vida, esperanças de ter a oportunidade perdida. (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 18-19)

Certa vez, durante a observação em sala, uma aluna de 58 anos e com consideráveis problemas de saúde disse: “Eu vim de bicicleta hoje – meu marido está trabalhando na fazenda – é longe e perigoso, mas vale a pena... a professora Rígel dá aula de verdade... não dá para ficar faltando”. Essa fala dispensa comentários, mas nos convoca a pensar, detidamente, sobre essa realidade.

Quando, além de todas as dificuldades enfrentadas por esses alunos para estarem na escola, eles ainda encontram profissionais despreparados ou com má vontade, o quadro do abandono escolar se agrava muito.

Nesse contexto, descreveremos a professora regente da turma pesquisada a partir do nosso olhar e, muito embora discutir as práticas pedagógicas da professora regente da turma pesquisada não esteja nos objetivos desse estudo, decidimos falar um pouco a respeito da professora e escrever sobre o papel do educador em sala de aula, pois não é possível separar quem aprende de quem ensina.

Rígel tem mais de 40 anos, é formada em Letras e é concursada no município de Rondonópolis. Demonstra ser uma mulher forte, decidida e tem compromisso com seus alunos. Seus discursos são “do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber” (FREIRE, 2018b, p. 86), mas no sentido de cumprir com o papel da escola e atender aos anseios dos alunos: aprender a ler e a escrever.

Nesse propósito, ela busca meios que proporcionem o aprendizado de seus alunos e podemos dizer, por experiência de observação, que mesmo usando atividades predominantemente tradicionais, quando um dos alunos não está avançando na aprendizagem, ela lança mão de outros recursos. Além desse cuidado com o ensino, ela também tem muita preocupação com a evasão desses adultos, fato acentuado quando se olha para a modalidade EJA.

Sobre o abandono escolar, no volume 9 da Coletânea de Políticas e Referenciais para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (2016, p.19) relata que eles “desistiram por dificuldades na aprendizagem, trabalho, discriminações, dentre outros fatores.”

Dos diálogos abertos e francos que tivemos com Rígel, foi possível perceber que a professora é rigorosa no cumprimento das suas horas aula e dos dias letivos, embora, como já comentado anteriormente, é tarefa impossível manter esses alunos em sala até às 22h30min.

Em conversa com esses alunos, ficou claro que a idade e a dura jornada de trabalho da maioria deles tornava a permanência em sala até o final das aulas difícil. Segundo Arroyo (2017, p. 47), “vê-los vindo do trabalho para a EJA nos obriga a compreender como se dá essa articulação entre as lutas pelo direito ao trabalho e à educação, a escola”.

Para o docente da EJA, movimentar-se nessa realidade não é tarefa fácil. A professora sabe o quão valioso é o tempo (quantidade de horas) para o processo de ensino e aprendizagem, mas também tem consciência do cansaço físico advindo de um dia de trabalho e o peso que a idade implica. Ela pede para que eles fiquem o máximo de tempo que conseguirem e, entre brincadeiras e papos sérios, vai conduzindo as aulas.

Durante as observações que fizemos, por vezes presenciamos a professora ligando para cada aluno ausente perguntando qual era o motivo da falta e pedindo para que apresentassem os devidos atestados na secretaria da escola, a fim de não haver retenção por faltas injustificadas. Pedia também para que esse aluno fizesse exercícios de leitura em casa.

Essa postura profissional e humana da professora mostra o quanto é importante o perfil desse profissional para a EJA pois, de acordo com Freire (2018b, p. 86), “sua ação identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos” para que ocorra a educação “transformadora de vida” e concretizadora de sonhos<sup>10</sup>.

## **2.6 Breve história da implantação da EJA no Município e a oferta de turmas nos anos de 2016 a 2019**

De acordo com o volume 9 da Coletânea de Políticas e Referenciais para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (2016) documento que trata da “Diretriz Curricular para EJA nas Escolas Municipais”, foi na década de 80 que, em Rondonópolis-MT, foi implantado, por meio da SEMED, o Programa de Alfabetização de Adultos.

---

<sup>10</sup> O leitor poderá confirmar a escrita dessa pesquisadora quando ler os relatos de vida desses alunos que se emocionam em contar sobre o quanto essa professora é querida, além de indispensável para a permanência deles na escola.

Após a formação das primeiras turmas, nos anos 80, o Município deu passos importantes. Em 1993, a Rede Municipal de Educação implantou o Primeiro Grau (também conhecido como Supletivo) e em 1998 foram implantados os anos finais em 19 escolas da Rede.

O documento (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 26) relata ainda que, “nesse período, projetos coletivos que envolveram entidades civis e públicas em forma de parcerias, como Sesi e Cáritas Diocesana, contribuíram para a queda do analfabetismo no município de Rondonópolis.” As parcerias tinham como objetivo promover a escolarização entre os trabalhadores de menor poder aquisitivo.

Esse sistema de ensino durou até o ano 2000, pois,

A partir de 2000, com a publicação da Resolução 180/2000 – CEE/MT a Rede Municipal realiza a implantação da EJA com estudos direcionados nas escolas. Entretanto, garante a terminalidade aos alunos que cursavam o ensino supletivo, fazendo a implantação gradual da referida Resolução. É oferecido ainda um conjunto de formação continuada sobre as novas legislações vigentes: LDB, Parecer 11/2000 – CNE; Resolução 180/2000; Resolução 150/99 – CEE/MT; Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e encontros de formação próprios da SEMED, nas escolas municipais e na Secretaria Municipal de Educação. (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 27)

A Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis tem como base normativa a Resolução 005/2011 – CEE/MT, que se orienta na Resolução 003/2010 – CNE do Governo Federal para a EJA, o qual

[...] fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade EJA: oferta regular adequada de processos formativos de EJA, sendo: I segmento - anos iniciais em 2 anos: 1.600 horas e II segmento - anos finais em 2 anos: 1.600 horas. (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 27)

Uma vez que a modalidade EJA deve atender às Diretrizes Curriculares Nacionais e normas do CEE/MT, em 2013 foi iniciada pela SEMED a discussão para uma reorganização da Proposta Diretriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos, onde estiveram em pauta: seleções de Conteúdos, Saberes e Habilidades para o I e II Segmentos nas três áreas do conhecimento, “os quais foram estruturados por anos e segmentos, durante encontros formativos realizados pela equipe de assessoramento pedagógico da SEMED” (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 28).



A seguir, é possível observar o quadro que apresenta a oferta de turmas de EJA no município de Rondonópolis.

**Quadro 2 - Oferta do Município na modalidade EJA, 2016-2019**

| Instituição                                           | Sala anexa                                                                                             | ANO  |      |      | Nº de salas |   |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|-------------|---|
|                                                       |                                                                                                        | 2016 | 2017 | 2018 | 2019        |   |
| <b>Escola Arão Gomes Bezerra</b>                      | CODER                                                                                                  | Sim  | Sim  | Sim  | Sim         | 2 |
| <b>Escola Bernardo Venâncio Carvalho</b>              | Não                                                                                                    | Sim  | Não  | Não  | Não         | - |
| <b>Escola Profa. Dulcinéia Cascão Barbosa</b>         | Não                                                                                                    | Sim  | Sim  | Sim  | Sim         | 1 |
| <b>Escola Firmício Alves Barreto</b>                  | Não                                                                                                    | Sim  | Sim  | Sim  | Sim         | 6 |
| <b>Escola Gisélío da Nóbrega</b>                      | Não                                                                                                    | Sim  | Sim  | Sim  | Sim         | 2 |
| <b>Escola Irmão Elza Geovanella</b>                   | Fundação Lar Cristão                                                                                   | Sim  | Não  | Não  | Não         | - |
| <b>Escola Princesa Isabel</b>                         | Sistema prisional <sup>11</sup>                                                                        | Sim  | Sim  | Não  | Não         | - |
| <b>Escola Rural 14 de Agosto</b>                      | Assentamento Banco da Terra                                                                            | Sim  | Não  | Não  | Não         | - |
| <b>Escola Rural Carimã</b>                            | Não                                                                                                    | Sim  | Sim  | Sim  | Sim         | 3 |
| <b>Escola Rural Padre Dionísio Kuduavicz</b>          | Assentamentos: São Francisco e Machado de Assis, Sociedade Beneficente N. Sra. de Sol – Casa Esperança | Sim  | Sim  | Sim  | Sim         | 3 |
| <b>Escola Rural Profa. Dersi Rodrigues de Almeida</b> | Não                                                                                                    | Sim  | Não  | Não  | Não         | - |
| <b>Escola Rural Rui Barbosa</b>                       | Não                                                                                                    | Sim  | Não  | Não  | Não         | - |
| <b>Escola Bonifácio Sachetti</b>                      | Não                                                                                                    | Não  | Não  | Sim  | Sim         | 2 |

Fonte: Dados fornecidos pela SEMED em 09/10/2019.

<sup>11</sup> Atualmente o Sistema prisional oferece, às pessoas privadas de liberdade, a escolarização do 1º segmento até o ensino médio, na modalidade EJA, oferecida pelo Estado por meio do projeto Escola Nova Chance.

Analisando o quadro, é possível notar as alterações nessas ofertas, tanto no fato da extinção de turmas quanto no surgimento de novas salas. Em conversa com o Sr. Adriano, nos foi dito que algumas turmas foram extintas devido à pouca procura dos alunos. Ainda, segundo ele, para que novas turmas fossem abertas era necessário ter, no mínimo, 18 alunos efetivamente matriculados.

Quando olhamos para essa realidade de extinção de turmas e baixa procura, levantamos algumas possíveis hipóteses: há divulgação da existência da EJA no município? Esses alunos que buscam a EJA e não são atendidos com novas turmas por não haver o número mínimo exigido para isso, são acompanhados de alguma forma ou indicados para outras escolas? Considerando as políticas nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e como essas questões ainda são pouco discutidas em outros âmbitos, podemos supor que esses candidatos a alunos EJA em Rondonópolis nem sempre concretizam seu desejo de retornarem aos bancos escolares e darem continuidade (ou iniciarem) seus estudos.

Para construirmos esse breve histórico sobre a EJA no município de Rondonópolis, Mato Grosso, contamos com a colaboração da SEMED que nos forneceu os dados, além de dar as informações sobre a oferta do município de 2016 a 2019 para a constituição do Quadro 2 (p. 40).

### 3 A VIDA E A ESCOLA: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Esta seção visa discutir, brevemente, aspectos teóricos que substanciam as análises pretendidas e que buscam contemplar conceitos de **alfabetização e letramento** pautados em Soares (2003, 2012, 2017a, 2017b, 2018), Tfouni (2006), Kleiman (2008), Mortatti (2004, 2001), Ferreiro (1995), Teberosky (1994) e Ferreiro & Teberosky (1999, 2014), bem como, pontuar a respeito do **processo de ensino e aprendizagem da EJA** sob a perspectiva de Rocha e Souza (2013), Arroyo (2017), Freire (2016) e, mais uma vez, Mortatti (2004).

E, ainda, analisar e discutir as atividades desenvolvidas durante as aulas de língua portuguesa e as respostas dos 4 participantes da pesquisa, com vistas a identificar possíveis relações entre os fatos da vida e construção do conhecimento linguístico pelo Sistema de Escrita Alfabética (SEA), objetivos específicos que constituíram esse trabalho.

#### 3.1 Alfabetização e letramento: perspectivas teóricas

O conceito de alfabetização já foi amplamente discutido por autores renomados como Soares, Mortatti, Teberosky, Ferrero; portanto, neste subtópico, nos dedicamos a pontuar alguns desses aspectos teóricos que melhor dialogam com a nossa pesquisa e, por isso, de imediato afirmamos com Soares (2017a) que a alfabetização é o processo de ler e escrever e como tal:

[...] deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (SOARES, 2017a, p. 18 – grifo da autora)

Estabelecer um conceito para letramento não é possível e nem se torna viável neste trabalho (considerando seus objetivos), pois mesmo entre os autores que discutem profundamente a temática não há um consenso em relação a esta conceituação, bem como, à compreensão da dissociação de letramento e alfabetização.

Soares (2009), Mortatti (2004), Kleiman (2008) e Tfouni (2006) coadunam da ideia de que os processos de alfabetização e letramento são distintos, e, assim, devem ser considerados separadamente:

Essas dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia. (SOARES, 2009, p. 65)

Mortatti (2004), quando discute sobre o termo letramento aponta que,

[...] por se tratar uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos [...], assim como os objetivos com que é utilizada. A relação mais imediata de “letramento” ocorre com a “alfabetização”. Embora alfabetização não seja pré-requisito para o letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e da escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados se apreendidos, estando relacionado também com a escolarização e educação. (MORTATTI, 2004, p. 11)

No contraponto da diferenciação de letramento e alfabetização, encontramos o grupo liderado por Ferrero (1995), o qual indaga quanto à definição específica para letramento, uma vez que compreende que no próprio conceito de alfabetização estaria subentendido o conceito de letramento, ou ainda, que ao conceituar letramento já estaríamos contemplando alfabetização.

Nesse cenário, é primordial entender os fundamentos teóricos da concepção de letramento, especialmente para consolidar o objetivo geral desta pesquisa<sup>12</sup> que nos leva a ocupar um lugar de defesa de que letramento e alfabetização são processos únicos e indissociáveis, isso porque, o trabalho de alfabetização desenvolvido na EJA exige que se reconheçam os conhecimentos trazidos por esses alunos, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizado da língua mais significativo para os seus aprendizes.

---

<sup>12</sup> Relembrando que esta pesquisa se propõe a identificar os processos de apropriação da leitura e da escrita dos alunos EJA, considerando as narrativas de vida como elementos que ressignificam essa apropriação.

No contraponto de propor a instituição de conceitos distintos para alfabetização e letramento, Mortatti lembra que “somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita” (MORTATTI, 2004, p.107).

Para Tfouni (2006, p. 20), o conceito de letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Ou seja, o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e que precisa ser entendido numa perspectiva que envolve a construção social e histórica do indivíduo na sociedade da qual faz parte. Dessa forma, a autora (TFOUNI, 2006) estabelece uma relação entre letramento e progresso das sociedades. Nesse contexto, ela nos mostra que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2006, p. 21)

Logo, na concepção de Tfouni, dentro de sociedades grafocêntricas, a escrita é de grande importância, visto que tudo gira em torno dessa habilidade. A partir desse fato, percebe-se que o letramento está coligado às funções da escrita na referida sociedade grafocêntrica, mas de uma forma muito mais ampla, pois o ato de letrar o indivíduo influenciaria nas suas relações sociais.

Soares (2017a), ainda mostrando como é difícil abranger toda a complexidade do conceito de letramento, corrobora afirmando que:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar em nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético é ortográfico nível de aprendizagem da língua escrita perseguido tradicionalmente pelo processo da alfabetização. (SOARES, 2017a, p. 63)

Logo, para a autora, ser alfabetizado não é sinônimo de ser letrado, pois, para que aconteça o letramento, é preciso que esses indivíduos tenham oportunidades de

experienciar situações diversas que envolvam a escrita e a leitura, uma vez que estão inseridos em um mundo letrado.

Para Kleiman (2008), o letramento é compreendido como um fenômeno mais amplo que só alfabetizar e ultrapassa os domínios da escola. Segundo a autora (2008, p. 18), “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, enfatizando assim os aspectos social e utilitários do letramento.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 19)

A defesa da autora está em que a escola, no que tange a perspectiva do letramento, dá enfoque somente para algumas das práticas ligadas a escrita e ao uso social da escrita. Contudo, fora dos muros escolares existem múltiplas práticas ligadas à escrita vivenciadas pelos indivíduos e, nesse sentido, Kleiman (2008, p. 20) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Para ela, o letramento consiste em práticas que têm objetivos específicos e ocorrem em contextos específicos, envolvendo a escrita. Logo, a escola, por seu papel, seria mais uma agência de letramento que realizaria apenas algumas práticas de letramento.

Em suma, na perspectiva das autoras citadas, a prática do letramento precisa ser uma decisão do professor, que conscientemente buscará em seus planejamentos incluir atividades e reflexões que levam a uma prática de alfabetizar letrando.

Em uma entrevista ao canal da Resistência Nova Escola no *YouTube*<sup>13</sup>, Ferreira (2014) apresenta seu posicionamento em relação ao termo letramento. Quando perguntada sobre separar alfabetização de letramento, a autora destaca que:

---

<sup>13</sup> Entrevista concedida à Revista Nova Escola. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WqSfjkNnfz4>. Acesso em: 31 mar. 2020.

A dificuldade que vejo com essa terminologia é que ela gera uma dissociação entre algo que é visto como um código ou um sistema de marcas com correspondências grafofônicas e nada mais, e por outro lado, algo como os usos sociais e as funções sociais da escrita.

Então, o problema que eu apresento é que, primeiro, a escrita está mal caracterizada quando se pensa o que é um código e a coisa não se resolve dizendo que a que é alfabetizar letrando, e letrar alfabetizando, porque uma vez que direi dois termos nas expectativas educativas é que existam duas maneiras distintas de abordar esses dois componentes, digamos, e que algumas se sintam educadoras alfabetizadoras e outras, alfabetizadoras letrantes, ou, não sei como se chamaria o termo.

E todo caso, me parece que ter os dois componentes designados por dois termos diferentes acho que está contribuindo, pelo pouco que eu sei vejo é para enfatizar novamente a parte do código, a aprendizagem de código. Claro que, de outra, devo reconhecer que algumas das minhas mensagens, dos meus textos autorais, apesar de seus esforços, foram considerados como se eu fosse espontaneísta. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2014)

Mesmo não fazendo uso do termo letramento, as autoras defendem, em seus escritos, a alfabetização como um processo que não pode ser dissociado do contexto dos alunos, questionando a finalidade das práticas mecânicas, que são meras repetições sem sentido.

Ainda, criticam a utilização de textos descontextualizados no processo de alfabetização, indicando o uso de textos significativos, que fizessem parte da realidade do aluno. Para Ferreiro (1995),

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita sempre cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). (FERREIRO, 1995, p. 43)

Uma vez que a escrita se encontra contextualizada, é possível afirmar que esta está sendo usada na sociedade para fins específicos. Na concepção da autora (1995, p.43), se o mundo está repleto de escrita, logo, o alfabetizando fará interação com esse mundo, pois “existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos (letrados, embalagens, tevê, roupas, periódicos, etc.)”, sendo assim não há a necessidade de separar por termos o ler do conhecer.

Ferreiro e Teberosky (1999), em “Psicogênese da língua escrita”, nos apresentam uma possibilidade para olhar para os processos de alfabetização dentro de uma contextualização.

Para as educadoras-pesquisadoras, não há como alfabetizar descontextualizado da realidade dos aprendizes. Por isso, elas argumentam que:

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29)

E, como vem confirmar a autora Teberosky (1994, p. 65), mesmo que a apropriação da escrita esteja fortemente ligada ao início da escolarização do sujeito, isso não é um fator determinante para que ele conheça e faça uso da escrita, pois “a escrita é um objeto social cuja presença e funções ultrapassam o marco escolar” e se propagam na necessidade de comunicação e interação com o outro, até porque os indivíduos, alfabetizados ou não, interagem em um mundo letrado.

Em conclusão, nota-se que para as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os processos ligados à aquisição da leitura e da escrita durante a escolarização acontecem juntamente com as experiências com a língua e com os usos dessa língua no dia-a-dia, ou seja, gradativamente, por meio de suas experiências, o indivíduo vai percebendo as funções da escrita e da leitura. Essa interação faz com que ele construa conhecimentos antes de ingressar no processo de alfabetização e que devem ser levados em conta quando este iniciar o processo de alfabetização propriamente dito.

Como dissemos no início dessa seção, nossa intenção é mostrar para o leitor as duas principais frentes que discutem o letramento e a alfabetização, uma vez que para Paulo Freire e inúmeros outros autores que dialogam sobre a EJA, o principal objetivo dessa modalidade deve ser o ensino que “liberta” e dá condições para que esse adulto transforme a sua própria realidade e recobre direitos que lhe foram negados na infância.

### **3.2 Apropriação do SEA: “eu falo assim, mas escrevo diferente”**

Ainda é bastante comum vermos nas escritas de adultos semialfabetizados representações da fala desse indivíduo. Isso pode decorrer, especialmente, do seu pouco e limitado acesso à modalidade escrita da língua, ou por questões



socioculturais que inviabilizam o acesso a boas leituras que o colocam em contato com um vocabulário mais diversificado, ou, ainda, pelo distanciamento com leituras diversas face à dificuldade que encontra em ler e compreender aquilo que lê.

Reconhecemos, pelas discussões que se têm no campo da sociolinguística, que a oralidade é carregada de variedades e múltiplos falares que representam uma cultura, um grupo social, uma ascendência étnica e isso tudo é respeitado como carga histórico-cultural desse indivíduo. Na escrita, contudo, a variedade socialmente aceita (que podemos nomear de norma-culta-padrão) exige que saibamos determinar esses limites do falar para o escrever, e dadas as suas especificidades, nos utilizemos de uma escrita correta, adequada a todos os alfabetizados e compreendida também por todos.

Nesse sentido, queremos seguir esse diálogo, relatando o caso da aluna Sirius que, em uma das aulas, mostrou-se admirada com uma descoberta linguística. A atividade tinha como proposta a simulação de ir às compras na feira local. Para isso os alunos deveriam, primeiramente, fazer uma lista de compras.

Cada um deles dizia o nome do que gostaria de comprar e a professora escrevia na lousa. Até esse momento corria tudo bem. A aluna Sirius disse a palavra “abroba” e a professora Rígel prontamente escreveu *abóbora* e leu em voz alta. Neste momento alguns alunos, sobretudo Sirius, ficaram perplexos com a diferença das duas palavras.

Então a professora explicou sobre variedade linguística, não usando esses termos, mas se fez entender por eles, mostrando-lhes que a fala é decorrente da cultura e das vivências sociais de cada um e que isso precisa ser valorizado e respeitado por todos.

Sobre isso, corroboram Rocha e Souza (2013, p. 90), quando pontuam que “as variedades linguísticas são as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais regionais ou históricas em que é utilizada” e, embora não sendo a norma culta ou padrão da língua, permitem a interação social entre os sujeitos.

Assim, dentro do cenário de surpresa e questionamento, a docente explicou para eles que é aí que entra o papel da escola: **ajudar a intercruzar os nossos saberes de vida com os conhecimentos sistematizados, mas que esse aprendizado dos conteúdos é gradativo e requer muito esforço e paciência para consigo mesmo, até chegar ao domínio da escrita.**

Ademais do esforço pessoal que cada aluno da EJA precisa demandar para ultrapassar a barreira que já carrega consigo nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, o docente enfrenta o desafio de encontrar um método (ou vários deles) que possa atender o grupo que tem diante de si e, especialmente, consolidar o anseio maior desse grupo: dominar a escrita e saber ler!

Assim, mesmo tendo mencionado que nossa proposta de pesquisa não é versar com profundidade sobre os métodos, tampouco analisar se aqueles utilizados pela professora são ou não os mais adequados, mas, considerando que na análise dos dados utilizamos os cadernos contendo atividades de Língua Portuguesa, nos parece inevitável comentar sobre alguns deles que surgem nas atividades propostas para que esse aluno desenvolva e faça uso da escrita.

Pois, como Soares (2017a), acreditamos que

A complexidade do processo gera divergências sobre qual deve ser o objeto da alfabetização. Há os que consideram que o objeto é o processo linguístico e cognitivo de apropriação da tecnologia da escrita - domínio dos sistemas alfabético e ortográfico de escrita, e das convenções que governam o uso desses sistemas. Por outro lado, há os que consideram que, sendo a finalidade da leitura e da escrita a construção de significados e sentidos dos materiais escritos que circulam em práticas socioculturais, o objeto da aprendizagem da língua escrita é, desde o seu primeiro momento, a compreensão, na leitura, e a utilização, na escrita, de numerosos e variados gêneros e portadores de texto, vivenciados em diferentes contextos, visando a diferentes objetivos e a diferentes destinatários. Finalmente, há os que, julgando inconveniente e mesmo impossível fragmentar um processo cujos componentes se inter-relacionam e se interconectam, consideram que o objeto da alfabetização é a língua escrita em sua inteireza, envolvendo todas as suas dimensões e componentes. (SOARES, 2017a, p. 133)

Engessar o processo de ensino e aprendizagem a um único método não é benéfico para a construção do conhecimento, logo cabe ao docente adequar as estratégias de ensino a favor da aprendizagem.

Foi o que observamos na sala da professora Rígel durante o processo de alfabetização; embora as atividades utilizadas pela professora sejam em sua maioria classificadas como “tradicionais” – e aqui já estamos, de certo modo, condicionando às propostas da docente a um dos métodos de trabalho adotado - contrastando com o que sugerem autores como Freire (2018a, 2018b, 2016, 1982) e Arroyo (2017, 2011,

1991), ela transitou, durante as aulas, entre os métodos silábico e fônico<sup>14</sup>, fomentou diálogos e questionou sobre as estruturas sociais, culturais e políticas de nossa sociedade, levando-os a uma reflexão e mostrando-lhes a importância de serem perseverantes e permanecerem na escola, avançando com os estudos.

Buscamos, então, mostrar um pouco desse trabalho, no intuito de apresentar como tais atividades puderam consolidar a aprendizagem.

Soares (2003, 2017a, 2017b, 2018) afirma que a escrita engloba uma grande quantidade de habilidades e terá início com o desenvolvimento da capacidade de traduzir fonemas em grafemas. Nesse contexto, podemos dizer que o emprego de um ou outro método de alfabetização, nessa etapa, tem a função de garantir que os alunos consolidem, dentro de suas particularidades, que os sons emitidos durante a oralidade, por exemplo, podem se concretizar em um grafema e que o conjunto desses grafemas formam uma palavra que terá um significado próprio.

Logo, uma sala de aula heterogênea, necessitará do emprego de métodos de alfabetização diferentes durante esse processo, pois a finalidade última é levar todos os alunos à consolidação do SEA em sua totalidade. Tal reflexão parte da afirmação de Soares (2017a), que diz:

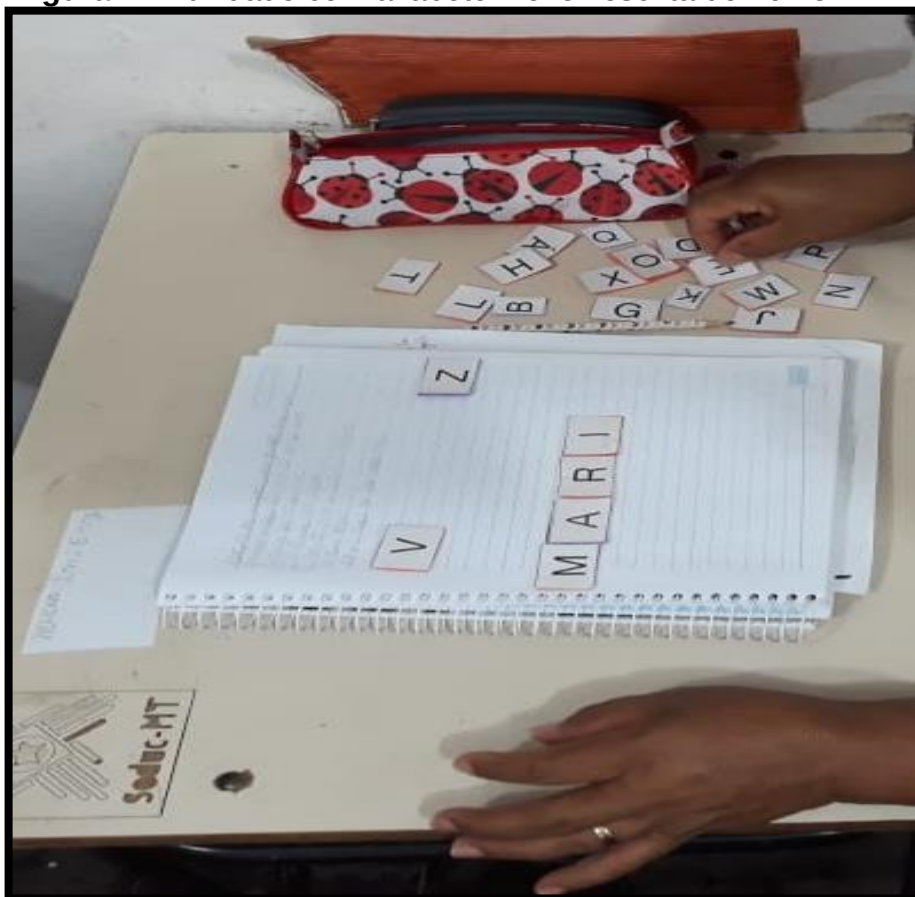
[...] habilidades e conhecimentos de escrita, tal como ocorre com as habilidades de conhecimentos da leitura, devem ser utilizadas diferentemente para produzir uma grande diversidade de materiais escritos: desde a mais simples assinatura do próprio nome foi elaboração de uma lista de compras até a produção de um ensaio ou de uma tese de doutorado. (SOARES, 2017a, p.153)

Para ilustrar o que afirmamos até aqui, exemplificamos com as Figuras 2 a 6. Nelas, verificamos a proposta de atividades desenvolvidas pela professora que antecede o uso do caderno. Na figura 2 (p. 51), os alunos utilizam o alfabeto móvel para formarem seus nomes.

---

<sup>14</sup> Não será possível, ao leitor, constatar o emprego, por parte da professora, desses métodos. Porém, durante as observações participantes a pesquisadora pôde presenciar tal fato.

**Figura 2** - Atividade com alfabeto móvel: escrita do nome.



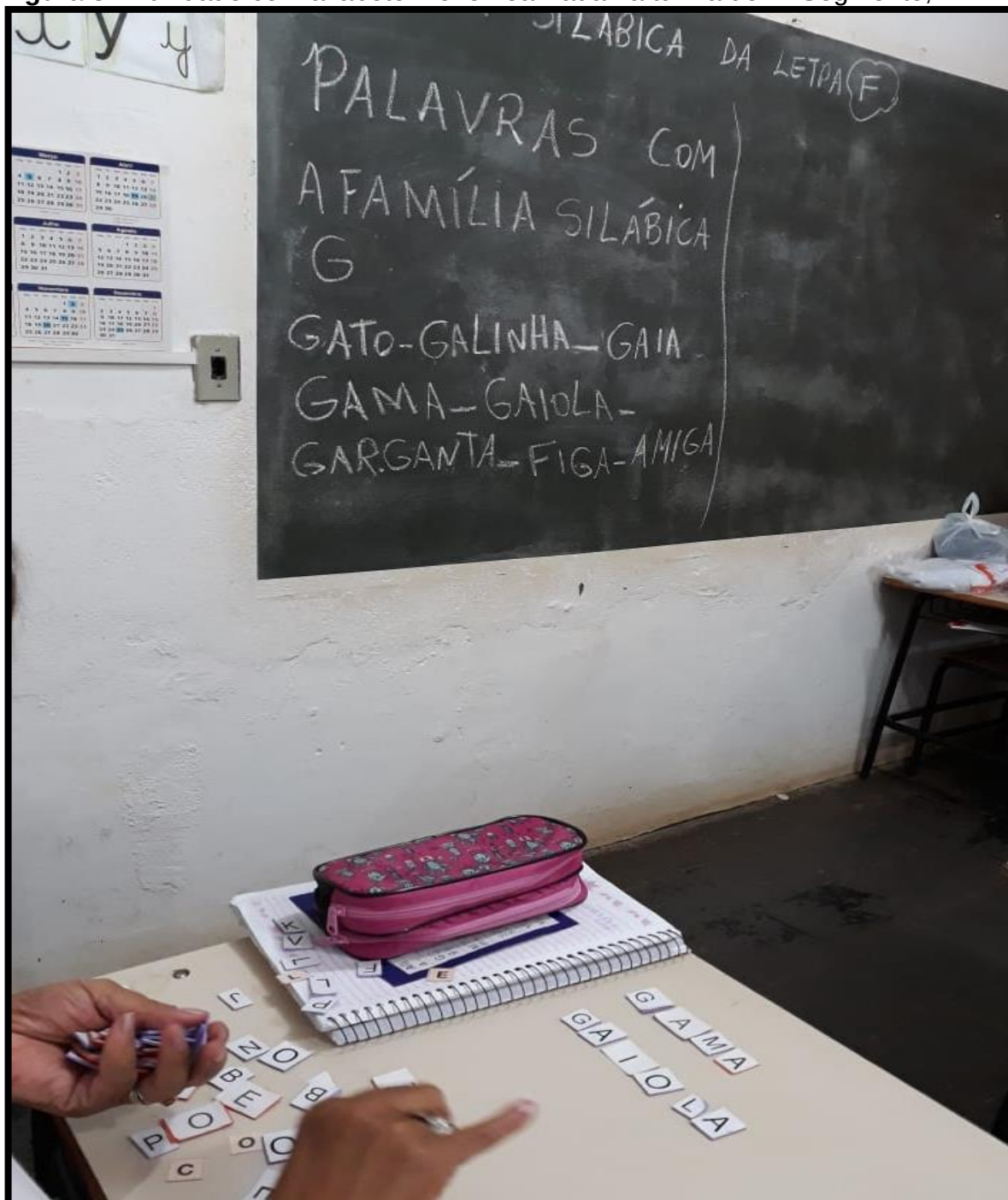
Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

Nessa proposta de atividade, notamos uma aluna que, com o auxílio do alfabeto móvel, escreve seu nome. Geralmente, esta é a primeira atividade realizada nas turmas de alfabetização, de modo que as crianças – quando são classes de Anos Iniciais, por exemplo, se familiarizem com as letras que compõem o seu próprio nome. Nas turmas de EJA, apesar da idade dos alfabetizandos, essa realidade não se difere muito, pois, para o aluno da EJA, saber escrever o próprio nome é motivo de orgulho e representa independência, já que ele poderá assinar documentos sem a ajuda de outros, como poderemos constatar nos relatos de vida que virão na sequência dessas discussões.

É importante salientar que esse alfabeto móvel foi confeccionado em sala de aula com a ajuda de todos os alunos e foi muito divertido. A professora comentou que aproveitou para trabalhar a coordenação motora fina no recorte da letra, a matemática na contagem de cada uma das letras e a leitura repetitiva das sílabas que eles iam cortando e plastificando.

Na Figura 3, os alunos que utilizam de um alfabeto móvel organizam as palavras em suas mesas a partir daquelas escritas na lousa pela docente, antes mesmo de transpô-las ao caderno. Essa atividade é comum nas salas de alfabetização, de modo que o alfabetizando se familiariza com as letras em seus formatos, organize as sílabas, reconheça a ordem correta das palavras e visualize a palavra completa.

**Figura 3** - Atividade com alfabeto móvel realizada na turma do 1º Segmento, 1º Ano



Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

Para Rocha e Souza (2013, p. 55), “O trabalho com construção de palavras a partir das letras móveis estimula o processo de apropriação da escrita desses educandos, permitindo outra relação com a possibilidade de erros, fortalecendo sua autoconfiança e vontade de aprender”. Isso se confirmou na turma observada, pois, na prática, constatamos que realmente o alfabeto móvel ajuda muito na escrita e na leitura, por dar essa liberdade de construção ao aluno, uma vez que ele pode trocar as sílabas e construir novas palavras a todo momento.

A vantagem do alfabeto móvel é que o aluno, ao utilizá-lo seja sozinho ou com os colegas, consegue ter uma visão mais clara daquilo que está sendo escrito. De acordo com Moraes (2012, p.140) “[...] o fato de dispor de todas as letras do alfabeto à sua frente também torna um pouco menos complexa a tarefa de escrever palavras”. Enquanto adiciona letras à palavra que será formada, ele constata que não está escrevendo errado, mas sim que a palavra ainda não está completa evitando, assim, possíveis constrangimentos.

Com o uso desse recurso o aluno entende quando “algo” está faltando para contemplar a palavra que deve ser escrita (omissão de letras). Essa consciência fonológica será adquirida aos poucos por ele, que passará a incluir as letras faltantes conforme for aprendendo a ler e a escrever.

Além disso, ao usar o alfabeto móvel, como podemos ver na Figura 3 (p. 52), os alunos distinguem melhor o formato de cada letra. Assim, a identificação para a escrita se torna mais fácil, uma vez que o aluno adquire autonomia e segurança e, em se tratando da alfabetização de adultos, a autonomia é muito importante.

A atividade identificada na Figura 4 (p. 54) trabalha as letras do alfabeto com as formas maiúsculas, minúsculas, na modalidade de letra bastão e cursiva. Nesse dia, a professora pediu aos alunos que copiassem as letras nas quatro formas apresentadas, para que eles consolidassem a relação grafema-fonema das letras.

Em relação a letras e grafemas, termos usados muitas vezes nessa dissertação, cabe esclarecer que:

Letra e grafema são termos que apresentam uma sutil distinção conceitual. Letra é um termo mais genérico, com um significado mais amplo. *Grafema* é um termo mais técnico que pretende dimensionar um caráter mais abstrato para as unidades escolhidas para grafar os sons. Nesta direção, diferentes tipos de letras podem registrar um mesmo *grafema*. Por exemplo, existem várias formas de grafar a primeira letra do nosso alfabeto (A, a, A, a) - considerando aqui a variação apenas entre maiúscula e minúscula e entre uma forma de

imprensa e uma forma supostamente manuscrita. No universo de ocorrências, é possível ampliar infinitamente essas formas, indicando-se tanto as variações na caligrafia (as inclinações do traçado, a constância no modo de grafar) quanto as variações na tipografia (o estilo e a identidade das letras). A letra pode dimensionar um caráter particularizante, inclusive com uma dimensão autoral que institui uma identidade na sua forma manuscrita (a possibilidade de identificar a letra de alguém, por exemplo) [...]. (CARVALHO, 2014a, p.1 – grifos da autora)

**Figura 4 – Atividade com a cartela do alfabeto**



Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

Segundo Rocha e Souza (2013, p. 28-29), o uso da letra bastão é interessante no início da alfabetização porque esse tipo de grafema compõe grande parte da escrita exposta nos espaços sociais. As autoras citam os exemplos das “placas de propagandas, os rótulos e embalagens de produtos, meios de comunicação (jornais, revistas)”, mas afirmam que, com o tempo, os próprios alunos anseiam pelo uso da letra cursiva.

Na turma do 2º ano, como vemos na figura 5 (p. 55), a professora utiliza com mais frequência a lousa; a letra usada por ela já é cursiva e as atividades são variadas.

Em uma das questões escritas por Rígel na lousa, é proposta a leitura do alfabeto, a fim de reforçar a consciência fonema-grafema. Importante informar que, nessa ocasião, eles estavam no início do ano letivo. Assim, para Soares (2017a),



[...] ler, sobre a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimento sem riscos e psicológicos, estendendo-se desde habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos. (SOARES, 2017a, p. 152)

Nesse momento do percurso didático a professora escolheu iniciar o ensino da leitura pelo alfabeto apresentando o som de cada grafema.

**Figura 5** – Atividade proposta no 1º segmento, 2º ano



Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

Como proposta para a 2ª atividade, a professora fez um ditado que depois corrigiu na lousa. O ditado também pode ser usado como instrumento de avaliação, pois durante a apropriação do SEA ele evidencia possíveis dificuldades que o aluno tem em relação à escrita de algumas famílias silábicas, de palavras ou até mesmo dúvidas de prosódia.

É necessário, porém, como adverte Moraes (2012, p.167), que “ao ditar ou dizer os nomes das palavras, em qualquer ocasião, devemos pronunciá-las naturalmente,



sem artificializar a pronúncia de certas sílabas, nem querer ajudar os alunos a evitar erros ortográficos”.

A professora propõe, ainda, a separação de sílabas e pede para que os alunos as quantifiquem e depois façam a leitura em voz alta. A classificação quanto ao número de sílabas e a tonicidade, conforme o planejamento da professora, será ensinada no 2º bimestre.

Dialogando com Bicalho (2014, p. 1 – grifo da autora) a respeito da leitura, sabe-se que “a *leitura* já foi considerada apenas como uma atividade mecânica de decodificar palavras, ou de extrair sentidos que supostamente estariam prontos no texto.” Mas hoje sabemos que esse processo inicial de alfabetização precisa proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento completo das habilidades de leitura, ou seja, ler, questionar e interpretar o que é lido.

A figura 6 (p. 57) nos apresenta os alunos do 1º e 2º ano, formando um único grupo dentro da sala de aula.

**Figura 6 - Atividade com o 1º e o 2º ano**



Fonte: acervo da pesquisadora (2019).

Nessa aula, a professora juntou as duas turmas (1º e 2º ano) para trabalhar um projeto de leitura e produção textual que estava sendo desenvolvido em toda a Rede Municipal de Ensino, intitulado de “Leitura para além da sala de aula”. Dando início à atividade, a docente nos mostrou o “kit de leitura” que cada aluno recebeu, contendo uma coleção de livros que, segundo ela, também foi distribuída ao Ensino Fundamental.

Claro está que as obras constantes nesse material eram destinadas a crianças em fase de alfabetização e, portanto, não contemplavam temáticas para os adultos do grupo da EJA. Isso, porém, não alterou a dinâmica do trabalho da professora, já que

os alunos da EJA não se importaram com o fato do conteúdo ser destinado ao público infantil e participaram com entusiasmo do projeto.

É relevante salientar que o contato com o livro físico é um estímulo importante para este grupo que está, tardiamente, se apropriando do sistema de escrita alfabética. Assim como o contato com as diferentes modalidades de texto, com imagens, com diferentes tipos de letra pode estimular ainda mais a curiosidade e a vontade de aprender – e aprender rapidamente – o código escrito de modo a “desvendar” o que está posto nesses livros, nesses textos.

Dialogando com Soares (2017a) a respeito da leitura, vemos que

[...] ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; e habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda habilidades de fazer previsões iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 2017a, p. 152)

Nessa perspectiva, cremos que não há nada que comprometa a aprendizagem dessa habilidade ao utilizar na alfabetização de adultos esse material de leitura distribuído aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, se dialogarmos na direção de Freire (2016) e Arroyo (2017) acerca do material distribuído aos alunos da EJA, caberia aqui uma reflexão crítica, pois, segundo os autores, a infantilização dos conteúdos e métodos caracteriza-se como um problema, podendo agravar o desinteresse e o abandono escolar por parte desses adultos.

O que vemos no grupo da EJA pesquisado, contudo, é acolhimento e aceitação a tudo aquilo que lhe é ofertado. Seria essa realidade resultado do perfil da turma e de suas histórias de vida? Poderemos refletir a esse respeito a partir dos elementos trazidos na seção 2 e ampliar nossa reflexão pelos relatos contidos neste trabalho.

### 3.3 Os relatos dos alunos da EJA como possibilidade de compreensão do retorno à escola, da sua permanência e dos possíveis impactos no processo de aprendizagem

Nessa seção apresentamos um quadro que mostrará algumas características dos nossos participantes, também colocamos as perguntas norteadoras da entrevista semiestruturada e trechos das respectivas respostas.

A organização do quadro seguirá a ordem de apresentação:

- A primeira participante é a Sol<sup>15</sup>
- A segunda participante é Sirius<sup>16</sup>
- O terceiro participante é Arcturus<sup>17</sup>
- A quarta participante é Saiph<sup>18</sup>

Dar uma identidade e ouvir com atenção os relatos desses alunos é tentar restituir-lhes um pouco do que lhes fora negado no passado. Arroyo (2017, p.181) afirma que “há tentativas de superar essa história através dos vultos-personagens de nossa história, mas ainda prevalece amor contar a história dos diversos trazendo alguns dos vultos de suas culturas”. Por menor que seja a nossa contribuição com essa escrita, esse é nosso sincero desejo: mostrar o rosto da turma pesquisada.

Seguindo ao quadro, propomos uma análise dos relatos de vida dos nossos participantes fundamentados em alguns autores como Freire (2016) e Arroyo (2017). Aqui desejamos mostrar aos leitores, de forma concisa, os fatores que contribuíram para que esses alunos se encontrem na escola nesse momento da vida, onde a idade, a saúde e a família se fazem presentes nem sempre de forma positiva.

---

<sup>15</sup> O Sol é a estrela central do Sistema Solar, todos os planetas giram ao seu redor. Disponível em: <https://www.siteastronomia.com/sol-a-nossa-estrela> Acesso em: 11 nov. 2019.

<sup>16</sup> Sirius é a estrela mais brilhante do céu noturno, visível a olho nu. Disponível em: <https://www.zenite.nu/sirius-miss-universo> Acesso em: 10 nov. 2019.

<sup>17</sup> Arcturo ou Arcturus é a estrela mais brilhante da constelação do Boieiro. Disponível em: <https://www.siteastronomia.com/estrela-arcturus-constelacao-do-boieiro> Acesso em: 22 nov. 2019.

<sup>18</sup> Saiph é a sexta estrela mais brilhante da constelação de Orion. Disponível em: <http://www.astronomytrek.com/star-facts-saiph/> Acesso em: 22 nov. 2019.

**Quadro 3** - Perguntas norteadoras e as respostas dos colaboradores

| Os participantes e suas características                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Motivos que não permitiram seu acesso ou permanência na escola durante a idade regular (infância)                                                                                                                                                                                                  | Motivação para retomar ou iniciar os estudos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Elementos que dificultam a assiduidade nas aulas ou a sua permanência na escola                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Pseudônimo:</b> Sol</p> <p><b>Segmento:</b> 2º ano do 1º segmento</p> <p><b>Gênero:</b> Feminino</p> <p><b>Idade:</b> 57 anos</p> <p><b>Família:</b> é mãe de três filhos biológicos e três filhas adotivas.</p> <p><b>Percepção da pesquisadora:</b> Mulher radiante, muito comunicativa, vaidosa e bem-humorada. Tem um grande coração e uma serenidade impressionante.</p>                                                                                                           | <p>“Eu frequentei a escola na fazenda, eu estudei até a 4ª série. Eu parei com 13 para 14 anos...me casei com 14 anos e já tive filho. Naquele tempo era casar e cuidar do marido, cuidar dos filhos”.</p>                                                                                         | <p>“Eu tenho uma profissão que é muito abençoada que é cozinheira. Eu quero fazer nem que seja um curso de gastronomia”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>“A única coisa que tá atrapalhando agora é esse meu joelho, que eu vou ter que fazer... é, vou ter que fazer essa cirurgia do meu joelho e eu tô muito triste por afastar da escola por um tempo, né? Mas eu pretendo ainda voltar, nem que seja de muleta”</p> |
| <p><b>Pseudônimo:</b> Sirius</p> <p><b>Segmento:</b> 1º ano do 1º segmento</p> <p><b>Gênero:</b> Feminino</p> <p><b>Idade:</b> 58 anos</p> <p><b>Família:</b> tem duas filhas (há dois anos ela não tem notícias de uma delas); avó de três netas.</p> <p><b>Percepção da pesquisadora:</b> Mulher guerreira, vaidosa, altruísta e de uma educação admirável. Mora no Jardim Taiti, um bairro próximo à escola, mas estuda na sala anexa, que é um pouco mais distante de sua residência.</p> | <p>“Eu morava na fazenda, a escola era muito longe e na época eu era muito doente. Aí meus pais num me deixavam eu ir na escola por causa disso aí, isso foi até 12 anos. Com 13 anos eu me casei, eu apanhava muito. Depois eu fugi e fui morar na cidade, mas me obrigaram a casar de novo”.</p> | <p>“O que trouxe eu pra escola foi dois motivo: um dia eu fui no cartório, lá no cartório falou assim: Você tem que assinar cinco papel aqui e tem que ser igualzinho. Eu falei assim: Mas eu não sei assinar. Aí uma outra menininha que tava sentada lá, falou bem assim: Uma velha desse tamanho não sabe escrever o nome dela? Aí eu saí daquele cartório chorando. E o outro foi minha filha, um dia ela falou assim: Mãe, eu precisava passar umas coisa pro nome da senhora, mãe, mas a senhora... a senhora não sabe ler, mãe, a senhora não sabe escrever o nome da senhora, mãe, que vergonha que eu sinto. Aí aquilo pra mim, aquele dia, aquele dia pra mim foi o pior dia da minha vida”. (choro).</p> | <p>“Meu marido, ainda vez em quando, fala assim: Cê devia desistir e ficar comigo em casa. Aí eu falo: Júpter, eu preciso aprender e vou aprender. Eu não sei o tempo que é, mas Deus vai abrir a minha mente ainda, ele vai abrir.”</p>                           |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pseudônimo:</b> Arcturus<br><b>Segmento:</b> 2º ano do 1º segmento<br><b>Gênero:</b> Masculino<br><b>Idade:</b> 50 anos<br><b>Família:</b> casado, é pai de três filhos e avô de sete netos.<br><b>Percepção da pesquisadora:</b> É um senhor tranquilo, de sorriso tímido e poucas palavras, mas muito emotivo. | <p>“Já frequentei, só que eu era... trabalhava na roça, né? Era muito difícil pra gente estudar, né? Tinha que trabalhá, não tinha tempo di estudá, né? Aí por isso que eu nunca aprendi nada”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>“O que fez eu voltá pra escola...mais umas leitura, uns trem... pra gente tirá habilitação. Num tem habilitação. A gente sempre aprendi alguma coisa a mais. Que a gente tem mais sabedoria. Achá um imprego milhó, né?”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>“Dificuldadi d’eu vim aqui hoje, sabe que é, né? Porque a gente chega cansado e eu chego fora di hora, né? E a gente trabaia até tarde, às vez, vo pu oto, né? A gente tem que trabalhá pra sustentá dois neto.”</p> |
| <b>Pseudônimo:</b> Saiph<br><b>Segmento:</b> 1º ano do 1º segmento<br><b>Gênero:</b> Feminino<br><b>Idade:</b> 56 anos<br><b>Família:</b> casada há 31 anos, é mãe de dois filhos, avó de cinco netos (cria 1 uma neta como filha).<br><b>Percepção da pesquisadora:</b> mulher doce e tímida                       | <p>“Nóis morava muito longe, nóis era criança, aí meu pai num deixava a gente ir, já com medo, porque nóis tinha que vim a pé. Aí, quando nóis cresceu, nóis mudemo aí a escola era só dentro da vilinha e ficou mais difícil ainda. Aí quando nóis cresceu pegou a idade de 10, 12 anos, pôis nóis pra trabalhá, aí que nóis não foi memo não. Meu pai já não gostava que nós lia. Aí nóis trabaiou. Depois eu vim embora pra Rondonópolis, comecei a trabalhá de doméstica pros outros...”</p> | <p>“Eu... toda vida, eu tive vontade de estudar, aí eu falava: Uma hora eu arrumo um lugar, eu vou estudar”. Até que Deus me ajudou, quem diz que quando a gente quer nada é difícil, né? Eu acho difícil, assim, professora, tem hora que eu vejo alguma coisa, eu quero ler, vejo aquilo e fico doidinha, falo: Não, mas é difícil. Como a gente trabalhava fora, a gente precisava de ler alguma coisa, receita, aí eu não dava conta, aí eu falei eu vou estudar, eu vou estudar muito memo.”</p> | <p>“Pra mim vim pra escola, eu não acho dificuldade de vim, é bom que eu moro bem pertinho daqui. Ele [marido] não liga d’eu estudar.”</p>                                                                              |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Antes de iniciarmos com as perguntas se faz necessário pontuar dois aspectos que julgamos ser comum aos nossos participantes quando questionados sobre o fato de estarem frequentando a escola tardiamente.

A família e a realidade sociopolítica de nosso país foram fatores que impediram esses alunos de frequentarem ou permanecerem na escola durante a infância-juventude. É oportuno esclarecer que essa realidade foi constatada entre os demais alunos dessa turma.

Durante as observações participantes a pesquisadora sondou a turma e dialogou com os alunos, principalmente com aqueles que sabíamos que não seriam formalmente entrevistados, por não se encaixarem nos requisitos pré-estabelecidos pela pesquisadora.

Dentre esses alunos, em específico, a estrutura da família foi o que mais contribuiu para que eles se somassem ao número de analfabetos em nosso país. Dialogando com Serra e Moura (2017, p. 194) percebe-se que “a pouca escolaridade dos pais afeta diretamente a vida dos filhos” pois, pais com baixa ou nenhuma escolarização e qualificação profissional, “têm cada vez mais dificuldades para conseguir garantir o sustento de suas famílias e muito cedo os seus filhos também vão trabalhar para a complementação da renda familiar”.

Entre os alunos da turma pesquisada o fato de precisar trabalhar na infância para ajudar na renda da família foi determinante para que eles não frequentassem a escola. Outro agravante presente era o número reduzido de escolas, principalmente na zona rural. Sobre isso dialogaremos, principalmente com Freire (2018a, 2018b).

Em relação à primeira pergunta norteadora que foi “a senhora(o) frequentou a escola quando era criança?”, analisamos que Sol e Arcturus frequentaram a escola, porém não puderam dar continuidade; Sol por ter se casado aos 14 anos e Arcturus por precisar trabalhar na roça.

Pode-se afirmar que

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 1999, p. 14)

Isso nos mostra o quão importante teria sido naquela época se houvesse um investimento em políticas públicas voltadas à escola rural. Muito provavelmente os pais teriam conciliado a vida dos filhos entre o trabalho no campo e a escola.

Já Sirius e Saiph nunca tiveram sequer a oportunidade de ir à escola na infância. Sirius passava por problemas de saúde e Saiph morava longe da escola, dificultando sua ida e, além disso, também precisava trabalhar na roça.

[...] lembramos que o trabalho chega às escolas nos corpos-trabalho de milhares de crianças-adolescentes marcados desde cedo por processos de desumanização-humanização, socializados nas vivências da família trabalhadora e nas próprias vivências de trabalhadores infantis e adolescente. Suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem-trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, aprendem se membros da classe trabalhadora empobrecida explorada desde a infância. (ARROYO, 2017, p. 44)

Infelizmente essa não é uma realidade somente de outrora. Ainda hoje muitas crianças estão fora da escola e por estarem jogadas nas ruas, às margens de nossa sociedade, nem são contabilizadas.

A segunda pergunta norteadora da entrevista foi “O que te motivou a iniciar/retomar os estudos?”.

Sol relata que foi motivada pelo filho a retomar os estudos, este sempre encorajando-a e dizendo que ela era capaz. Além de ter o sonho de ser chefe de cozinha, já que gosta muito de cozinhar.

Essa é a esperança primeira a que tem direito: que um novo tempo de estudos os reconheça vindo de espaços tão tensos, de passagens pela cidade ou pelos campos tão longas se desprotegidas. Que reconheça que esses percursos lhes são familiares desde a infância. (ARROYO, 2017, p. 26)

Sirius decidiu ir à escola devido a momentos constrangedores, principalmente. Situações em que ela precisou escrever o próprio nome e não sabia fazê-lo, fizeram com que ela buscasse a escola com a ajuda de sua vizinha.

Para Freire (2018a, 2018b) esse deve ser o verdadeiro papel da escola, ensinar para a autonomia social e para a vida, para garantir ao aluno da EJA uma transformação concreta no seu cotidiano e, através da tomada de consciência de si enquanto cidadão, mudar a sociedade.



Arcturus retomou os estudos para obter a carteira de motorista e encontrar um emprego melhor.

[...] enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização. (FREIRE, 2018c, p.59)

Saiph, que sempre teve vontade de estudar desde pequena, começou a ir à escola porque trabalhava fora e sentia a necessidade de ler.

Para Mortatti (2004),

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

Assim, a apropriação da escrita e da leitura se faz importante para a conquista de uma autonomia sociocultural e para que haja uma melhor interação homem-mundo em que, conscientes das facilidades que o domínio da escrita possibilita, os adultos buscam esse saber que se encontra sistematizado na escola.

Já com relação à terceira pergunta: “O que dificulta a sua vinda à escola e/ou a sua permanência na EJA?” observamos que:

Arcturus muitas vezes se sente cansado por motivos de trabalho, o que pode atrapalhá-lo de ir estudar. Para Arroyo (2017, p. 52), “Conhecer os jovens-adultos como passageiros em itinerários do trabalho para EJA nos obriga a interrogar, a nós e a eles, de que trabalhos chegam e a que trabalhos voltarão”.

Sirius relata que, algumas vezes, seu marido sugere que ela desista dos estudos para ficar em casa com ele e com a neta, porém Sirius está determinada a aprender e a não desistir. Diferente de Sirius, Saiph relata que não encontra dificuldades para ir à escola, pois o marido a deixa ir.

Nesse contexto, podemos afirmar que as duas respostas contêm raízes de uma cultura predominantemente machista, como nos mostra Freire (1992):

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la,

incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. (FREIRE, 1992, p. 68).

Sol, por sua vez, relata que o único empecilho que encontra é a dor constante que sente no joelho e a necessidade de operá-lo. Ela conta que está triste por precisar se afastar por um tempo e ressalta que, mesmo depois de operar, pretende ir nem que para isso deva usar muletas.

O retorno à sala de aula constitui um enorme esforço individual de cada jovem e adulto que se encontra à margem dos direitos políticos e sociais. Essa exclusão de direitos reflete processos históricos vivenciados pelos sujeitos que se desdobram num quadro abissal de desigualdades definidas pelos níveis de escolaridade e de oportunidades no mercado de trabalho. A herança estigmatizada que homens e mulheres recebem e repassam às gerações poderia ser revertida na medida em que são acolhidos pelo sistema educacional em motivados a prosseguir seu processo de escolarização. (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 54-55)

Ou seja, a vontade de estar na escola e aprender é o combustível para que esses alunos não abandonem os estudos, superem as dificuldades cotidianas, os preconceitos, os problemas de saúde e se façam presentes na sala de aula.

Diante de todo o exposto, podemos considerar que os relatos de vida nos apontaram sempre para a negação de direitos na infância. A cultura ainda muito machista sinaliza maridos que acreditam que as mulheres devam ficar em casa, hoje e outrora.

Quanto aos possíveis impactos desses fatores ocorridos e relatados, é certo dizer que os alunos sentem o passado ora como algo opressor, ora como incentivo para conquistar agora, o direito de outrora.

Seria hipocrisia negar que as preocupações da vida adulta, a fadiga de um dia de trabalho, o uso de medicamentos e o embaraço de ir à escola em meio aos mais jovens não afetam o rendimento da aprendizagem.

Por exemplo, entre as alunas Sirius e Saiph a questão problema são os maridos. A diferença é que uma tem a permissão para ir à escola e sente isso como um incentivo e, no caso da Sirius, o marido deixa, mas a desincentiva.

A saúde também aparece nos relatos de vida como fator limitante para o avanço na aprendizagem. As faltas ocasionadas por esses problemas interrompem uma continuidade e isso, segundo Rígel, é um aspecto negativo.

### 3.4 As atividades como recurso: ensinar e aprender para além dos métodos

Ao iniciar a análise de algumas atividades constantes nos cadernos de Língua Portuguesa, com o objetivo de identificar se houve o desenvolvimento dos alunos no processo da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), é pertinente retomar o conceito de alfabetização e de alfabetizar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com Freire (2018a; 2018b), a finalidade da modalidade EJA é alfabetizar no intuito de promover uma liberdade sociopolítica aos alunos. É dar a eles, por meio do domínio da escrita e da leitura, a autonomia de pensar por si, evitando a manipulação por parte daqueles que já detêm esse “poder”.

Soares (2003, 2017a, 2017b) dialoga no sentido de que a alfabetização precisa ser articulada de modo a contemplar sua finalidade nas três dimensões de competência da leitura e da escrita: dimensão linguística, dimensão cognitiva e dimensão sociocultural, uma vez que ler abrange desde a habilidade de traduzir em sons sílabas isoladas até a habilidade de captar o sentido de um texto escrito. Podemos afirmar que escrever suscita habilidades desde traduzir fonemas em grafemas até a habilidade de organizar as ideias no texto, estabelecendo relações e expressando-as com coerência.

Por sua vez, Silva e Monteiro (2000) apontam para a necessidade de educar também para os Direitos Humanos, favorecendo por meio do ensino a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Isso se torna possível quando o currículo na EJA é estruturado de modo a criar espaço para que temas sociopolíticos sejam dialogados por meio dos conteúdos.

Ainda nesse viés, vale ressaltar que grande parte das narrativas de vida que chegam às salas de aula da EJA são permeadas com histórias de negação dos direitos ao longo da vida, principalmente a chance de frequentar a escola quando criança.

Para Paiva (2006),

[...] a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2006)

Logo, a EJA precisa ser vista como a reintegração de algo que foi tirado dos cidadãos, seja por fatores como a negligência das políticas públicas, com falta de escolas, existência de uma cultura machista; onde os pais proibiram as filhas de frequentarem as escolas ou por desigualdades sociais, quando a criança precisou trabalhar ao invés de estudar.

Nesse sentido, passamos à análise das atividades selecionadas pela pesquisadora que foram realizadas pelos alunos durante as aulas de LP. Para isso traremos, nesta parte da seção, alguns registros dos cadernos dos alunos do ano letivo de 2019, de modo a identificar a construção do conhecimento linguístico e a apropriação do SEA, fazendo, quando possível, a ligação com o fato de o aluno estar ingressando ou retornando à escola.

Decidimos, portanto, trazer para esta discussão algumas atividades constantes nos cadernos dos alunos de modo a contemplar todo o ano letivo e abrangendo, assim, o 1º e o 2º bimestres, bem como as atividades realizadas pelos alunos neste momento da pesquisa (3º e 4º bimestres).

Para falar de consolidação, dialogaremos principalmente com Moraes (2012, p. 51) e tomaremos como base para a análise de possíveis avanços o quadro que o autor apresenta em seu livro o “conjunto de propriedades relativas à notação alfabética na língua portuguesa”, como mostraremos a seguir.

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.

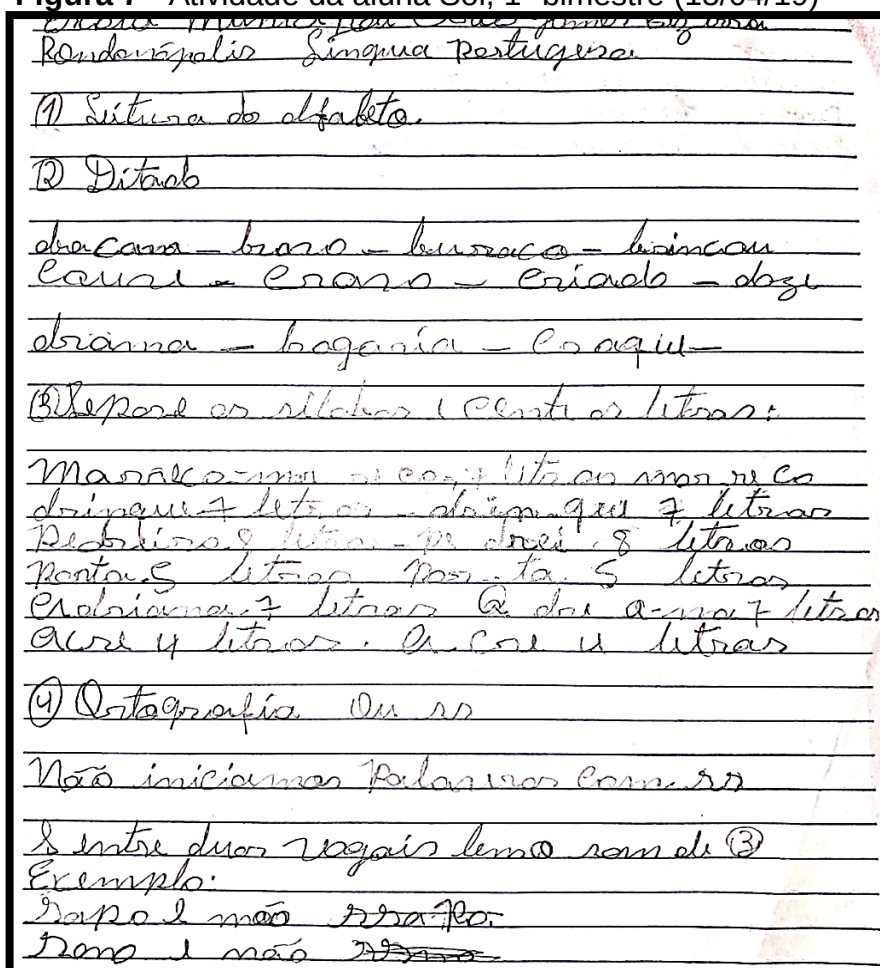
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 51)

Uma vez esclarecido isso, podemos iniciar a análise das atividades.

O primeiro caderno apresentado é o da aluna **Sol**, que iniciou seus estudos um mês após o início das aulas. Ela foi matriculada no 1º ano do 1º segmento, mas foi reavaliada e reclassificada para o 2º ano. Sol já tinha sido introduzida ao SEA, pois frequentou por um período a escola quando era criança. Porém, de acordo com seu relato de vida, sofreu um trauma aos 13 anos que lhe causou a perda da memória, lhe impossibilitou a continuidade dos estudos durante a infância e adolescência.

Na atividade a seguir podemos notar que a aluna conseguiu copiar da lousa sem dificuldade, mas ao realizar os exercícios propostos na Figura 7, o longo período que ficou longe da escola torna-se notável.

**Figura 7 - Atividade da aluna Sol, 1º bimestre (15/04/19)**



Fonte: Caderno de LP da colaboradora Sol.

Nesse dia, a professora preparou várias atividades, entre elas, um ditado. Esse ditado nos mostra que Sol conhece a natureza alfabética da escrita, ou seja, já estabelece a relação grafema-fonema e faz uso da escrita cursiva, o que, para a aluna, imprimi a impressão de estar alfabetizada.

Contudo, analisando a atividade e amparados por Moraes (2012), percebemos que Sol ainda precisa consolidar algumas propriedades do SEA, pois, na separação silábica, observamos um aglutinamento das palavras, demonstrando certa dificuldade em organizar o espaço na folha do caderno. Além disso, nota-se que ela ainda não segmenta corretamente as palavras.

Para Carvalho (2014b),

Segmentar as palavras na escrita não é uma mera exigência formal; é um recurso funcional que facilita, na leitura, o acesso ao significado. Desta forma, a segmentação de palavras adquire o mesmo valor da pontuação, já que ambas são pistas que orientam o leitor a percorrer a escrita. (CARVALHO, 2014b, p.1)

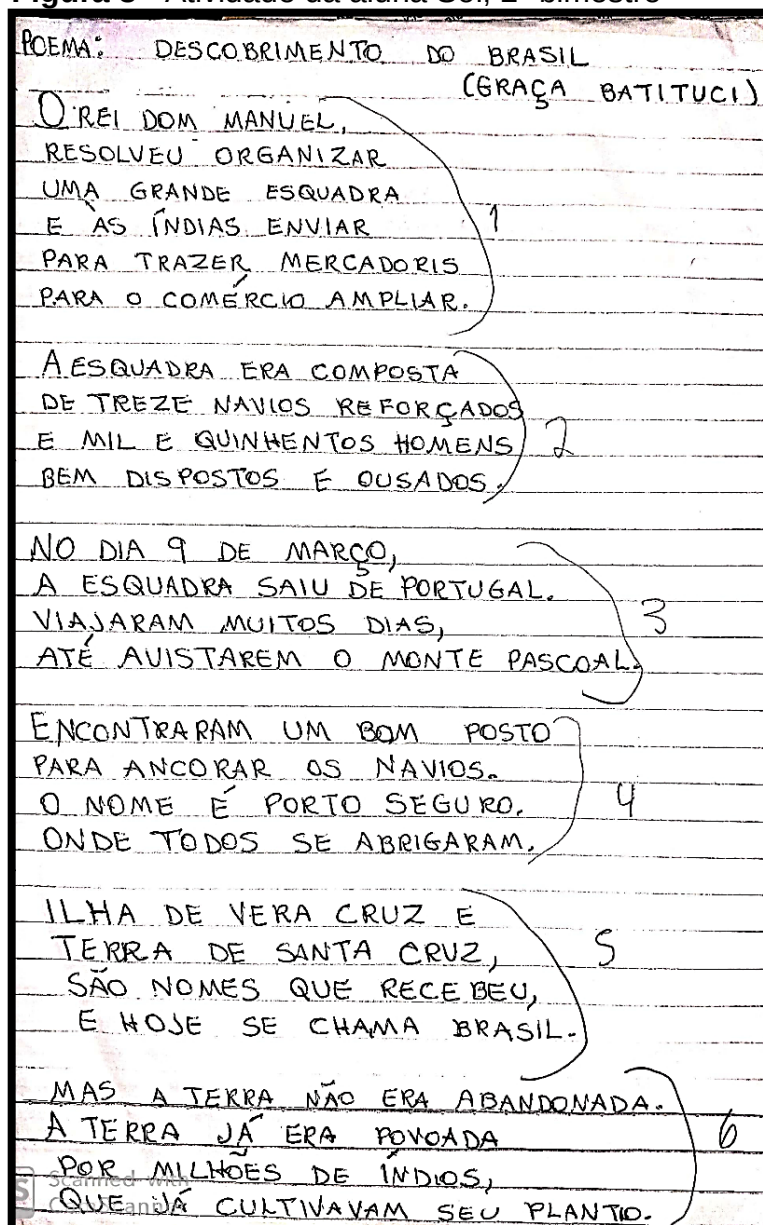
Sobre a habilidade da leitura, a aluna se encontra, de acordo com Soares (2017a, p. 152), na fase inicial do processo de leitura, visto que apenas traduz “sons em sílabas isoladas”.

Em seguida, temos a segunda atividade da aluna Sol. Nessa aula, foi entregue o poema “Descobrimento do Brasil”, como mostra a Figura 9 (p. 71), o qual a professora escreveu com letra bastão e imprimiu várias cópias para que os alunos do 2º ano fizessem a leitura.

Para Rocha e Souza (2013), a letra bastão está presente no cotidiano das pessoas, facilitando a socialização com o mundo da escrita. Nesse sentido, é importante para os alunos iniciarem suas atividades de alfabetização com esse tipo de letra, embora alguns alunos da EJA, conforme observado no decorrer desse trabalho, já iniciaram o ano e logo passaram para o uso da letra cursiva.

Sobre trabalhar com o gênero textual poemas, Moraes (2012, p. 93), afirma que “o fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros”, por meio da memorização, contribuem para a consolidação do SEA.

Figura 8 - Atividade da aluna Sol, 2º bimestre



Fonte: Caderno de LP da colaboradora Sol.

A fala da professora somada às nossas observações evidenciam um recomeço tímido de Sol no processo de leitura, interrompido na adolescência. Porém, embora tímido, a leitura da aluna era feita com orgulho e alegria, denotando as pequenas conquistas da EJA.

Para completar esta análise, apresentamos a Figura 9 (p. 71), que mostra uma atividade que propõe a compreensão e análise linguística do poema supracitado.





**Figura 10 – Atividade da aluna Sol, 3º bimestre**

~~Paralelepípedo~~  
 Paralelepípedo, 30 de Setembro de 2019  
 Língua Portuguesa  
 Sônia  
 não precisamos de melhorias.  
 na nossa sala de aula.  
 Agradeço ao Vc aqui na sala  
 para comparecer. Obrigado  
 Alunos do 1º segmento EJA.  
 Eu que você fez melhor que  
 Linalia e Rui (que) eu sei que  
 Para a nossa escola da EJA.  
 Eu agradeço Obrigado  
 Alameda Nossa Senhora do Carmo  
 Di. Nollia  
 Eu sei que Vc fez melhor para a escola  
 Eu agradeço. Obrigada. V

Fonte: Caderno de LP da colaboradora Sol.

Na atividade 10, o gênero textual trabalhado é o bilhete e a proposta é a produção de um bilhete tendo como tema: “necessidades de melhoria a serem feitas na sala de aula”. Este tema torna o ensino bastante significativo para os alunos, pois eles vivenciam o espaço adaptado e carente de muitas coisas para ser, de fato, reconhecido como uma sala de aula. Propor uma produção textual a partir de uma realidade vivida pelo estudante estimula a organização de ideias, a escolha de vocabulário e a própria escrita do texto, afinal, como pontua Freire (2018a, 2018b), é indispensável que o ensino na EJA parta da realidade sociocultural dos alunos para que faça sentido.

O modelo de bilhete foi escrito pela professora no quadro para que eles compreendessem a estrutura desse gênero textual e, em seguida, escrevessem o seu próprio bilhete.

Sol escreveu seu bilhete para a coordenadora da escola. Nele, notamos que a aluna usou “qe” para *que*, “faiz” para *faz* e “agradeso” para *agradeço*. Sua escrita

apresentou aglutinação de palavras, como no trecho onde escreveu “omelhor” ao invés de *o melhor*.

Vamos analisar com o auxílio dos autores o porquê desses equívocos ortográficos. O fato da aluna omitir o *u* da palavra *que* acontece pois, para Smolka (1993), o fenômeno do recorte e da omissão de algumas palavras ocorre quando se deixa de escrever uma sílaba que faz parte da palavra, seja em qualquer posição.

Quanto ao *i* na palavra “faiz” mostra que a aluna não consolidou o fato de que, de acordo com Moraes (2012, p. 51), “as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos”.

Para o “agradeso” ao invés de *agradeço*, Moraes (2012, p. 51) aponta que a propriedade que permite ao alfabetizando compreender que “as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons podem ser notados com mais de uma letra”, ainda não foi consolidada.

Para “omelhor” ao invés de *o melhor* caracteriza que a aluna não consolidou, segundo Soares (2017a), a segmentação das palavras.

A produção do bilhete é uma escrita espontânea e confirma que Sol encontra-se na fase alfabética. Segundo Soares (2018, p. 121), ao compreender a escrita alfabética e ao ser capaz de ler e produzir textos, a aluna conseguiu aprender como funciona o SEA, mas pode ainda não ter conhecimento das normas ortográficas.

Assim, analisando as atividades desde o 1º até o 3º/4º bimestre do corrente ano letivo, podemos dizer que a aluna avançou na aprendizagem, pois já consegue expressar fatos, conceitos e ideias através da escrita. Observamos que Sol passou a escrever bem melhor e não troca mais os acentos, como ocorria nas atividades do 1º bimestre.

O próximo passo é consolidar a escrita ortográfica, concomitantemente ao processo de letramento para que ela, dominando o SEA, consiga também fazer sua própria leitura de mundo e transforme sua realidade, como afirma Freire (1982).

A segunda participante é **Sirius**, que se encontra cursando o 1º ano do 1º segmento há dois anos. Na análise da primeira atividade tomamos como foco a escrita do seu nome, com a intenção de evidenciar essa questão, uma vez que, durante nossas observações, destacou-se como ponto importante e motivador para o retorno à escola de muitos desses alunos.

Na Figura 11, a seguir, é possível observar que nessa aula a atividade foi dedicada ao aprendizado da escrita do próprio nome. Para garantir o anonimato, o nome da aluna, escrito por ela mesma, foi coberto pela pesquisadora.

Gostaríamos de pontuar que parte das atividades usadas no 1º ano é retirada de sítios da *Internet* ou cópias de outros livros didáticos, dado que a turma não recebeu Livro Didático atualizado. A professora julga que, trabalhando com atividades impressas, o conteúdo avança.

**Figura 11** – Atividade da aluna Sirius, 1º bimestre

→ ESCRVA O SEU NOME:

→ CIRCULE, NO ALFABETO, AS LETRAS DO SEU NOME:

SEU NOME TEM:

QUANTAS LETRAS? 22

QUANTAS VOGAIS? 12

QUANTAS CONSOANTES? 11

CAÇA-PALAVRAS

Procure no quadro abaixo nomes de frutos e legumes

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | A | C | A | X | I | M |
| C | E | B | O | L | A | U | V |
| O | N | A | B | O | M | T | O |
| U | U | V | A | L | O | O | M |
| V | T | O | N | P | R | M | A |
| E | I | H | A | J | A | A | N |
| F | A | T | N | K | J | T | G |
| I | H | J | A | C | I | E | A |
| G | K | F | S | J | L | D | G |
| O | K | O | I | O | O | I | A |
| A | B | A | C | A | T | E | D |
| M | E | L | A | N | C | I | A |

BANANA - AMOYA - TOMATE

Fonte: Caderno de LP da colaboradora Sirius.

Nessa atividade, a aluna escreveu o seu nome como lhe foi solicitado, mas para preservar a identidade da participante, cobrimos a imagem.

Além da escrita do nome, observamos que a aluna é levada a reconhecer as letras do alfabeto que são empregadas na escrita de seu nome e contá-las, bem como a diferenciar as vogais das consoantes.

A autora Miranda (2009, p. 54-55) reflete sobre a importância que tem a escrita do próprio nome, afirmando que “o nome próprio tem um significado importante no início da alfabetização, decorrendo daí a necessidade de trabalhar o nome em diferentes circunstâncias”. Para a autora, o nome “tem um significado especial e individual, trata-se de uma relação de identidade”. Isso pode explicar o porquê da memorização facilitada da grafia e identificação do próprio nome, mesmo que este esteja escrito com letras faltantes em diferentes contextos.

Podemos dizer<sup>19</sup> que, nessa turma de EJA, a escrita do próprio nome tem grande importância social para os estudantes. A respeito disso nos vem à memória o Sr. Canopus (jardineiro de profissão)<sup>20</sup>, que repetia sempre: “Preciso aprender a assinar meu nome para assinar os recibos dos clientes” e pedia continuamente para que a professora desse a tarefa de repetir o nome para que ele pudesse escrever até saber fazer sozinho. Sobretudo, é o relato da própria Sirius que traz à tona esta compreensão, quando ela conta da humilhação que sofreu no cartório por não saber assinar o próprio nome.

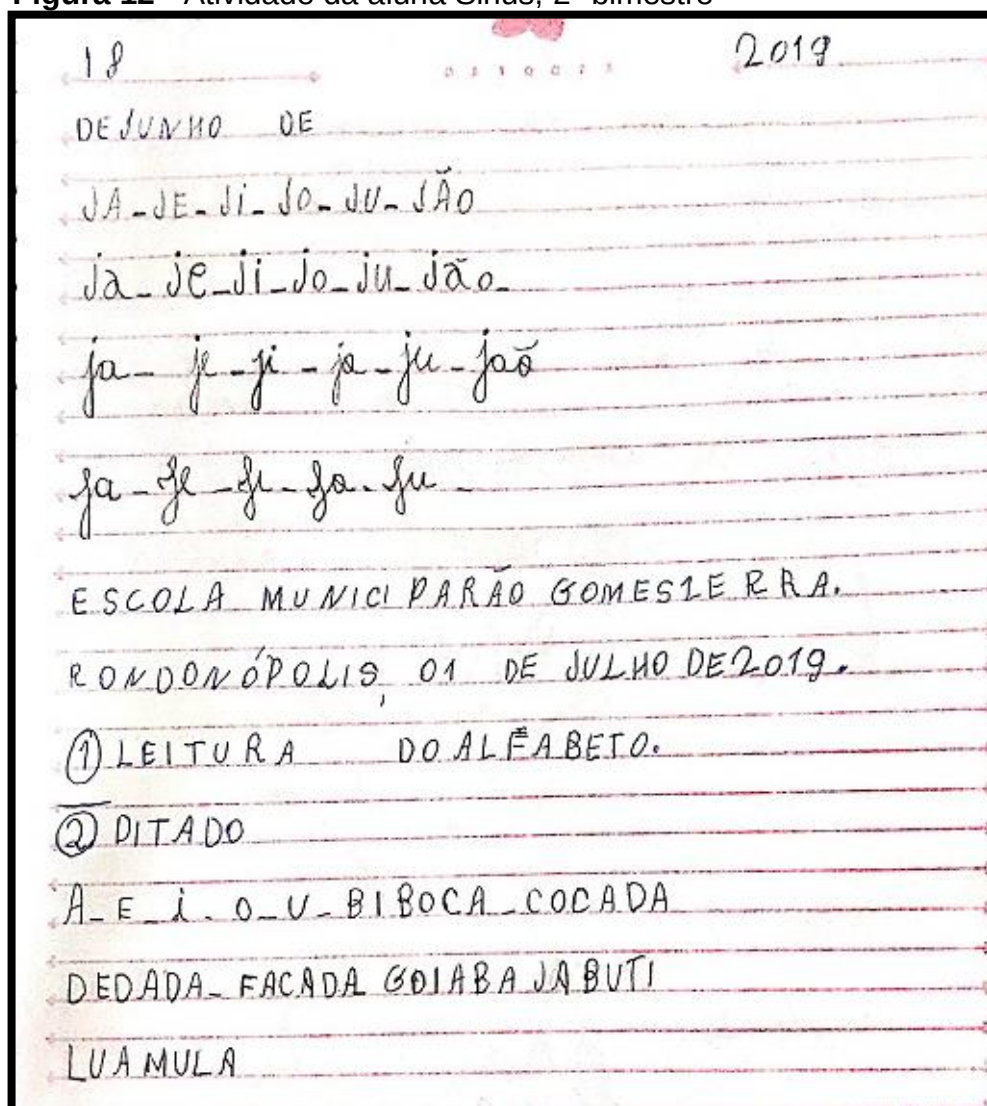
A próxima figura retrata uma página do caderno da aluna Sirius em que há atividades realizadas por ela na metade do mês de junho e, na mesma folha, atividades do início de julho. Essa lacuna temporal foi devido a um problema de saúde que a deixou impossibilitada de ir à escola.

---

<sup>19</sup> Para tal afirmação a pesquisadora tem como base os relatos orais que ocorriam durante as observações em sala.

<sup>20</sup> Foi possível observar, várias vezes, o aluno cochilar entre uma letra e outra, tamanho era seu cansaço após um dia de duro trabalho. No retorno das férias escolares, Canopus não conseguiu mais frequentar as aulas, pois foi trabalhar em uma fazenda. Quando a professora ligou para saber sobre sua ausência, ele explicou e garantiu que voltará para a EJA.

**Figura 12** - Atividade da aluna Sirius, 2º bimestre



Fonte: Caderno de LP da colaboradora Sirius.

Na atividade do início da folha, no mês de junho, a professora Rígel trabalhou a “família do J” na escrita cursiva e bastão, em maiúsculo e minúsculo.

Observamos que a letra de Sirius está legível e muito caprichada, mas nessa fase de construção do conhecimento do SEA podemos dizer que a aluna apenas transcreve o que está na lousa, pois, para Soares (2014), escrever

Não se trata, porém, como frequentemente se supõe, de aquisição de um código; um código é, em seu sentido próprio, um sistema que *substitui* os signos de um outro sistema já existente; ao contrário, o sistema alfabético não é um sistema de substituição de um outro sistema preexistente: é um sistema de grafemas que *representam* sons da fala, os fonemas, portanto, um *sistema de representação*, não um código.

É esse *sistema de representação* que se materializa no sistema alfabético, que é um *sistema notacional*: ao compreender o que a

escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), é preciso também aprender a *notação* – os grafemas – com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons mínimos da fala – os fonemas. (SOARES, 2014, p. 1 – grifos da autora)

E, nessa reflexão, nos parece que a aluna Sirius ainda não se apropriou por completo desse sistema.

No mês de julho, a proposta de atividade foi a leitura do alfabeto, uma prática comum na turma do 1º ano. A professora usa o alfabeto colado na parede, acima do quadro negro<sup>21</sup> e, com o auxílio de uma régua, apontava aleatoriamente para cada letra e solicitava aos alunos, um de cada vez, que dissessem o nome das letras.

Em conversa com a professora, ela me explicou que essa atividade contribuía para avaliar se os alunos realmente conheciam as letras ou apenas haviam memorizado a ordem alfabética.

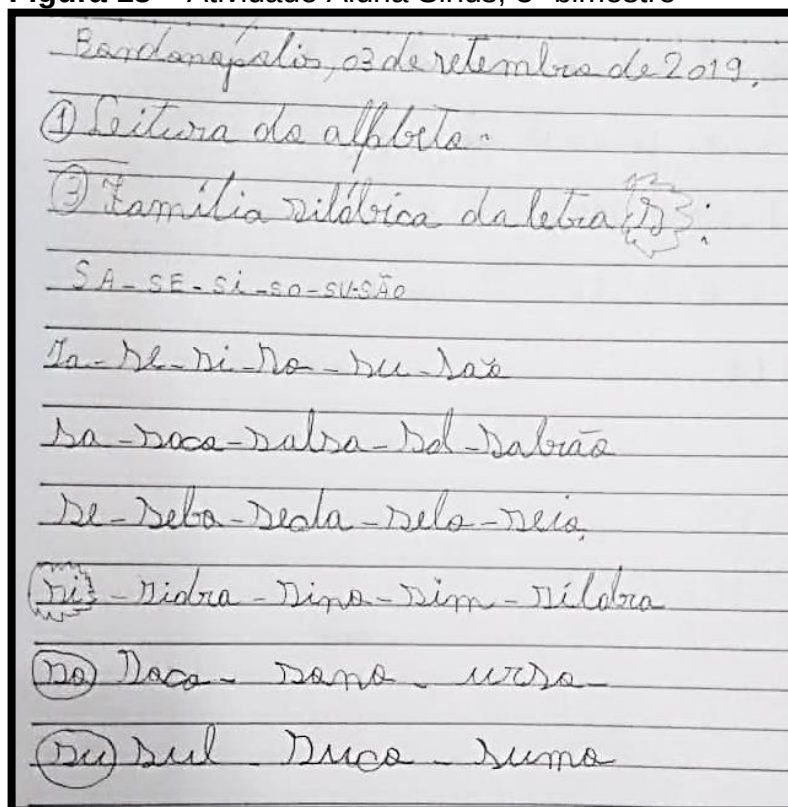
Na atividade do ditado, verificamos que Sirius aglutina algumas palavras e ainda não consolidou a noção de espaço na folha do caderno, mas escreve com autonomia. Rígel dita primeiro as vogais e depois as palavras compostas pelas consoantes já trabalhadas.

A figura a seguir é referente às atividades do 3º bimestre. Como podemos observar, a leitura do alfabeto ainda está presente.

---

<sup>21</sup> Como mostra a figura 6 (p. 57).



**Figura 13** – Atividade Aluna Sirius, 3º bimestre

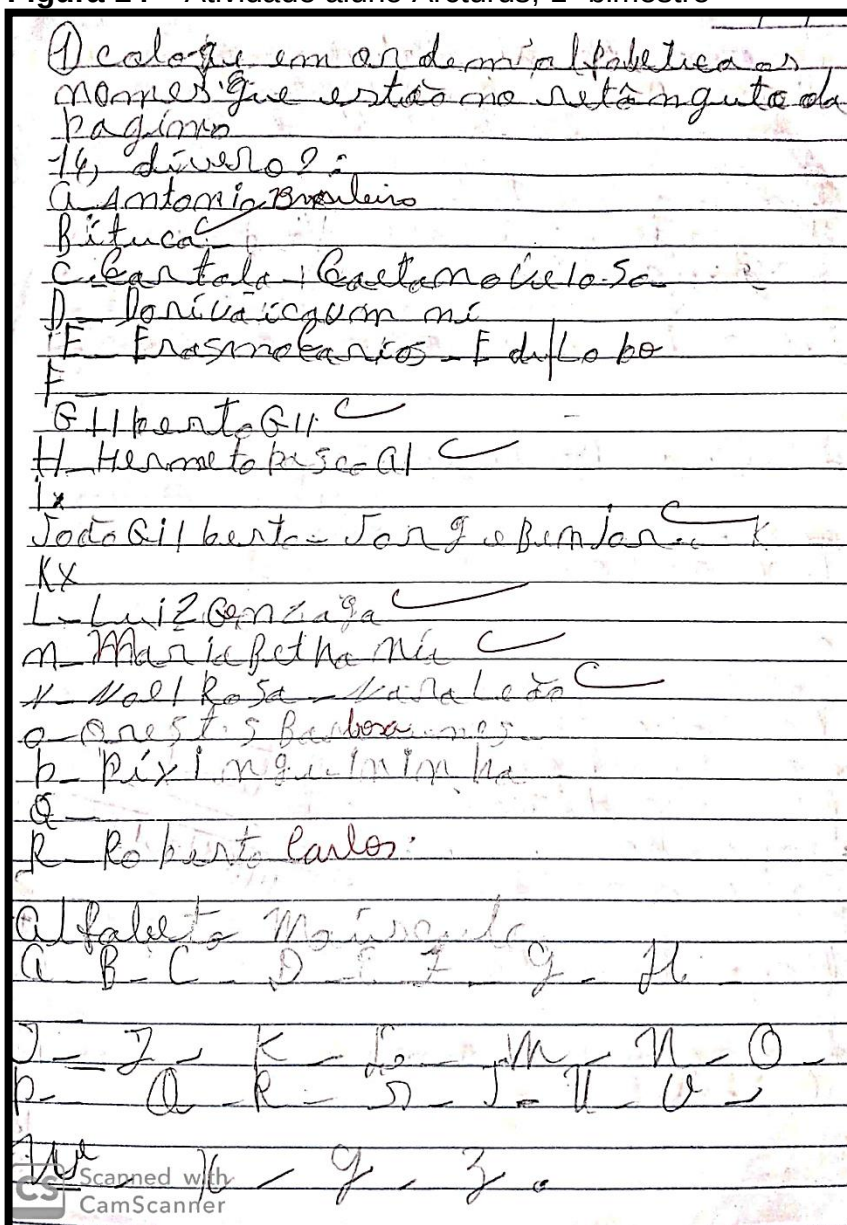
Fonte: Caderno de LP da colaboradora Sirius.

Nessa atividade, Sirius apresenta uma evolução na apropriação da escrita e tem uma melhor organização espacial. Sua progressão na leitura de palavras simples foi constatada durante as observações e podemos dizer que a aluna caminha para a hipótese alfabética, ou seja, está avançando no processo de compreensão do SEA.

Tal observação provém de uma leitura feita da obra de Moraes (2012, p. 51), onde o autor apresenta as propriedades para que um aprendiz esteja alfabetizado. Sirius se enquadra em quase todas as características mostradas pelo autor.

No que diz respeito às habilidades de leitura de Sirius, podemos afirmar que esse processo não está completamente consolidado pela aluna pois, de acordo com Bicalho (2014, p.12), a leitura precisa passar por etapas como “perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras”.

O próximo caderno é do colaborador **Arcturus**, que frequenta o 2º ano do 1º segmento. O aluno já havia frequentado a escola quando criança, mas por um curto período que não foi suficiente para dominar a organização do SEA.

**Figura 14 – Atividade aluno Arcturus, 1º bimestre**

Fonte: Caderno de LP do colaborador Arcturus.

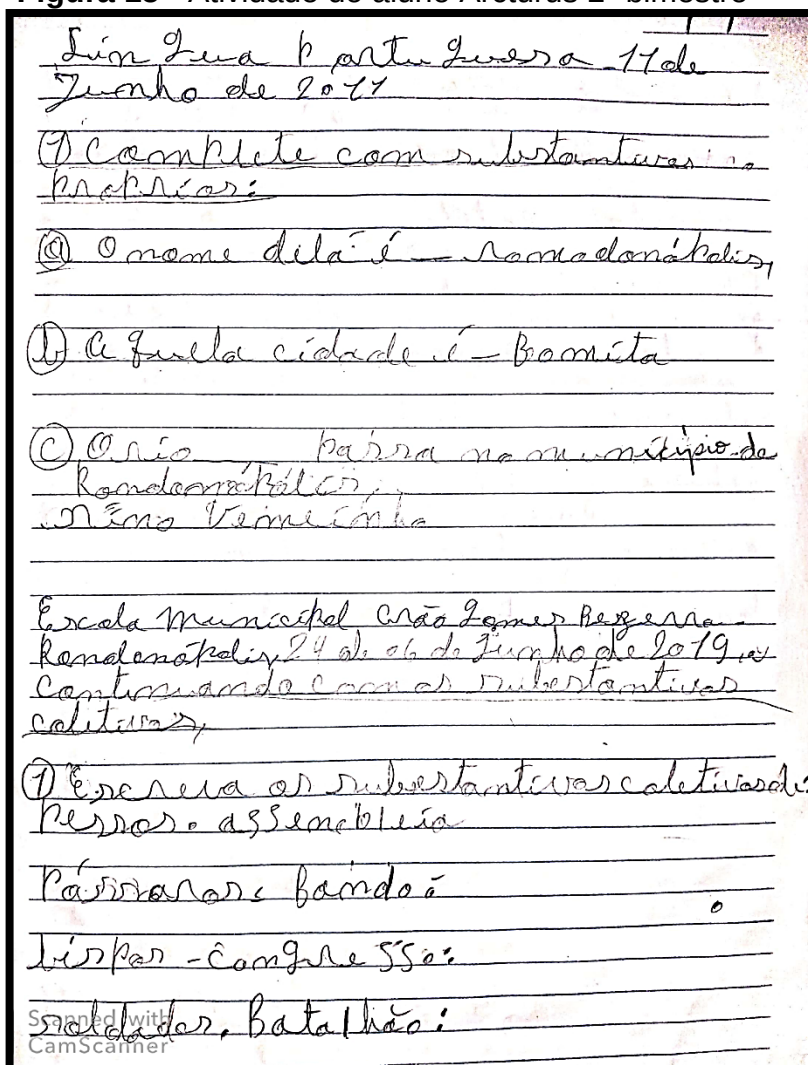
Como consta nesta primeira atividade, Arcturus inicia o ano letivo de 2019 organizando uma lista de nomes em ordem alfabética. Observamos que ele ainda mistura as letras e não consolidou totalmente a relação entre fonemas e grafemas. Ao registrar o alfabeto maiúsculo, ele consegue utilizar somente a letra cursiva, aspecto que poderia encontrar resposta no fato de que as letras do alfabeto na forma cursiva e maiúscula estão fixadas na parede ou devido ao fato que a professora utiliza esse tipo de letra no quadro, facilitando a cópia.



Quanto à leitura, o aluno Arcturus “junta letras e forma sílabas; junta sílabas e forma palavras e junta palavras para formar frases” (BICALHO, 2014, p.12), mas ainda não desenvolveu a habilidade da leitura interpretativa.

Na atividade (Figura 15) realizada no segundo bimestre, Arcturus mostra um amadurecimento em sua escrita, uma vez que não mais mistura letras cursiva e bastão numa mesma palavra.

**Figura 15** - Atividade do aluno Arcturus 2º bimestre



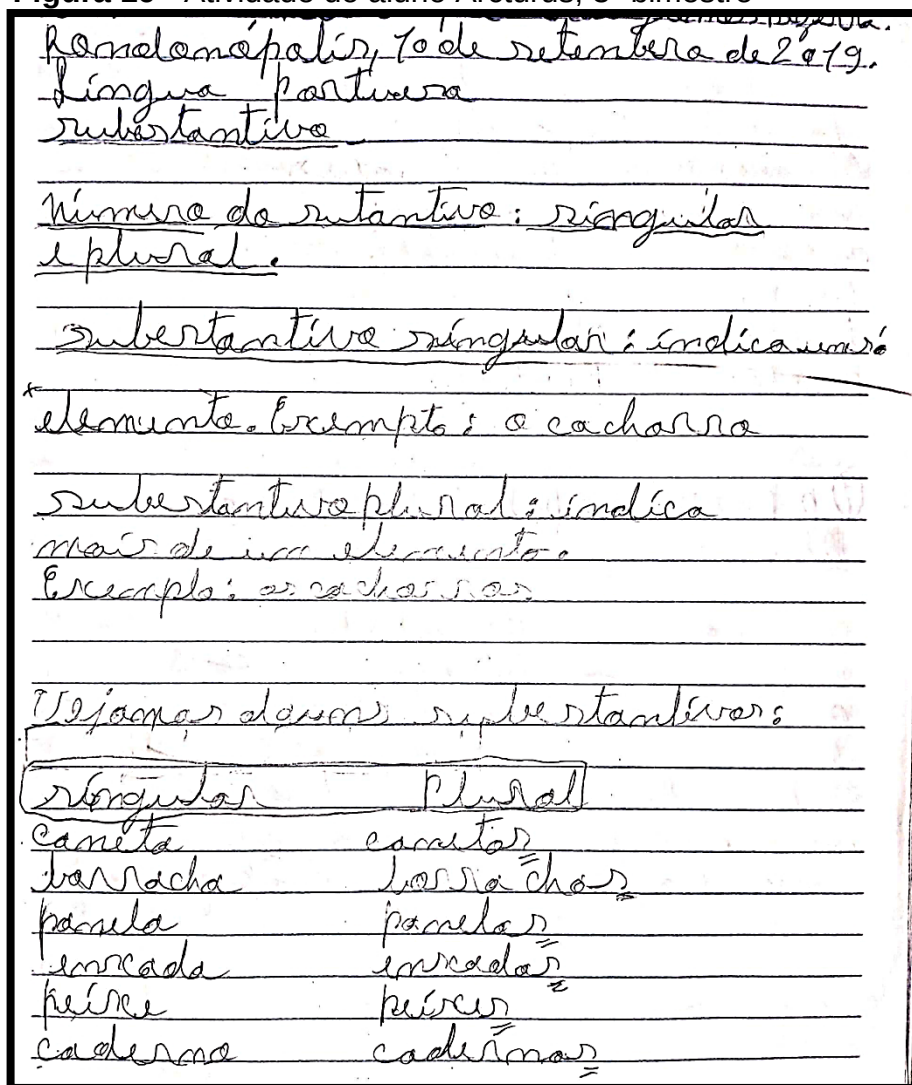
Fonte: Caderno de LP do colaborador Arcturus.

Notamos, na atividade da Figura 15, que Arcturus passa a segmentar as palavras na frase, dado que na atividade realizada no 1º bimestre essa habilidade ainda não estava consolidada.

A seguir, na Figura 16 (p. 81), referente ao 3º bimestre, é possível perceber que o aluno apresentou alguns avanços na escrita, pois escreve com mais fluidez e, por

meio das observações participantes, podemos constatar um avanço significativo na leitura. Essa afirmação encontra amparo em Soares e Batista (2005, p. 24). Para os autores, a apropriação do SEA passa pelas “capacidades motoras e cognitivas”, onde as habilidades de ler e escrever precisam seguir “a direção correta da escrita na página”, e as “habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, [...])” que devem estar consolidadas.

**Figura 16** - Atividade do aluno Arcturus, 3º bimestre



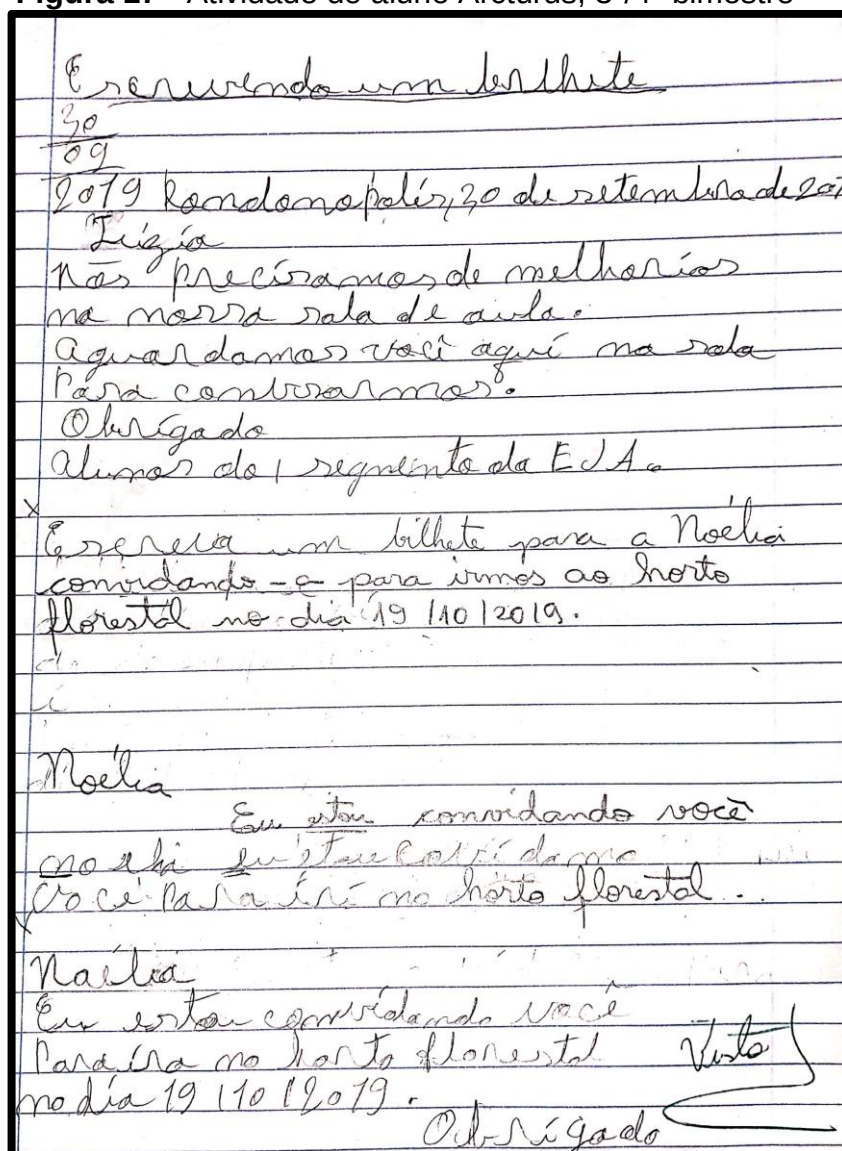
Fonte: Caderno de LP do colaborador Arcturus.

Ainda, observando a Figura 16, verificamos que Arcturus, ocasionalmente, omite ou suprime e até mesmo acrescenta alguns grafemas ao copiar a atividade da lousa. Isso pode acontecer no processo de alfabetização, pois, de acordo com Silva (2014, p. 3 – grifos do original), “ocorrem casos em que uma letra não corresponde a qualquer som, como no caso da letra ‘h’ que não é pronunciada em palavras como

hoje, herói, hino. Há também casos em que a correspondência grafofonêmica é imprevisível.” Um exemplo é a palavra *substantivo*, que por vezes Arcturus registra “sutantivo” ou “subestantivo”, o que confirma a necessidade de se trabalhar na perspectiva de consolidar da ortografia.

Mas, observando a atividade subsequente, nos surpreendemos com os avanços do aluno, pois o intervalo entre a atividade 16 e esta que veremos agora é de apenas 15 dias letivos.

**Figura 17** - Atividade do aluno Arcturus, 3º/4º bimestre



Fonte: Caderno de LP do colaborador Arcturus.

Na atividade que propõe a escrita do bilhete podemos confirmar, por ser uma atividade de escrita espontânea, que houve uma evolução na apropriação do SEA pelo aluno. Ele já consegue se expressar, apresentando um domínio maior da

ortografia. Apresenta noções de parágrafo, de uso de letras maiúsculas e emprega a pontuação.

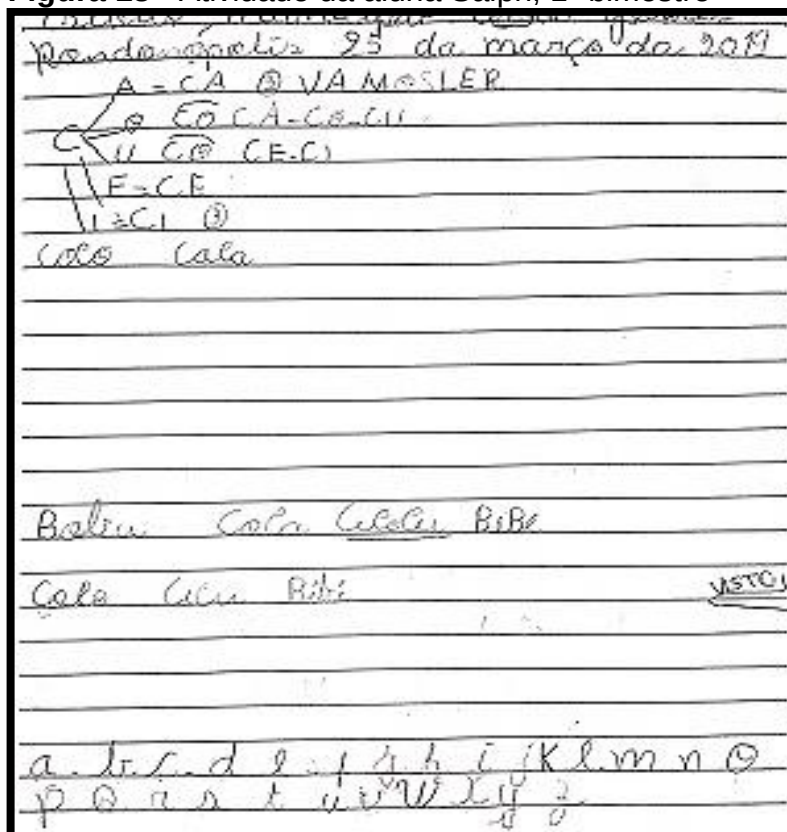
Aliado ao desenvolvimento da escrita, também verificamos melhora na leitura em sala de aula, pois, isso ocorre quando o aluno passa a ter habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo. Também inclui a capacidade de ler uma variedade de materiais escritos, como “literatura, materiais didáticos, textos técnicos, dicionários”, entre outros. de acordo com Soares (2017a, p. 152-153),

Logo, podemos concluir que Arcturus já se encontra alfabetizado e, nesse momento, sua maior necessidade é intensificar o domínio da ortografia e o aprimoramento das atividades de letramento.

O quarto caderno analisado é o da aluna **Saiph**, que se encontra no 1º ano do 1º segmento. Em seu relato de vida nos conta sobre o sonho de saber ler e a vontade de estar na escola e ser alfabetizada. Nunca tinha frequentado o espaço escolar.

A seguir observemos a atividade 18, onde é possível notar que Saiph se encontra no início da alfabetização, portanto, ainda não domina o SEA.

**Figura 18** - Atividade da aluna Saiph, 1º bimestre

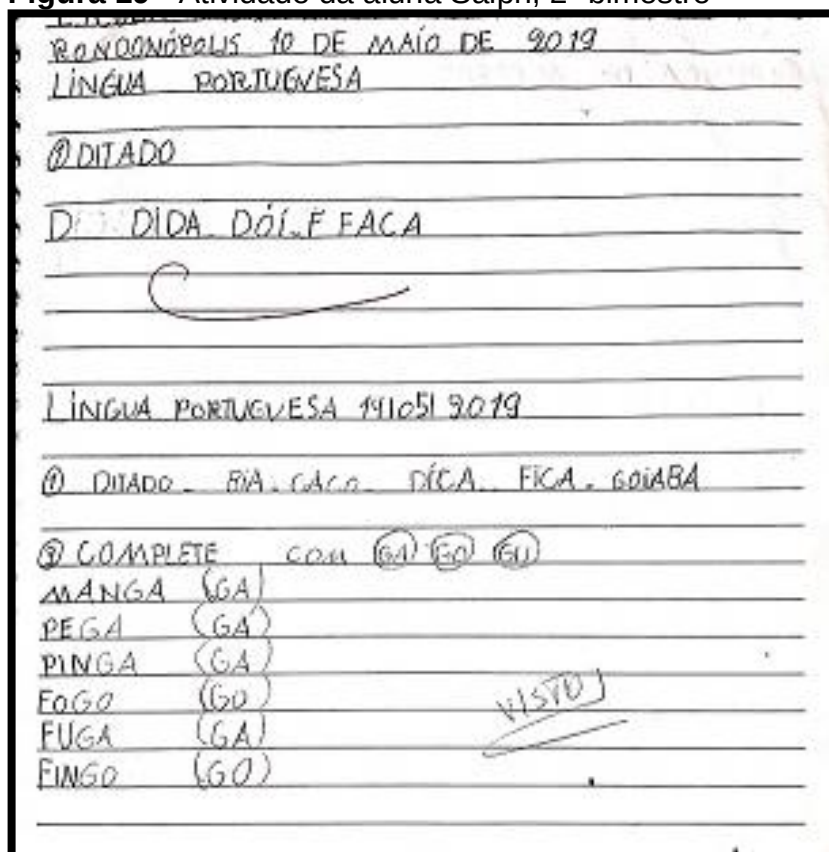


Fonte: Caderno de LP da colaboradora Saiph.

A professora Rígel relata que Saiph, no início das aulas, já conhecia as letras do alfabeto, todavia, não conseguia juntá-las para formar sílabas. Apesar dessa dificuldade inicial, a força de vontade da aluna fez com que ela avançasse rapidamente, como podemos verificar na atividade realizada pouco tempo depois, nos dias 10 e 14 de maio.

A atividade a seguir mostra uma evolução satisfatória no processo de apropriação da escrita. O ditado, mesmo sendo das sílabas iniciais, aponta que ela já construiu conhecimentos importantes do SEA.

**Figura 19** - Atividade da aluna Saiph, 2º bimestre



Fonte: Caderno de LP da colaboradora Saiph.

A aluna utiliza a letra bastão, bem traçada e distribuída nos espaços da folha do caderno. Para os autores Soares e Batista (2005, p. 24), a “capacidades motoras e cognitivas” no uso correto da folha e no uso de “instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, [...])” são habilidades consolidadas.

Na atividade 3, de completar com as sílabas GA, GO, GU, a aluna acertou as respostas, demonstrando, assim, um avanço no processo de domínio do SEA pois, dialogando com Moraes (2012) a aluna consolidou e compreendeu que:





Ainda de acordo com Moraes (2012, p. 51), Saiph entende que “as sílabas podem variar quanto às combinações [...], mas a estrutura predominante no português é a sílaba [...]” uma vez que não se verifica erros de ortografia.

Podemos afirmar, com base na atividade (Figura 20, p. 85) e com base no autor citado, que a aluna está evoluindo, considerando o domínio da utilização dos acentos, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas.

Com relação à habilidade de leitura, podemos considerar que a aluna compreende o que lê, porém ainda não faz uma leitura fluente dos textos propostos. Para Ribeiro (2014)

*A fluência* pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. Envolve questões tanto ligadas à composição do texto quanto à competência do leitor, isto é, uma boa interação entre esses elementos é que pode garantir que a leitura seja fluente. Do ponto de vista do leitor, é fundamental que ele tenha desenvolvido uma série de habilidades, que vão desde o reconhecimento das letras (no caso de muitas culturas, como a nossa, do alfabeto) até o reconhecimento de discursos e o entrecruzamento de unidades maiores de textos. (RIBEIRO, 2014, p. 1 – grifo da autora)

Nesse sentido, acreditamos que no que se refere ao desenvolvimento da leitura, a aluna não concretizou todas as habilidades. Quanto a escrita ela já domina as regularidades contextuais e avançou consideravelmente no processo de alfabetização.

Encerrando essa seção, ponderamos que as atividades analisadas primam pelo método tradicional de alfabetizar, mas que, nesse grupo específico da EJA, não se apresenta como fator limitante para o aprendizado, visto as necessidades e demandas percebidas. Por outro lado, quando refletimos sobre os aspectos teóricos trazidos a este trabalho e os procedimentos didáticos-pedagógicos observados na sala de aula da EJA, é notório que a realidade não responde aos anseios dos autores que dialogam EJA, nem à perspectiva do alfabetizar letrando, porém, presenciamos ser esta dinâmica que funciona com a turma.

### **3.5 Intercruzando os objetivos de pesquisa, os relatos de vida e as atividades para verificar a apropriação do SEA**

Essa seção é dedicada à análise dos dados recolhidos pela pesquisadora durante a entrevista semiestruturada, na observação participativa, no caderno de campo e nas atividades constantes no caderno de LP, com o intuito de verificar se estes conseguem atender aos objetivos dessa pesquisa. Também serão apresentados os instrumentos utilizados para que a pesquisadora pudesse elucidar cada um dos propósitos desta investigação.

Apresentaremos os objetivos, os instrumentos de coleta e os resultados em um quadro, na intenção de facilitar a leitura desses dados. Abaixo do quadro, faremos uma descrição mais detalhada de cada aluno e de suas particularidades, relacionando os fatos de vida com a possível consolidação do SEA.



Quadro 4 - Resumo dos resultados

| Nº | OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                   | INSTRUMENTOS UTILIZADOS                                                                                                                                                                                                                                                  | RESULTADOS OBTIDOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º | Compreender quais os elementos que impactaram numa alfabetização tardia;                                                | Para atingir esse objetivo, foi realizada uma entrevista semiestruturada gravada com o auxílio de um <i>smartphone</i> , contendo perguntas norteadoras que abordam esse tema.                                                                                           | Os principais elementos que apareceram sobre os motivos para uma alfabetização tardia foram:<br>- Morar na zona rural onde as escolas eram muito longe<br>- Ajudar no trabalho<br>- Ser mulher<br>- Questões de saúde                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 2º | Identificar possíveis relações entre os fatos da vida e a construção do conhecimento linguístico;                       | Para responder a esse objetivo a pesquisadora fez uso de:<br>- Entrevista semiestruturada<br>- Observação participativa durante as aulas de LP<br>- Caderno da pesquisadora com anotações sobre a cotidianidade das aulas<br>- As atividades do caderno de LP dos alunos | Os fatos que foram evidenciados como possíveis limitadores ou propulsores na construção do conhecimento foram principalmente de ordem familiar.<br>A relação entre as experiências vivenciadas na infância-adolescência e a apropriação do SEA são tomadas como incentivos para vencer as dificuldades, com exceção de uma participante, que traz sequelas das experiências vividas na infância que interferem negativamente no seu desenvolvimento escolar.<br>Já os fatos de vida atuais aparecem mais como um elemento dificultador, pois a fadiga de uma longa jornada de trabalho e os problemas de saúde dificultam o avanço na aprendizagem.                                                                                                                              |
| 3º | Pontuar elementos no processo de aprendizagem da própria língua que contribuam para a permanência desses alunos na EJA. | Para responder a esse objetivo, a pesquisadora se ateve:<br>- À observação participativa que aconteceu durante as aulas de LP<br>- Às atividades do caderno de LP                                                                                                        | Constatou-se que nesse grupo, em específico, algumas especificidades como a média etária é um fator positivo entre os alunos que se sentem mais confortáveis entre seus pares facilitando o processo de aprendizagem.<br>Também foi possível detectar, por meio da entrevista e com a observação participativa, que a presença da docente Rígel (como pessoa) também é importante para que eles enfrentem os desafios e permaneçam na escola. Podemos apontar que se perceber alfabetizado traz aos alunos mais confiança em si, fazendo-os enfrentar as adversidades do dia a dia.<br>Outro elemento observado no processo de aprendizagem foi que as atividades usadas para a alfabetização desse grupo são em sua maioria tradicionais, mas que, em geral, cumprem seu papel. |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Retomando nosso objetivo geral, uma vez explicitados na tabela anterior cada um dos objetivos específicos, relembramos nossa intenção de identificar os processos de apropriação da leitura e da escrita dos alunos EJA, considerando as narrativas de vida como elementos que ressignificam essa apropriação. Assim, ao olharmos para o cômputo de dados e analisarmos as atividades constantes nos cadernos de Língua Portuguesa dos alunos participantes, podemos **inferir** que:

Em relação à aluna **Sol**, o seu desenvolvimento é confirmado nas atividades analisadas, uma vez que no terceiro bimestre ela foi capaz de expressar fatos, conceitos e ideias por meio da escrita, confirmando o nível alfabético. Seus registros se mostraram mais elaborados e a aluna está evoluindo na escrita ortográfica e nas atividades de letramento.

Embora ela tenha frequentado até a quarta série, na escola rural, de acordo com seus relatos, ela perdeu a memória da escrita e da leitura aos 13 anos. Casou-se aos 14 e assumiu o papel de dona de casa, de esposa e de mãe, além de trabalhar de cozinheira na fazenda em que morava.

Sol voltou para a escola em 2019, aos 57 anos, incentivada pelos filhos e com o sonho de fazer um curso de gastronomia. Sua dedicação aos estudos e seu desempenho escolar lhe possibilitarão, segundo ela, uma maior inclusão na sociedade, pois se sentirá mais segura em abrir seu próprio restaurante.

A aluna **Sirius** não frequentou a escola na infância, impedida por uma doença séria no cérebro. Sua vida foi muito sofrida, o que dificultou seu acesso à escola e a impossibilitou de aprender a ler e escrever. Quando adulta, Sirius passou por duas situações que a levaram a buscar a EJA. Os principais objetivos que a impulsionaram a fazer a matrícula na escola foram: assinar o próprio nome e ler a Bíblia.

Analisando seu desenvolvimento escolar, podemos dizer que Sirius sempre teve muita dificuldade em se apropriar da escrita e da leitura. No entanto, nesse segundo semestre, vimos despertar os primeiros avanços significativos da aluna, dado que ela entrou na fase alfabética. Sua leitura ainda se detém às palavras com sílabas simples. Esse avanço no processo da escrita causou muita alegria para a aluna e para sua professora. Em seu relato, Sirius, atribuiu essa melhora ao fato de não tomar mais tantos remédios controlados receitados pelo seu antigo psiquiatra, o que, segundo ela, ajudou muito a avançar na leitura e na escrita.

Mesmo com tantas dificuldades, Sirius não abandonou os estudos. Quando o marido não está na cidade para levá-la à escola, ela vai, à noite, de bicicleta,

carregando a neta de nove anos na garupa. Essa mulher encontrou na aprendizagem um sentido para sua vida; colocou o “saber ler e escrever” como um sonho a ser alcançado e perseverou nele.

O aluno **Arcturus** frequentou a escola rural quando era criança por um curto período, mas não se apropriou da escrita e da leitura, pois foi obrigado a abandonar a escola antes da conclusão do ensino fundamental I. Motivado pela família e pela necessidade de ter melhorias em seu atual emprego, voltou a estudar.

Seu avanço escolar, durante esse ano letivo, foi surpreendente tanto na escrita quanto na leitura, uma vez que quando chegou à sala de aula da professora Rígel era capaz apenas de dizer as letras do alfabeto e, hoje, Arcturus já se encontra alfabetizado. Mesmo com tantas dificuldades cotidianas para permanecer em sala de aula ele conseguiu conciliar a dura jornada de trabalho com os estudos. O desafio agora é consolidar a ortografia e trabalhar o aperfeiçoamento da leitura para que ele alcance seus objetivos: melhorar no emprego e obter sua carteira de motorista.

A aluna **Saiph** nunca havia estado na escola, foi impedida pelo pai, que argumentava que a escola era muito longe de casa e o caminho, no meio do mato, era perigoso, além de, culturalmente, pensar que mulher tinha que ajudar na roça, se casar e cuidar da casa. No relato de vida da aluna, compreendemos que, para ela, aprender a ler e escrever é uma conquista pessoal; é o ganho da autonomia no uso social da escrita e da leitura.

Quanto ao seu avanço na escola, podemos afirmar que a aluna se encontra alfabetizada, como demonstram suas atividades. Sua determinação faz com que ela avance rapidamente no processo da apropriação da escrita e da leitura, que é seu maior sonho. Vê-la lendo, mesmo que palavras simples, enche nosso coração de alegria.

Assim, encerramos nossa análise na esperança que os alunos da EJA não desistam da escola e nem dos direitos e das possibilidades que o domínio do SEA pode lhes dar.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu de questionamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo construído com bases teóricas e por meio da observação de um grupo de alunos do período noturno em uma sala anexa da Rede Municipal, no ano letivo de 2019, no município de Rondonópolis, Mato Grosso.

A história da EJA em Rondonópolis se inicia timidamente na década de 80, mas na década de 90, em parceria com o SESI e com a CÁRITAS DIOCESANA, se fez presente de forma mais abrangente no Município. No ano de 2019 a oferta, de acordo com a SEMED, era de 19 salas distribuídas em escolas ou em salas anexas, na zona urbana, rural e no sistema prisional.

Iniciamos esta pesquisa com os seguintes questionamentos: a história de vida do sujeito interfere na apropriação da leitura e da escrita? E ainda: Ser capaz de ler e escrever com autonomia modifica e ressignifica a pessoa? Ao longo dessa pesquisa podemos afirmar que, nesse grupo em específico, a resposta para essas perguntas é sim. Diante dos relatos de vida e das observações realizadas, verificamos que os fatos acontecidos na infância desses alunos serviram como propulsores para buscar essa alfabetização tardia e que a esperança de melhorar o futuro lhes mantém na escola, apesar das dificuldades atuais.

Quanto ao nosso objetivo geral, ao concluirmos a análise dos dados coletados durante o período proposto para as observações, compreendemos que os processos de apropriação da escrita e da leitura dos nossos colaboradores no desempenho escolar atual estiveram correlacionados, positiva ou negativamente, às experiências de vida na infância e juventude, período em que a aprendizagem deveria ter acontecido.

Os objetivos específicos foram atendidos, pois, nas narrativas, estiveram presentes os motivos de algumas dificuldades e avanços de cada aluno no que tange à permanência na escola e à aprendizagem da leitura e da escrita, além de esclarecerem muitos fatos observados durante esta pesquisa.

Quanto ao papel da escola, pautadas nas leituras realizadas, podemos afirmar que há um consenso entre os autores que discutem a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a ideia defendida para essa modalidade é que o alfabetizar precisa ir além do identificar fonemas e grafemas, tendo em vista que a apropriação da escrita e da leitura caracteriza a conquista da autonomia sociocultural, possibilitando uma

melhor interação com o mundo. Portanto, nessa modalidade de ensino, a alfabetização deveria acontecer em concomitância com o letramento.

Temos ciência de que nem sempre os professores conseguem oferecer aos alunos da EJA um ensino que, além de alfabetizar, os leve a fazer uma leitura crítica de mundo, mas seguimos acreditando que com o compromisso de todos os envolvidos com essa modalidade, com estudos acadêmicos para produção de conhecimento e que problematizem o descaso com a educação, a escola ainda pode desempenhar o papel equalizador.

É pertinente ponderar que as atividades do caderno de Língua Portuguesa analisadas mostram que a alfabetização, nessa turma específica, se dá por meios predominantemente tradicionais, mas que estes cumprem o seu papel. Também é justo esclarecer que a professora mantém diálogos com a turma sobre mudar a própria realidade, lidar com as adversidades, buscar seus direitos, refletir e ponderar na hora de fazer as escolhas políticas e sempre questionar o que lhes é imposto.

Por não ser o foco de nossa pesquisa, não aprofundamos a discussão da base curricular da EJA, mas os autores Freire e Arroyo discutem amplamente sobre a importância do Currículo para garantir que os conteúdos estejam adequados à fase adulta dos alunos, evitando assim que os alunos, principalmente os mais jovens, sintam-se desmotivados e desistam da escola.

Durante a construção deste trabalho e ouvindo os relatos dos alunos, entendemos que os caminhos que percorremos nos constituem, concretizam nosso presente e delineiam o nosso futuro. Aquilo que somos hoje diz sobre o que éramos ontem e quem, possivelmente, nos tornaremos. E, mesmo que nem todas as experiências de vida sejam positivas, essas nos fazem amadurecer e buscar o melhor.

Minhas escolhas de outrora me conduziram até onde estou hoje e isso me proporcionou conhecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ouvir, respeitosamente, os relatos de vida de pessoas tão sábias e corajosas. O conceito que tenho de EJA foi ressignificado a partir da experiência proporcionada pela pesquisa e, principalmente, pela observação.

Logo, é impossível passar pelo processo de pesquisa sem que ela se torne uma experiência que nos afeta e modifica (BONDÍA, 2002), como pessoa e como profissional. Dessa forma, coadunamos com o autor quando afirma:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (BONDIA, 2002, p. 24).

A escuta atenta e paciente das histórias de vida de Sol, Sirius, Arcturus e Saiph se transformou em paixão e em ensinamentos, condensados nestas páginas. O nosso principal aprendizado sobre a EJA é que os alunos trazem, junto com o caderno e o lápis, todos os saberes de uma vida, bem como suas cicatrizes.

Compreendemos e defendemos, nesse sentido, que essas diferentes realidades socioculturais dos alunos são as características mais significativas dessa modalidade, uma vez que permitem ao professor explorar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos na escola da vida e que se manifestam quando levam essa vida para a escola em busca da própria autonomia.

## 5 REFERÊNCIAS

- ARCTURUS. In: **Site Astronomia**, 2013. Disponível em: <<https://www.siteastronomia.com/estrela-arcturus-constelacao-do-boieiro>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ARROYO, G. Miguel. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo, Edições Loyola, 1991.
- ARROYO, G. Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011.
- ARROYO, G. Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. 1. reimp. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2017.
- BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 19. jan./fev./mar./ abr., 2002, p. 20-28.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escolha do livro didático**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13658](http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658). Acesso em: 28 maio 2019.
- CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Grafema. In: **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/grafema> Acesso em: 26 mar. 2020.
- CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Segmentação de palavras. In: **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/segmentacao-de-palavras](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/segmentacao-de-palavras). Acesso em: 26 mar. 2020.
- CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras**: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. São Paulo: Ática, 2010.
- COLLIS, Jill. HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

FERREIRO, Emília. Cisão entre alfabetização e letramento. **Entrevista concedida a Nova Escola**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WqSfjkNnfz4>. Acesso em: 31 mar. 2020.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos; Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire - 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato crítico de estudar**: Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MIRANDA, Maria Irene. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

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

MORTATTI, Maria do Rosário. **Leitura, literatura e escola**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos**: concepções e sentidos. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., GT 18, 2006.

PAULA, Cláudia Regina de. OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpex, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência de Leitura. In: **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura>. Acesso em: 19 abr. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jany. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.). 3. ed. 14. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

RÍGEL. In: **Site Astronomia**, 2013. Disponível em: <https://www.siteastronomia.com/estrela-rigel-constelacao-de-orion>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ROCHA, Raquel da Silva; SOUZA, Solange Gois de. **Práticas de alfabetização na educação de jovens e adultos**/Raquel Rocha, Solange Gois. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Educação de jovens e adultos**: sempre é tempo de aprender! (org) Margarete Fátima Pauletto, Marisa Inês Brescovici Araújo. vol. 9. Rondonópolis, MT: SEMED, 2016. (Coletânea de políticas e referenciais para a educação básica municipal de Rondonópolis).

SAIPH. In: **Astronomy Treck**, 2017. Disponível em: <http://www.astronomytrek.com/star-facts-saiph/>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SERRA, Ana. MOURA, Ana Paula Abreu. **Educação de Jovens e Adultos em Debate**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SILVA, Valdenice Leitão da; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Currículo e Educação de Jovens e Adultos: abordando a cidadania. **23ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1804p.PDF>. Acesso em: 08 dez. 2019.

SILVA, Thais Cristófaros Alves da. Correspondência grafofonêmica. In: **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/correspondencia-grafofonemica> Acesso em: 08 abr. 2020.

SIRIUS. In: **Astronomia no Zênite**, 2008. Disponível em: <https://www.zenite.nu/sirius-miss-universo>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 6. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Unicamp, 1993.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: Uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017b.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. 1. ed. 2ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização. In: **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao\\_](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao_) Acesso em: 10 abr. 2020.

SOARES, Magda. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (org.). **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: [http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetização%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao\\_Letramento.pdf](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetização%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf). Acesso em: 10 abr. 2020.

SOL. In: **Site Astronomia**, 2013. Disponível em: <https://www.siteastronomia.com/sol-a-nossa-estrela>. Acesso em: 11 nov. 2019.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

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

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. Revisão técnica Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## ANEXO

**Quadro 1A – Resumo das normas para transcrição**

| CATEGORIAS                                            | SINAIS         | DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Falas simultâneas                                  | [ ]            | Usam-se colchetes quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.                                                                                |
| 2. Sobreposição de vozes                              | [              | Quando há falas simultâneas a partir de um certo ponto da entrevista, marca-se o local com um colchete simples.                                        |
| 3. Sobreposições localizadas                          | [ ]            | Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.                                                    |
| 4. Pausas e silêncios                                 | (+) ou (tempo) | Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundos, cronometradas, indica-se o tempo.                     |
| 5. Dúvidas ou sobreposições                           | ( )            | Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão “inaudível” ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.        |
| 6. Truncamentos Bruscos                               | /              | Quando o falante corta a unidade pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser usado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor. |
| 7. Ênfase ou acento forte                             | MAIÚSCULA      | Sílabas ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual.                                                                       |
| 8. Alongamento de vogal                               | ::             | Dependendo da duração, os dois pontos podem ser repetidos.                                                                                             |
| 9. Comentários do analista                            | (( ))          | Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.                                                        |
| 10. Silabação                                         | -----          | Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hifens indicando a ocorrência.                                                             |
| 11. Sinais de Entonação                               | ”              | Aspas duplas para subida rápida.                                                                                                                       |
|                                                       | ,              | Aspas simples para subida leve (algo como uma vírgula ou ponto e vírgula).                                                                             |
|                                                       | ,              | Aspas simples abaixo da linha para descida leve ou brusca.                                                                                             |
| 12. Repetições                                        |                | Reduplicação de letra ou sílaba.                                                                                                                       |
| 13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção  |                | Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.                                                      |
| 14. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação | ...            | O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho.                                        |
|                                                       | ou             | Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.                                                                                  |
|                                                       | /.../          |                                                                                                                                                        |

Fonte: adaptado de Marcuschi (2007, p. 9-13).