

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: TRABALHANDO COM O GÊNERO TEXTUAL CAUSO

Isadora Fonseca de Souza¹

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paola Andressa Scortegagna²

Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo propor e analisar o impacto do uso do gênero textual *causo*, no processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Esse trabalho foi realizado no ano de 2017, com uma turma de 16 alunos, da classe de alfabetização da EJA, em uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. Foram realizados 9 encontros, de 2 horas cada um. Essa experiência permitiu conhecer a subjetividade do aluno jovem, adulto e idoso, e constatar que, embora alfabetização e letramento possuam conceitos diferentes, ambos devem caminhar simultaneamente para atender às exigências do aprendizado. Concluiu-se que o uso de *causos* facilita o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, devido à familiaridade dos alunos com o gênero.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Gênero textual *causo*.

ALPHABETIZATION AND LITERACY IN EJA: WORKING WITH THE TEXTUAL GENRE CAUSO

ABSTRACT

The main objective of this paper is to propose and analyze the impact of the use of the text genre *causo* (anecdotes) in the alphabetization and literacy process of adult learners. This is a qualitative study based on action research. The study was developed in 2017 with a group of 16 students in the Youth and Adult Education in a municipal school located in the interior of the state of São Paulo. Nine 2-hour meetings were held with the participants and this experience allowed us to know more about the subjectivity of young, adult, and elderly students. This interaction also revealed that although alphabetization and literacy have different concepts, they need to be developed simultaneously to meet learning requirements. We concluded that the use of *causos* when teaching favors the alphabetization process within the literacy perspective, due to the students' familiarity with this genre.

Keywords: Alphabetization; Literacy; Textual genre *causo*.

¹ Mestranda em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora de Educação Básica (PEB I), Itapeva, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Lindóia., nº 95, Vila Aparecida, Itapeva, São Paulo, Brasil, CEP: 18401-210. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8831-8122>. E-mail: Isadora.fonseca@hotmail.com.

² Doutora em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Coronel Dulcídio, nº253, ap. 82b, Centro, Ponta Grossa, Paraná, Brasil, CEP: 84010-280. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1243-1989>. Email: paola_scortegagna@hotmail.com.

ALFABETIZAÇÃO Y LECTOESCRITURA EN LA EJA: TRABAJANDO CON EL GÉNERO TEXTUAL CAUSA

RESUMEN

Ese artículo tiene como objetivo principal la proposición y el análisis del impacto de la presentación del género textual *causo* (anécdota), en el proceso de la alfabetización y letramento en la Educación de Jóvenes y Adultos. La pesquisa es cualitativa y tiene naturaleza metodológica de la pesquisa acción. Se realizó el trabajo junto a 16 alumnos de alfabetización de la Educación de Jóvenes y Adultos en 2017, en una escuela pública de una ciudad en el estado de São Paulo. Se realizó 9 encuentros, cada uno de ellos contó con dos horas. La experiencia contribuyó para el conocimiento de la subjetividad del alumno joven, adulto o adulto mayor. La pesquisa señala que mientras la alfabetización y el letramento sean conceptos distintos, los dos deben presentarse juntos para alcanzar la enseñanza. Se concluyó que el uso del *causo* hace más fácil el proceso de alfabetización en la perspectiva del letramento, debido a la familiaridad de los estudiantes con el género.

Palabras clave: Alfabetización; Letramento; Género textual *causo*.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de um projeto de investigação e intervenção, que tem como enfoque principal a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente Anos Iniciais, fase da alfabetização. Utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação.

O objetivo geral deste estudo é propor e analisar o impacto do uso do gênero textual *causo*, como instrumento facilitador e motivador no processo da alfabetização e do letramento, no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos específicos são: resgatar aspectos históricos e políticos da EJA, associados à alfabetização; refletir sobre o perfil dos alunos em fase de alfabetização na EJA; reconhecer a importância do gênero textual *causo*, no processo de ensino-aprendizagem para jovens, adultos e idosos; conceituar os termos “alfabetização” e “letramento”; reconhecer as particularidades da modalidade EJA; e contribuir com os estudos voltados para a modalidade de ensino EJA.

O artigo se organiza em seis tópicos, considerados relevantes para atingir os objetivos desse estudo, que são decorrentes do trabalho de investigação e intervenção realizado. O primeiro contempla o que é a Educação de Jovens e Adultos e seus marcos históricos associados à alfabetização. Em continuidade, o segundo tópico se refere aos aspectos legais da modalidade de ensino EJA e as principais legislações que a subsidiam, transitando para um terceiro momento, no qual são apresentadas

reflexões a respeito do seu alunado: quem é esse sujeito frequente nos Anos Iniciais, fase de alfabetização. Em seguida, alguns conceitos essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa-ação são discutidos, sendo eles a alfabetização e o letramento, especialmente na EJA.

No quinto tópico, descreve-se a metodologia de pesquisa, e como se sucedeu o Projeto Causo (onde, como e com quem foi desenvolvido). Por fim, apresentam-se os resultados e realiza-se a discussão sobre os mesmos, inserindo também os relatos de cada encontro realizado semanalmente.

Com este artigo, tem-se o propósito de ampliar as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos na área acadêmica, contribuindo para o processo educativo nesta modalidade de ensino. Além disso, espera-se que desperte, nas instituições escolares e nos profissionais da educação, um novo olhar para a EJA, buscando alternativas para o trabalho com esse público plural.

Educação de Jovens e Adultos e seus marcos históricos associados à alfabetização

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada para jovens, a partir dos quinze anos de idade, adultos e idosos que não tiveram o ensino e/ou possibilidade de iniciar ou concluir os estudos do ensino fundamental e/ou médio, na idade considerada apropriada.

Trata-se de um público singular, que atende discentes de diferentes faixas etárias, com experiências, expectativas e conhecimentos que são individuais, motivados por vivências socioculturais, familiares e profissionais particulares, estas que constituem a subjetividade humana e contribuem na socialização entre os saberes da vida e os saberes escolares.

A maior parte dos jovens, adultos e idosos que procura a modalidade EJA é constituída por analfabetos ou analfabetos funcionais, que, desprovidos da cultura da escrita e leitura defrontam-se com grandes dificuldades de nível social, político e econômico.

O Brasil tem, pelo menos, 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8%), segundo a Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua de 2019. Já, segundo o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), de 2018, cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais.

Muitos porque continuam não tendo acesso à escrita e à leitura e, nos casos em que há, esse contato se dá de maneira precária, resultando na incapacidade de fazer uso social e funcional da leitura e da escrita diariamente. Os índices de analfabetismo e

analfabetismo funcional devem ser motivos de autocrítica constante, uma vez que o Brasil ainda exibe um número considerável de pessoas em tais condições.

Mas, por que, ainda hoje, existe um número expressivo de pessoas analfabetas? Houve tentativas para garantir esse direito?

Revisitando a história da educação brasileira, no que diz respeito à educação, especialmente dos jovens e adultos, constata-se que ocorreram intensos movimentos e campanhas, bem como programas e projetos que foram implantados, com o intuito de propiciar a escolarização aos sujeitos que, por algum motivo, foram impedidos de frequentar e/ou permanecer na escola.

Na história da Educação de Jovens e Adultos, há uma dinâmica de avanços e retrocessos, em razão de os atos, programas e projetos expressarem os interesses e intencionalidades políticas, assim como os conflitos entre classes sociais.

Delineando o histórico acerca da Educação de Jovens e Adultos no território brasileiro, é interessante partir da chegada dos primeiros jesuítas no país, que, a serviço da coroa portuguesa, visavam atingir os aspectos social e econômico, além de difundir o catolicismo.

Segundo Paiva (2003, p. 193), “a educação dos adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. Como sabemos, através do ensino das crianças os jesuítas buscavam também atingir seus pais”.

Nesse período, priorizava-se a educação para as crianças, devido ao fato de que os adultos eram considerados menos suscetíveis aos ideais, costumes e tradições difundidos pelos jesuítas e por conta da compreensão de que as crianças seriam a futura geração católica. No entanto, muitos indígenas adultos foram alfabetizados, não havendo registros históricos de educação direcionada às mulheres.

Os indígenas que viviam no território brasileiro foram resignados a uma ação ideológica e educacional, por meio da qual os jesuítas catequizavam e alfabetizavam em língua portuguesa, através da oralidade, afinal, até aquele momento, os sujeitos não tinham acesso à escrita e leitura.

Até 1759, os jesuítas dominavam a educação brasileira, no entanto, nesse mesmo ano, Marquês de Pombal, primeiro ministro de D. José I, motivado pelos ideais iluministas, pronunciou novas diretrizes educacionais e expulsou os jesuítas do Brasil (SAVIANI, 2003).

Após a expulsão dos jesuítas, a educação se fragilizou, tornando-se responsabilidade do Império. Nesse período, pouco se fez, entretanto, a Constituição de 1824 sustentava a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, logo, compreendia a educação de adultos. Apesar disso, a educação gratuita para todos não se efetivou, pois tinha um caráter elitizado, restrita às classes mais favorecidas, minoria da população (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Nesse contexto, foram criadas as primeiras escolas noturnas para adultos, às quais alguns negros escravizados tiveram acesso.

Por muito tempo, não se considerava importante educação para toda a população, pois a sociedade ainda não estava imersa nos ideais de progresso. Nesse contexto, Pinto (2005, p. 72) afirma:

O que distingue uma modalidade de educação de outra não é, portanto o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isto é o secundário, o reflexo) e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto. Este é o fator primário, fundamental (grifo nosso).

Continuando o percurso histórico, em 1834, pela publicação de um Ato Constitucional, a instrução primária e secundária de todos os indivíduos se tornou domínio das províncias.

No ano de 1879, aconteceu a Reforma Leôncio de Carvalho, concebendo os analfabetos como sujeitos dependentes e incapazes. Em 1881, a Lei Saraiva, firmando as ideias da reforma citada anteriormente, restringiu o voto às pessoas alfabetizadas, excluindo analfabetos, pois eram tidos como incapazes de pensar por si próprios, sendo comparados a crianças.

Baseando-se nessas idealizações, a Constituição Republicana foi se estruturando, e, em 1891, o voto limitou-se às pessoas letradas, instruídas e com posses, ou seja, a minoria. Nas primícias do século XX, recaí sob os indivíduos analfabetos a culpa pelo subdesenvolvimento do país, com a alegação de que o analfabetismo era uma “praga” e contribuía para a ruína do Brasil.

Diante dessas discussões, começa uma mobilização social com o intuito de acabar com o analfabetismo, pois se defendia que o sujeito alfabetizado se torna mais produtivo, e, conseqüentemente contribui para o crescimento do país. Logo, em 1915, surge a Liga Brasileira contra o Analfabetismo e a Associação Brasileira de Educação (ABE), grupos que pretendiam lutar contra a calamidade situada na nação.

No período republicano, a instrução do povo ocupava destaque nos discursos políticos, porém, “a histórica da Educação de Adultos no Brasil teve um forte impulso a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública” (TORRES; MARQUES; PELUSO, 2005, p. 70). Essa concepção vai ao encontro das ideias de Paiva (2003, p. 200), de que “a primeira manifestação importante que anuncia o

desvinculamento da educação dos adultos da educação elementar comum é o Convênio Estatístico³ de 1931”.

Apesar de apontada sua necessidade na década de 1930, Beisiegel (2004), também considera que, a partir da década de 1940, houve avanços nas políticas educacionais:

A educação de adultos que inicia a sua evolução no país, nos meados da década de 1940, não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior [...]. Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não dessa necessidade de educação, deverão ser alcançados pela escola (BEISIEGEL, 2004, p.78).

Considerando esse contexto, apresentam-se, na sequência, de forma breve, alguns movimentos e campanhas relativos à Educação de Jovens e Adultos no Brasil associados à alfabetização, que ocorreram a partir da década de 1940.

Em 1947, surge a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA), que pretendia melhorar as estatísticas de analfabetismo no Brasil, alfabetizando a população rural e urbana (PAIVA, 2003). A campanha foi desenvolvida devido à pressão internacional e a instauração das eleições diretas (GALVÃO; SOARES, 2018).

Houve várias causas para o surgimento da CEEA. Ao final da Segunda Guerra Mundial (1945), criou-se a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), o que ocasionou maior pressão internacional sobre o Brasil, para cessar o analfabetismo dos países “atrasados”. Outro aspecto que culminou na campanha foi o momento histórico brasileiro, no caminho da democratização, precisava-se de mais pessoas exercendo o direito do voto.

Previa-se que alfabetizar a população adulta resultaria em contribuições para a produção, conseqüentemente, para o desenvolvimento e industrialização do país, além disso, as bases eleitorais seriam ampliadas. No entanto, não se atingiu o resultado esperado (PAIVA, 2003).

³ Convênio Estatístico: “Assinado por representantes do governo central brasileiro e das unidades federadas em 20 de dezembro de 1931, durante a Conferência Nacional de Educação, na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal. O documento representou a culminância de esforços realizados ao longo de décadas no sentido de buscar a regularidade e a padronização dos serviços estatísticos nacionais, tornando-se um ponto de inflexão positiva na produção de informações estatísticas. Acreditava-se que era imprescindível a obtenção de dados que permitissem conhecer a situação na qual se encontrava a educação no país naquele momento” (LIMA, 2014, p. 1).

Nessa época, acreditava-se que não havia problemas no processo de alfabetização dos adultos, à vista disso, defendia-se que os alfabetizadores não precisavam de formação específica, ou seja, qualquer pessoa, desde que alfabetizada, poderia exercer a função voluntariamente.

A CEEA contribuiu para a realização do I Congresso de Educação de Adultos, sob afirmativa de que o funcionamento pleno da democracia do Brasil dependia da educação dos adultos.

O Congresso propiciou troca de experiências e ideias sobre a temática (PAIVA, 2003), além de fazer ressalvas sobre as especificidades do trabalho com adultos (SOARES, 2008).

Em 1948, surgiu a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), como o próprio nome indica, para atender as pessoas que viviam no meio rural, porque, para Lourenço Filho⁴, a primeira campanha gerou resultados positivos nas cidades e teve um desempenho menor em comunidades mais afastadas.

A CNER (BRASIL, 1959, p. 17) enfatiza que “para romper este círculo vicioso da pobreza, o poder de público tem diante de si o encargo de empreender uma ação profunda e total sobre as comunidades rurais, unindo a educação fundamental às indispensáveis reformas da estrutura agrária”.

Essa campanha previa, além da alfabetização, lazer, saúde, desenvolvimento comunitário, bem como educação para o trabalho (CARVALHO, 2010). Entretanto, “essa campanha pouco realizou em termos concretos” (GALVÃO; SOARES, 2018, p. 44).

Em 1958, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, na cidade do Rio de Janeiro, o que culminou em novos passos, diante do novo método pedagógico, nesse momento, Paulo Freire⁵ torna-se conhecido.

De acordo com Beisiegel (2004, p. 52), Paulo Freire dizia que “certamente o problema central não é o analfabetismo, mas as condições de vida da população analfabeta”.

⁴ Lourenço Filho – Educador brasileiro conhecido sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Sua obra revela um intelectual ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e nas atividades de sala de aula.

⁵ Paulo Freire – Educador e filósofo brasileiro, considerado o patrono da educação brasileira. Tem grande influência no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Em resposta ao Congresso, criou-se uma campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), no ano de 1958, que propunha projetos-polos, os quais realizariam atividades considerando o cenário de cada município de modo que fossem exemplos para, posteriormente, propagar a atividade pelo país. No entanto, como as demais iniciativas, pouco se efetivou.

Embora as campanhas realizadas não tenham se desenvolvido da forma como se esperava, Arroyo (2005) ressalta que as mesmas foram importantes, pois permitiram acúmulo de experiências, em relação à pluralidade da EJA.

O período entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960 foi marcado por grandes movimentos sociais, influenciados pela pedagogia freireana, que, segundo Stephanou e Bastos (2005), compreendia o analfabetismo não como a causa da situação de pobreza, mas como o efeito de uma sociedade injusta e desigual. Podem ser citados alguns movimentos que seguiram esta perspectiva: Movimento de Educação de Base (1961 - CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal).

Esses movimentos citados anteriormente são exemplos de mobilizações que reconheciam e valorizavam o saber e a cultura do povo, considerando a pessoa analfabeta um ser humano que também produz conhecimento. T tamanha foi a repercussão da Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) que, tão logo foi interrompida, Paulo Freire foi indicado para formular o Plano Nacional de Alfabetização junto ao MEC, mas, com o Golpe Militar de 1964, o projeto foi descontinuado.

O Golpe Militar de 1964 significou um retrocesso, pois se perderam todos os programas e projetos que representavam transformação social, visto que os materiais foram apreendidos e importantes figuras foram exiladas. O governo militar, em 1967, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), objetivando alfabetizar funcionalmente e impulsionar uma educação continuada. O Mobral reduzia a alfabetização somente ao aprendizado das “primeiras letras”, ao domínio técnico do ler e escrever, à competência de codificar e decodificar, o que é insuficiente para

compreender a aplicação social do conhecimento elaborado e sistematizado. “O MOBREAL é extinto em 1985 com a Nova República, e o fim do Regime Militar e, em seu lugar, surge a Fundação Educar” (GALVÃO; SOARES, 2018, p. 47).

A Fundação Educar, vinculada ao MEC, supervisionou e acompanhou as constituições, secretarias e os recursos transferidos para os programas até 1990, quando, no governo Collor, foi extinta, sem nada para substituí-la. Dessa forma, transferiu-se aos municípios a responsabilidade da Educação de Jovens e Adultos, que, antes, era do Governo Federal. Ainda na década de 1990, destaca-se o surgimento do Movimento de Alfabetização (MOVA), que considerava o contexto socioeconômico das pessoas, valorizando-os como participantes do processo de alfabetização.

Em 1996, o Governo Federal instaurou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), mas, segundo Stephanou e Bastos (2005, p. 272), existiam muitas críticas:

Além de tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista.

A fim de atender pessoas de assentamentos, houve também um programa denominado Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, vinculado ao Incra, universidades e movimentos sociais. E, em 2003, o Governo Federal criou o Programa Brasil Alfabetizado, que previa erradicar o analfabetismo em 4 anos, no entanto, sabe-se que ele não foi efetivo.

Com esse panorama geral histórico, observa-se que a Educação de Jovens e Adultos sempre foi considerada um problema para a nação, em consequência disso, foram desenvolvidos muitos movimentos e projetos visando à escolarização para as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade considerada apropriada, além de visar, principalmente, a erradicação do analfabetismo. No entanto, não se obteve êxito e as iniciativas foram extintas, mesmo com o país com índices altos de analfabetos.

Durante décadas, a EJA tem sido regulada, sob um viés compensatório, utilitarista, emergencial e descontínuo, com políticas frágeis e aligeiradas, sendo

aplicadas por meio de movimentos, projetos, programas e campanhas relacionadas, em geral, com a alfabetização e instrução profissional, que estão, muitas vezes, interligadas aos ideais da lógica capitalista e desassociado da educação básica (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

A EJA e seus aspectos legais

Tomando como referência as principais políticas atuais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, com vistas ao acesso e permanência dos mesmos nos processos de escolarização, parte-se do Artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1998) que garante que é:

[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;** ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#)), ([Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#)) (grifo nosso).

Nota-se que a Constituição admite a educação como direito social, para todos, sem distinção de qualquer natureza. Em seu Artigo 205, menciona o papel da educação na vida dos sujeitos, que deve ser o de contribuir para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Pode-se considerar que a Constituição assegura educação e admite sua relação direta com o exercício da cidadania, vista como elemento importante na vida dos jovens e adultos para plena participação em sociedade.

Para firmar os aspectos legais mencionados na Constituição Federal, relativos à EJA, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB/96, Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

A LDB/96 significou um marco histórico para a EJA, na medida em que ela passa a ser considerada como uma modalidade da educação básica, facilitando a superação da concepção equivocada de ensino compensatório e descontínuo. Para Machado (2009, p. 20), a LDB/96 “é um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo”, tendo em vista que prevê o direito de jovens e adultos à escolarização.

O artigo 4º da LDB/96 prevê que o dever do Estado com a educação escolar pública se efetivará por meio de:

[...] IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#)) [...]

[...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]

Notadamente, garante-se, para a EJA, educação inteiramente gratuita em todos os níveis de ensino (Fundamental e Médio), enfatizando a necessidade de promovê-la respeitando as particularidades dos jovens e adultos, firmando o direito de oportunidades educacionais apropriadas.

A EJA admite uma nova configuração educativa, visto que se caracteriza pela heterogeneidade e pluralidade. Belchior (1990) considera que a educação de adultos permite o reconhecimento de um novo tempo e espaço educativo, uma vez que distribui esse processo ao longo da existência humana, não se detém à infância e à adolescência e, além disso, considera as várias instâncias do espaço pessoal, físico e social.

A Seção V presente na LDB/96, referente à Educação de Jovens e Adultos, em seu artigo 37, define que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. ([Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018](#)) (grifo no original).

A partir da LDB/96, a EJA passou a ser uma modalidade de ensino que prevê educação para jovens a partir dos quinze anos de idade, adultos e idosos que não tiveram acesso a ela na idade considerada apropriada. Aqueles que, por várias circunstâncias, ao longo da vida, foram impedidos de frequentar e/ou permanecer no ensino básico.

A LDB/96 garante oportunidades educacionais adequadas, considerando a pluralidade da modalidade, especialmente, no que diz respeito aos alunos que frequentam a EJA, quando menciona que os sistemas de ensino assegurarão “[...]”

oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Todo processo educativo deve envolver práticas que considerem o contexto social, político, profissional e econômico dos discentes, com vistas a um ensino e aprendizagem significativos, pertencentes à realidade do sujeito jovem, adulto e idoso, buscando aproximá-los da escola e não o oposto, com práticas que os afastam dela.

Ainda, o artigo 37 da LDB/96 menciona que:

2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#) (BRASIL, 1996, grifo no original).

A legislação expõe a necessidade de viabilizar o acesso à educação para os jovens, adultos e idosos, para além disso, demonstra preocupação com o acesso e permanência dos alunos na escola, uma vez que os sujeitos que não frequentaram a escola ou a abandonaram, muitas vezes, carregam uma bagagem de insucessos e frustrações escolares. Diante disso, a instituição escolar tem o papel de motivá-los para aprendizagem, conseqüentemente corroborando para sua permanência.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos está organizada em etapas: EJA Ensino Fundamental, para jovens a partir dos 15 anos, que não completaram entre o 1º e o 9º ano dessa fase; EJA Ensino Médio, destinada a maiores de 18 anos, que não cursaram do 1º ao 3º ano da referida fase. Essa modalidade de ensino permite que o discente inicie ou retome os estudos, concluindo de forma mais aligeirada.

Para adquirir a certificação, o aluno precisa realizar um exame, conforme previsto no Artigo 38 da LDB/96:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Os jovens, adultos e idosos possuem, ainda, outra alternativa para obtenção de certificação, o denominado Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCJA), que corresponde a uma avaliação de aptidão para concluir a escolarização, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio.

O ENCCJA foi criado em 2002, com o intuito de avaliar competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos demais processos formativos, visando à certificação do Ensino Fundamental e/ou Médio.

Para Haddad e Di Pierro (2000), a LDB/96 significou visibilidade para discutir formas de garantir os direitos previstos na Constituição Federal, verificar o papel da educação em cenários políticos e históricos e refletir a heterogeneidade dos sujeitos da EJA.

Após a LDB/96, as discussões em torno da EJA se intensificam e, no ano de 2000, houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução CNE/CEB nº01/2000 (BRASIL, 2000a), que, em seu Parecer CNE/CEB nº 11 /2000 (BRASIL, 2000b), manifesta a concepção da EJA como “um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000b, p. 26), devendo considerar “as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias” e seguir a perspectiva de “equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000b).

Todo o processo histórico e político pelo qual a EJA passou significou muito para a modalidade e, mesmo que a passos lentos, contribuiu para a conquista de mais espaço na área educacional. Entretanto, ainda há muito que se discutir para que, de fato, seja reconhecida sua importância.

A legislação expõe a necessidade de viabilizar o acesso à educação para os jovens, adultos e idosos, além disso, demonstra preocupação com o acesso e permanência dos alunos na escola, uma vez que os sujeitos que não frequentaram a escola ou a abandonaram, muitas vezes, carregam uma bagagem de insucessos e frustrações escolares. Diante disso, a instituição escolar tem o papel de motivá-los para aprendizagem, fortalecendo sua permanência.

Reflexões sobre a EJA - anos iniciais, em processo de alfabetização

Considerando que a presente pesquisa-ação tem como enfoque a modalidade de ensino EJA, especialmente Anos Iniciais, em fase de alfabetização, admite-se a necessidade de refletir sobre o perfil dos educandos nesse contexto. A Proposta Curricular em Educação para Jovens e Adultos, do Ministério da Educação (2001, p. 46) reconhece que “é fundamental que o educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem”.

Para auxiliar na reflexão sobre quem é o aluno da EJA em processo de alfabetização, recorre-se a uma investigação realizada no ano de 2019, no âmbito da Iniciação Científica⁶, que tinha como enfoque exatamente essa questão. A pesquisa aconteceu de forma amostral, com 18 discentes de uma mesma turma, de uma escola noturna do município de Ponta Grossa/Paraná.

Os resultados apontaram que mais de 80% dos educandos da EJA, em fase de alfabetização, são adultos e idosos, acima dos 35 anos de idade, dado este que pode ser validado por meio dos indicadores do Pnad 2018, os quais mostraram que o maior índice de analfabetos no Brasil se concentra no grupo de pessoas com idade acima dos 40 anos, evidenciando que a maior parte dos alunos ingressaram ou retornaram para a escola tardiamente.

Ressalta-se que 100% dos alunos, participantes desse estudo, durante a investigação, revelaram que sentem prazer em estudar e manifestaram apreciação pelos estudos. Ficando evidente, por meio de atitudes e relatos, que os discentes se sentem orgulhosos em ocupar um espaço dentro de uma instituição escolar, na posição de estudante. Muitos sempre tiveram o desejo de frequentar a escola, na idade considerada adequada, mas foram impulsionados a desistir desse sonho por diferentes motivos, especialmente por aspectos econômicos, familiares e sociais.

Mais da metade dos alunos da EJA em fase de alfabetização, em algum momento da sua vida, teve acesso à educação, entretanto, afastaram-se da escola sem

⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com bolsa CNPq (2019).

concluir o Ensino Fundamental; o restante nunca frequentou o ensino escolar, em outras palavras, não possuem nenhuma escolarização.

O Pnad (2018) revelou que o nível de instrução de pessoas de 25 anos ou mais idade sem nenhuma instrução é de 6,9%; e 47,4% concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório. Estes percentuais, comparados aos de anos anteriores, ainda que pouco, demonstram progresso. Entretanto, por trás desses indicadores existe um número considerável de pessoas que não possui instrução ou que não concluiu o ensino básico obrigatório, estando analfabetas ou analfabetas funcionais e precisam ser reconhecidas, dando suporte para que consigam superar essa situação.

A pesquisa a respeito do perfil dos discentes (2019) também revelou que os alunos, apesar de estarem inseridos na escola, encontram muitas dificuldades em permanecer e continuar os estudos. Muitos relatam que o maior obstáculo se encontra no quesito trabalho, por conta do cansaço, uma vez que a maioria dos discentes exerce uma profissão nos períodos da manhã e da tarde e, à noite, vão para a escola, sem mencionar as responsabilidades diárias com a família.

A persistência desses alunos em iniciar e retornar aos estudos tardiamente se dá pelo desejo de um futuro melhor, tanto pessoal e profissional, quanto familiar. Os alunos sonham em mudar sua realidade, almejam modificar a trajetória para seus filhos, de modo que não precisem reproduzir as suas histórias, uma experiência de dificuldades, especialmente por não saber ler e escrever.

Um aspecto muito presente, nos discursos desses alunos, é a questão da realização pessoal como motivação para os estudos. Os discentes querem conquistar as coisas que sempre almejaram, mas foram impedidos, em virtude da falta de escolarização e por serem analfabetos.

Muitos deles sonham em ser autônomos, construir seu próprio negócio, outros desejam tirar carteira de motorista, auxiliar os filhos e netos na resolução de atividades escolares, manusear tecnologias, realizar atividades diárias simples e continuar os estudos para além do ensino básico, o que não conseguem realizar, por efeito de não saber ler e escrever.

Ainda que de forma sintetizada nesse artigo, esses indicadores da pesquisa, de 2019, sobre o aluno da EJA em fase de alfabetização, ajudam a pensar e planejar ações

pedagógicas de forma contextualizada, com qualidade, satisfazendo às exigências de ensino-aprendizagem para esse público.

O ensino-aprendizagem precisa ser organizado e pensado considerando o contexto dos educandos, a fim de estabelecer um vínculo e aproximá-los da instituição. É necessário planejar estratégias que motivem os discentes para a aprendizagem e não que os afaste ainda mais dela.

A falta de escolarização representa uma grande lacuna na vida das pessoas que nunca tiveram acesso a ela, e até mesmo para aquelas que interromperam os estudos. Daí, a importância da EJA, uma modalidade de ensino que propicia aos sujeitos acesso ao conhecimento, contribuindo para a formação pessoal, intelectual e profissional, dando oportunidade aos jovens, adultos e idosos de se alfabetizarem e recomeçarem, de socializarem efetivamente e conquistarem um futuro melhor, sentindo-se realizados.

O processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos requer incentivo e motivação, visto que os sujeitos que frequentam esta modalidade de ensino já trazem uma bagagem de insucesso e fracasso escolar, pois, não fossem os consideráveis índices de abandono, reprovação e/ou impossibilidade de frequentar os níveis escolares fundamentais, não existiriam jovens, adultos e idosos sem educação básica, em número expressivo. Acredita-se que quanto maior o incentivo, maiores são as chances de educação de qualidade e maior será o envolvimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem.

A EJA Anos Iniciais, que envolve o processo de alfabetização, deve reconhecer seu alunado como sujeitos peculiares, concretos e históricos, contribuindo e possibilitando a formação de indivíduos críticos, autônomos e ativos frente à realidade em que vivem, através de uma educação emancipatória, de qualidade, que vise à efetivação do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a aquisição da escrita e leitura.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos não deve ser o mesmo que pensar o ensino regular. O público que frequenta esta modalidade, como já mencionado anteriormente, busca outras finalidades com os estudos, diferente das crianças e

adolescentes. Infantilizar o processo de ensino-aprendizagem pode, inclusive, afastá-los da escola. Nesse sentido, não é conveniente que a escola esteja ancorada em práticas realizadas no ensino fundamental com as crianças.

Quando se dispõe a pensar a Educação de Jovens e Adultos, é extremamente necessário refletir acerca da prática pedagógica a ser desenvolvida, tendo em vista que o trabalho pedagógico é aquele cujos métodos, técnicas e avaliação são intencionalmente planejados, visando à produção de conhecimento, sem ignorar o fato de que a EJA é um espaço de instrução para pessoas já dotadas de uma consciência e formação, com hábitos e situações de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados.

A forma como se concebe o jovem, o adulto e o idoso, no processo educacional, faz muita diferença. Para consolidar o acesso e a permanência desses alunos na escola, é preciso encará-los como sujeitos detentores de saber, visto que o desenvolvimento humano é de natureza social; deve-se: considerar o processo de evolução de suas faculdades cerebrais, reconhecê-los como indivíduos pertencentes, atuantes e pensantes da sociedade e ter clareza da necessidade de práticas pedagógicas próprias para essa modalidade de ensino.

Convicto de que os adultos aprendem de maneira diferenciada das crianças e adolescentes, Malcolm Knowles (apud Canário, 1999), um educador americano, foi uma das figuras centrais que defendeu com intensidade e rigor a necessidade de uma disciplina independente, pensada para a educação e formação de adultos, a andragogia.

Segundo Canário (1999), o método andragógico proposto por Knowles como “nova arte e ciência da formação de adultos” abriria caminhos para que tivesse fim a prática de educar os adultos como se fossem crianças.

Segundo Chotguis (2007, p. 2), o modelo andragógico baseia-se em alguns pressupostos, tais como:

1. A Necessidade de Saber: os adultos investem energia investigando o que ganharão em aprender algo, assim, necessitam saber porquê aprender.
2. Autoconceito do Aprendiz: os adultos respondem ao autoconceito de serem responsáveis pela própria vida e pelo que acontece com ela, inclusive pelo que aprende.

3. O Papel das Experiências dos Aprendizes: os adultos acumulam mais experiências e de diferentes tipos, do que na juventude.
4. Prontos para Aprender: adultos estão prontos para aprender o que vai fazer diferença em sua vida cotidiana, em situações reais.
5. Motivação: As pressões internas, como desejo de satisfação no trabalho e auto-estima são motivadores mais potentes para os adultos do que as externas, como melhor emprego, salário etc.

Seria cabível à EJA organizar-se e orientar-se de acordo com um modelo andragógico, uma educação pensada para o adulto, no entanto, em consonância “com elementos de outros níveis e graus educacionais” (FLECHA, 1996). Em outras palavras, a Educação de Jovens e Adultos requer estruturação a partir de elementos que são gerais da fundamentação educativa, somados a aspectos próprios do seu campo e do seu público-alvo, visto que os educandos devem ser motivados constantemente para que sua inserção no espaço escolar seja significativa, evitando situações de afastamento e/ou abandono.

É importante que os alunos sejam considerados sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, consideram-se necessárias as contribuições de Paulo Freire para pensar as práticas pedagógicas com outro olhar, tendo em vista a necessidade de mediar e considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos da aprendizagem, respeitar suas particularidades, oferecer um ambiente agradável e confortável, estabelecer relações de diálogo, participação ativa e de interferência, manter o conhecimento escolar contextualizado/próximo do discente, capacitando-os para solucionarem questões do cotidiano com mais propriedade e para despertar o encantamento pelo que se vê, ouve, percebe e aprende (SOUZA; SCORTEGAGNA, 2017).

De acordo com Barcelos (2010, p. 37), “os jovens e adultos não devem ser tratados como meros objetos, mas sim como parceiros, como coautores (as) e mesmo como atores do processo educativo”. Seria importante que os alunos se reconhecessem como sujeitos atuantes na sociedade em que vivem.

O estudo empodera o homem, desperta sua autoestima e lhe dá condições para um reconhecimento social, alcançando melhores oportunidades na vida pessoal e profissional. A EJA “apresenta-se como o recurso que permite lidar com os desafios e complexidade do mundo atual e torna as pessoas mais humanas” (BARROS, 2013, p. 15).

Os jovens, adultos e idosos são membros da sociedade, seres que pensam e que produzem ideias. São dotados de expectativas e vivências significativas, possuem direitos, como qualquer outro cidadão e são dignos de uma Educação Permanente, ao longo de toda a vida.

A Educação Permanente sustenta-se na ideia de educação para todos e no pressuposto de um processo continuado, envolvendo todos os sujeitos em sua totalidade, inclusive os jovens, adultos e idosos. O objetivo é formar o sujeito integralmente, com vistas à transformação de sua realidade pessoal, social e profissional. Essa perspectiva ultrapassa a educação formal, não se restringe a um ato planejado, uma vez que o cotidiano também é formador. Todo lugar, para além das redes institucionais sistematizadas e normatizadas, podem ser educativos, seja a família, a igreja, a comunidade ou a sociedade.

Tendo em vista a abrangência da Educação Permanente, defende-se que a mesma perpassa a Educação de Jovens e Adultos, em outras palavras, ambas estão diretamente relacionadas. Apesar de a EJA ser um processo educativo pertencente ao âmbito do ensino básico obrigatório, de caráter formal, ela caracteriza-se como uma das inúmeras formas de desenvolver educação com viés permanente.

A EJA sustentada nos ideais de uma Educação Permanente fornece subsídios de conhecimento e reflexão para o homem, contribuindo para a compreensão da vida na sua totalidade, evitando que o sujeito se submeta a sua própria ignorância e aos ideais ideológicos, ou seja, a educação passa a ter um papel importante, de esclarecimento, diante do contexto que o jovem, adulto e idoso vive.

Os jovens, adultos e idosos têm direito e são dignos de uma Educação Permanente, e a EJA, enquanto meio de formação ao longo da vida, coopera para que o sujeito se emancipe, seja integrado à sociedade, posicionando-se em condição de igualdade e supere a situação de exclusão e marginalização, resultado da falta de esclarecimento e ausência da escrita e da leitura como práticas efetivas.

A Educação de Jovens e Adultos abrange um público diferente das demais modalidades de ensino, especialmente na fase de alfabetização. Ela envolve sujeitos, em geral, com mais idade, são trabalhadores assalariados, alguns desempregados, outros aposentados, com responsabilidades econômicas, familiares e profissionais, são

sujeitos com um vasto conhecimento, provenientes das experiências educativas ocorridas fora dos muros das instituições formais, e não é por isso que devem ser desconsiderados. Longe disso, o processo educativo, em especial o processo de alfabetização, dá importância aos aspectos pertencentes ao universo particular do aluno, para que haja aprendizagem significativa e emancipação do indivíduo.

Educação de Jovens e Adultos e a alfabetização na perspectiva do letramento

Os jovens, adultos e idosos que decidem iniciar ou retornar para a escola, mesmo não estando na idade escolar considerada apropriada, são impulsionados, muitas vezes, pelo anseio de aprender a ler e escrever, a fim de socializar-se com mais propriedade, uma vez que “muito eventos e práticas mediadas por textos escritos é limitado porque eles não dispõem de ferramentas que possibilitem tal participação, principalmente o domínio dos mecanismos de leitura e escrita e alguns conhecimentos textuais necessários a uma interação mais plena” (ALBUQUERQUE; LEAL, 2018, p. 10).

Os autores Albuquerque, Leal e Soares contribuem com as reflexões acerca da alfabetização, mas na perspectiva do letramento. Magda Soares (2015, p. 15) ressalta que “etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar a aquisição do alfabeto”, isto é, o termo alfabetização faz menção ao processo de aquisição de habilidades básicas ou iniciais da leitura e da escrita, é a competência de codificar e decodificar, que se dá quando um jovem, adulto ou idoso entra em contato direto com os códigos e signos do sistema alfabético-ortográfico da língua escrita.

Magda Soares (2015) evidencia, em suas obras, dois pontos de vista sobre o conceito de alfabetização. Por um lado, refere-se como sendo o domínio mecânico dos códigos e signos, um processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, como propõe a epistemologia da palavra. E, por outro, como apreensão e compreensão de significados da língua escrita (leitura), bem como saber expressar significados utilizando a língua escrita (escrita).

Não se consideraria uma pessoa “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar o sistema

ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (MAGDA SOARES, 2015, p. 16).

Na mesma perspectiva de Soares (2015), Albuquerque e Leal (2018, p. 10) evidenciam que o ato de alfabetizar “ultrapassa o simples ler e escrever, e conduz a outras práticas sociais, imprimindo novas relações, conhecimentos, formas de linguagem e bens culturais. Os alunos precisam ser envolvidos em situações concretas de produção de significados, seja na leitura, seja na produção de textos”.

Sabe-se que, na sociedade contemporânea, somente o aprendizado das “primeiras letras” é insuficiente, já que dominar técnicas fundamentais do ler e escrever não significa ter capacidade de interpretar ou produzir textos. Não basta aprender os grafemas e fonemas, é primordial que sejam vivenciados, no dia-a-dia, para compreender a aplicação do conhecimento elaborado e sistematizado.

Nesse sentido, foi criado o termo letramento, este que complementa o sentido da alfabetização. Corresponde à familiarização do indivíduo alfabetizado com diferentes manifestações da escrita na sociedade, envolve o contato com situações adversas e a capacidade de utilizar, saber e compreender, de forma autônoma e efetiva, a língua escrita em diferentes práticas sociais (SOARES, 2015; TFOUNI, 2002).

Conforme Tfouni (2002, p. 9),

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita, entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Embora alfabetização e letramento possuam conceitos diferentes, ambos podem e devem caminhar simultaneamente, ou seja, praticar a ação de alfabetizar demanda letrar, para satisfazer às exigências do aprendizado.

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2001, p. 47).

A alfabetização pode ser considerada como um processo complexo e multifacetado, envolve duas dimensões, a individual e a social, sendo a primeira caracterizada pela competência do sujeito em ler e escrever, e a outra se refere à utilização social da leitura e da escrita (SOARES, 2001).

Paulo Freire foi um educador muito influente nas discussões acerca da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Ele criticou a forma mecanizada utilizada nos processos de alfabetização, sendo contrário à concepção que considera esse processo somente adquirir habilidades de codificação e decodificação da língua.

Para Freire, a alfabetização é concebida como um instrumento, para que jovem, adulto e idoso tenham esclarecimento de seus direitos políticos, sociais e econômicos (FREIRE apud CARVALHO, 2009). Essa concepção vai muito ao encontro com o que Ferreiro argumenta, que “analfabetismo e pobreza caminham juntos, não são fenômenos independentes; analfabetismo e marginalização social caminham juntos, não são fenômenos independentes” (FERREIRO, 2011, p. 56), encarando o analfabetismo como consequência de um problema político e social.

Nesse viés, a EJA em fase de alfabetização deve oportunizar educação para emancipação, libertando os oprimidos da condição de inferioridade e opressão em que estão imersos, em consequência da ausência dos meios para superação (leitura, escrita e esclarecimento).

O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não são estáticos e mecânicos, com o jovem, adulto e/ou idoso memorizando as letras e os sons, não compreendendo o real sentido do texto, ao contrário disso, deve ser um processo de criação, cultural, em que os sujeitos compreendam a utilização e a função na sociedade.

O método de alfabetização de adultos defendido pelo educador Paulo Freire é o baseado nas experiências de vida do aprendiz, confrontando as cartilhas, a aprendizagem descontextualizada e mecanizada. Seu método era baseado nas chamadas “palavras geradoras”, conforme o meio natural e cultural, a partir da realidade do educando, estimulando a alfabetização por intermédio de discussões das vivências entre si, por meio de palavras pertencentes ao contexto dos alunos, que são decodificadas para alcançar a palavra escrita e compreender o mundo.

Outro ensinamento que Freire traz e está diretamente relacionado com a EJA em processo de alfabetização é a questão da leitura de mundo e leitura da palavra. O educador defende que, antes de ler as palavras, os homens já são capazes de ler o mundo. Antes do sujeito ir para a escola e ter acesso ao conhecimento sistematizado, ele já teve uma interação com meio em que vive (com o mundo), lendo-o.

Na perspectiva de Freire, ler e escrever, alfabetizar-se, é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreendendo o contexto em que se vive, não de forma mecanizada, como já mencionado, mas de maneira a estabelecer vínculo entre linguagem e a realidade. A educação de jovens, adultos e idosos e o processo de alfabetização são atos fundamentalmente políticos.

A metodologia freireana de alfabetização de adultos tem um caráter conscientizador, político e libertador, reconhecendo os discentes como sujeitos de direitos e deveres.

Levando em consideração os marcos históricos e políticos da EJA associada à alfabetização, bem como as reflexões a respeito do aluno jovem, adulto e idoso e também a breve discussão sobre questões de alfabetização e letramento na EJA, tópicos abordados até o presente momento nesse estudo, decidiu-se por estruturar um projeto de intervenção, tendo em vista essas informações obtidas, para sua materialização com alunos da EJA.

Nesse sentido, iniciaram-se as pesquisas, a fim de encontrar possibilidades de atividades pedagógicas que envolvessem a leitura e a escrita, e que também fossem viáveis e significativas para o público-alvo.

Decidiu-se pelo trabalho com o gênero textual causo, uma vez que, o mesmo oferece um leque de opções para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, além de pertencer ao domínio social, com assuntos que mobilizam os sujeitos da EJA.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realizar este trabalho, quanto à abordagem, foi de caráter qualitativo, que, segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, isto é, ocorre um estudo das coisas em seu cenário natural, buscando compreender os fenômenos em relação aos significados que as pessoas

atribuem a eles. Vieira e Zouain (2005) atribuem aos depoimentos, discursos e significados dos atores sociais envolvidos, papel importante. Em outras palavras, este tipo de pesquisa considera significativa a descrição detalhada dos fenômenos e dos aspectos que os envolvem.

A presente pesquisa foi do tipo pesquisa-ação, de base empírica, em que é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1985, p. 14 apud GIL, 2019, p.38).

Por meio dela, busca-se resolver problemas e melhorar práticas concretas, orientando a tomada de decisões. Realiza-se um diagnóstico de uma situação prática, a qual se almeja aperfeiçoar ou resolver, formulam-se estratégias de ação, são desenvolvidas estratégias e, na sequência, elas são avaliadas, amplia-se a compreensão sobre a situação e se adota os mesmos passos para a nova situação prática. É constantemente refletir e agir.

Assim sendo, considerou-se para esta pesquisa-ação, o contexto de jovens, adultos e idosos em condições de analfabetismo (diagnóstico/problemática), formulou-se estratégias de ação envolvendo o trabalho com o gênero textual causo em sala de aula, com discente da modalidade de ensino EJA, buscando seguir as perspectivas da alfabetização e do letramento para jovens adultos e idosos, definindo ações, objetivos, cronograma, público-alvo, etc. (estratégias de ação), para que se colocasse em prática as estratégias e as avaliasse, refletindo e analisando as situações impostas durante a pesquisa-ação, elegendo os aspectos positivos e negativos, se houvesse, ao trabalhar com o gênero causo no processo de alfabetização na perspectiva do letramento na EJA (execução e avaliação).

O plano de ação foi executado com uma turma de EJA, em processo de alfabetização, de uma escola municipal, pertencente à cidade de Itapeva, interior do estado de São Paulo. A sala de aula era composta por 16 alunos, com idades entre 26 e 75 anos, trabalhadores assalariados, desempregados ou aposentados.

O projeto ocorreu nas sextas-feiras, no turno noturno, com duração de 2 horas por encontro, iniciando em abril de 2017 e finalizando em junho do mesmo ano, totalizando 9 encontros. Em parceria com o projeto, a bibliotecária da escola realizava, todas as quartas-feiras, contação de causos para a turma de EJA I (primeira etapa do Ensino Fundamental).

Vale mencionar que o objetivo do projeto não foi alfabetizar os jovens, adultos e idosos em 9 encontros, com duração de 2 horas cada, o que seria inviável. Entretanto, buscou-se uma possibilidade de ação pedagógica que fosse significativa e efetiva para a aprendizagem dos alunos da EJA, em que houvesse um trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento, levando em conta também a dimensão política e social da modalidade, que, historicamente, é negligenciada.

ANÁLISES E RESULTADOS

Iniciou-se o projeto, a partir de uma sondagem dos saberes prévios dos discentes acerca da temática relacionada ao gênero textual causo, a fim de utilizá-los como conexão para apreender mais conhecimentos sobre o tema. Identificou-se familiaridade dos alunos com o gênero, porém, não tinham clareza sobre as características estruturantes do mesmo. Diante disso, houve preparação de aulas expositivas dialogadas com o objetivo de enriquecer o saber, explorando o gênero textual. Na sequência, foram exibidas amostras de causos por meio de contações, leituras, vídeos e áudios de causos populares, do personagem tradicional Pedro Malasartes e produções de Rolando Boldrin.

Utilizou-se o gênero como instrumento no processo de aquisição e exercício da leitura e escrita, foi possível estudar o conteúdo de linguagem formal e informal, reconhecer a diferença entre o oral e o escrito, distinguir o gênero causo de outros e também foram realizadas ilustrações de textos, atividades escritas e gravações de áudios dos alunos, que demonstraram vontade de narrar um causo.

Nos primeiros dias na escola, os alunos estavam envergonhados e resistentes para falar. Com o passar das semanas, foram familiarizando-se com a presença da pesquisadora e, aos poucos, começaram a discutir e socializar os conhecimentos sobre

o causo, compartilhando acontecimentos de vida, participando das leituras, gravações de causos e demais atividades propostas.

Com o intuito de contribuir para o processo de aquisição da leitura e da escrita, no qual se encontrava a turma e visando outros aspectos, as histórias e causos podem se tornar instrumentos facilitadores, favorecendo o processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Causos são histórias populares que passam de geração em geração, geralmente transmitidas oralmente, podem ser narrações de acontecimentos reais ou não, de comédia, terror ou que transmitam lições de vida. O texto expõe costumes, elementos do dia-a-dia, cultura e características linguísticas da localidade onde ocorreu o feito narrado. É importante salientar que há muita dificuldade em encontrar textos escritos ou materiais explicativos acerca desse gênero, uma vez que é tradicionalmente divulgado pela comunicação oral, e a geração atual esta aniquilando momentos de contação e escuta de histórias, acarretando esquecimento e perda dessa prática ao longo do tempo (PIMENTA; ANDRADE, 2011; CASTANHO; NASCIMENTO, 2013).

O gênero causo permite a apreensão sobre o uso e as funções da escrita e da leitura, das características que distinguem os gêneros textuais, diferenças entre a linguagem oral e a escrita, linguagem formal e informal, auxilia o leitor a opinar sobre o que foi lido, apreciar e localizar informações. Trabalhar com o gênero favorece o resgate dos causos populares, valoriza a cultura presente no cotidiano dos jovens, adultos e idosos, eleva a autoestima desse grupo de pessoas, proporciona uma metodologia harmoniosa e participativa, tornando o ensino atrativo e eficaz.

Mollica e Leal (2009, p. 14) dizem que

Quanto mais distante a situação contextual estiver do indivíduo com pouca ou nenhuma escolarização, maior a dificuldade que ele enfrenta para lidar com linguagens escritas; em contrapartida, quanto maior a necessidade e intimidade com o contexto, menores os obstáculos de interpretação e de desempenho de tarefas, uma vez que nem sempre a linguagem escrita é utilizada, e a experiência de mundo pode suprir o desconhecimento da leitura e da escrita e da escrita matemática.

Algumas situações que ocorreram durante o trabalho com o gênero causo, na turma de EJA, corroboram o que as autoras afirmam, visto que os alunos mostraram interesse e familiaridade pelo tema. As histórias despertavam a atenção, gerando

posicionamentos e questionamentos como: “será que isso aconteceu de verdade?”, “conheço pessoas assim”, “nossa, que lição de vida!”, “já ouvi os causos de Rolando Boldrin”. Os alunos sentiram-se motivados a participar das atividades propostas, alguns com mais envolvimento que outros.

ENCONTROS SEMANAIS

1º e 2º encontro

Considerando que os alunos da EJA da fase I (processo de alfabetização) eram bem reservados, tímidos e receosos com a presença de um indivíduo atípico, os dois primeiros encontros com a turma foram utilizados para conhecermos uns aos outros, um espaço para diálogo e diagnóstico dos alunos, para planejar melhor as estratégias de ação.

Esse momento de diálogo sobre a realidade dos alunos foi essencial para estabelecer uma relação harmoniosa, “não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe” (FREIRE, 1997, p. 59).

Alguns alunos foram mais interativos que outros, falavam mais sobre sua realidade, entretanto, todos os discentes compartilharam algo sobre seu contexto pessoal, profissional e/ou social, momentos importantes para conhecermos um pouco da realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Conhecer o contexto dos alunos é essencial, sem esse conhecimento não se tem acesso a maneira como pensam, o que sabem e como sabem, dificultando a prática educativa com qualidade (FREIRE, 1997).

Nos dois primeiros encontros, foi exposta a proposta do projeto de pesquisa aos alunos, com o intuito de verificar se haveria manifestações de aprovação ou negação, bem como para que os discentes tivessem espaço de exposição de suas ideias, expectativas e desejos de aprendizagem, alinhando sempre ao uso do gênero textual causo. Essa iniciativa foi necessária para que houvesse receptividade por parte dos alunos e almejava-se o envolvimento efetivo dos discentes nas atividades que seriam propostas.

Por meio do diálogo e da partilha junto aos alunos da EJA, constatou-se que, mesmo os discentes não conseguindo expressar o conceito e elencar os elementos

estruturantes do gênero textual *causo*, involuntariamente, eles manifestavam familiaridade com o gênero, revelando, inclusive, que já ouviram ou contaram um *causo*. Logo, demonstraram estarem motivados com o projeto.

Considera-se a motivação um aspecto essencial para o processo de ensino-aprendizagem para qualquer faixa etária, entretanto, ainda mais para os jovens, adultos e idosos em fase de alfabetização, que, por um longo período, ficaram distantes dos estudos sistematizados da escola. Conseqüentemente, com mais idade e com outras obrigações familiares, profissionais, econômicas, políticas e sociais, uma bagagem de afazeres que acaba por influenciar a atenção, o desempenho, a percepção, a criatividade, a motivação e outros elementos primordiais da aprendizagem são afetados.

Para Vernon (1973, p.53), “a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes”. Nesse sentido, ao se constatar que os participantes dessa pesquisa-ação estavam motivados com a proposta do trabalho com o gênero textual *causo*, julgou-se estar no caminho certo, que seria uma ótima fonte de energia para os alunos, mobilizando o comportamento (ação) dos mesmos, no sentido da sua própria satisfação, conseqüentemente, satisfação da aprendizagem e da alfabetização, na perspectiva do letramento.

3º encontro

Por meio da observação e troca de ideais com os sujeitos participantes da pesquisa, viu-se como prioridade para o terceiro encontro o planejamento de uma aula expositiva dialogada para introduzir o trabalho com o gênero textual *causo*, com o intuito de organizar os conhecimentos que os alunos já tinham e complementar esse conhecimento com outros elementos a respeito do gênero textual em questão. Nesse sentido, foi elaborado um plano de aula que visava à aprendizagem da estrutura do gênero textual *causo*; e a identificação nos textos impressos dos elementos característicos.

Para atingir os objetivos estabelecidos no planejamento, optou-se pelo uso do método de *brainstorming* (tempestade de ideias), concebida como uma técnica ou

dinâmica, individual ou em grupo, que tem a intenção de mobilizar esforços para encontrar meios para solucionar um determinado problema, compilando as ideias dos participantes (MONICA, 2017; BESANT, 2016; BEHROOZANIA; GHABANCHI, 2014).

O brainstorming na sala de aula é utilizado para reunir os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir deles, construir conceitos. Nesse âmbito, o tema central era o gênero textual causo, assim sendo, registrou-se no centro da lousa: “gênero textual causo”. Em seguida, os alunos se organizaram em pequenos grupos para pensarem em palavras e/ou expressões que, para eles, tinham relação com a temática central. No momento da partilha/exposição das ideias dos alunos, registravam-se, em volta do tema gerador, as palavras mencionadas.

Após a organização da tempestade de ideias na lousa, foram entregues causos impressos e em áudio aos grupos, para que juntos pudessem analisar a composição do gênero, buscando estabelecer relações com o brainstorming construído no início da aula. Vale ressaltar a importância dos agrupamentos e disponibilidade de causos escritos e em áudios, no contexto da sala de aula em que se desenvolvia o projeto, uma vez que a turma estava em processo de alfabetização, alguns alunos já liam e escreviam e outros ainda tinham algumas limitações.

Nesse encontro, foi muito marcante o companheirismo e a empatia dos alunos da turma participante desse trabalho. Auxiliaram muito uns aos outros, cada um com suas particularidades e habilidades, alguns liam com propriedade, outros escreviam com mais facilidade, outros eram mais observadores, outros interpretavam mais rapidamente, ou seja, cada um tinha uma característica mais aguçada e juntos, ajudando os colegas, conseguiram avançar na aprendizagem.

Na relação ensino-aprendizagem, o trabalho em grupo pode ser caracterizado, segundo Turra (1975, p. 141), como:

Conjunto de alunos que interagem em função de objetivos cooperativamente aceitos, onde a participação de cada um se traduz no pensar com o outro, no ouvir o outro, no aceitar possibilidades de reconhecer limitações existentes em si e no outro, no respeitar para ser respeitado, no agir e no crescer com o outro.

O trabalho com agrupamento em sala de aula, claramente, é um progresso pedagógico, favorece o processo de ensino-aprendizagem, oportuniza o

desenvolvimento de habilidades nos discentes. Por meio das interações, um aprende com o outro, traz contribuições tanto de ordem pedagógica, como social e psicológica.

Após trocarem ideias em grupos, abriu-se discussão com todos da sala, para analisar os aspectos que eles constataram nos textos e áudios, a fim de retomar a tempestade de ideias, a respeito do gênero textual causo, esclarecendo e organizando coletivamente os elementos característicos, efetivamente, do gênero.

Finalizamos o encontro com apreciação de um causo, em áudio, escolhido pela turma.

4º encontro

Para iniciar o quarto encontro, resgatou-se os elementos estudados no encontro anterior, retomando as características apreendidas do gênero textual causo. O planejamento para esse encontro tinha como objetivo o exercício da leitura e da interpretação textual em pares. Dividiu-se a turma assim, considerando as especificidades dos discentes (habilidade de leitura), para que um pudesse ajudar o outro.

Foi distribuído um causo popular do personagem Pedro Malasartes aos alunos, propondo a leitura do mesmo no grande grupo, de forma compartilhada, possibilitando o exercício da leitura, já que a turma estava em processo de alfabetização e letramento. Esse momento exigiu muita calma, os alunos liam pausadamente, cada um no seu ritmo; os que encontravam dificuldades recebiam auxílio, entretanto, não deixaram de participar. Os discentes foram bem compreensivos e pacientes uns com os outros, inclusive, foi um momento de muita emoção, diante da conquista de cada colega da turma.

O ato de ler não é um aprendizado qualquer, é uma conquista de autonomia, que amplia os horizontes dos homens (MARTINS, 1994). O ato de ler, representa aos jovens, adultos e idosos, liberdade e contentamento, os mesmos rompem as barreiras impostas até então, pela vida social, deixam a passividade de lado e passam a entender melhor seu universo.

O conceito de leitura, na maior parte das vezes, é relacionado apenas com a decifração dos códigos linguísticos, entretanto, não podemos desconsiderar o

processo de formação social dos sujeitos, sua cultura política e social e suas capacidades.

Após o exercício de leitura, foram lançadas questões aos pares de alunos, a respeito do causo, trabalhado a interpretação dos discentes. De acordo com Kiliane Flôres (2016, p.1):

Quando se lê, constroem-se significados a partir do que é lido. É preciso atentar, além disso, para o fato de que nem tudo o que o autor quer dizer está escrito/dito no texto, o que põe em foco os processos inferenciais empregados pelo leitor/ouvinte, os quais derivam de seus conhecimentos prévios, enciclopédicos e de mundo, permeados pelo contexto sociocultural. Nesse sentido, o leitor/ouvinte extrapola o texto para poder interpretar os significados ali presentes. Ele vai preenchendo os vazios do texto de acordo com suas experiências de leitura anteriores.

Nesse sentido, o trabalho com o gênero textual causo em sala de aula foi muito significativo, uma vez que por meio dele os jovens, adultos e idosos, além de explorar a leitura, puderam mobilizar a bagagem de conhecimentos que já possuíam que, aliás, é bastante significativa, em decorrência da experiência social, política, pessoal e profissional, extrapolando o texto para poder interpretá-lo.

Interpretar é um processo de construção do entendimento de um texto, é um fator importante, pois, a contar da compreensão e interpretação textual, o sujeito passa a entender e começa a questionar o que se lê. Com a interpretação, ocorrem associações com o conhecimento empírico, conseqüentemente novos olhares são construídos, a partir de um ponto de compreensão à luz das teorias linguísticas ou análise do discurso.

A leitura é um ponto essencial para a interpretação, quanto mais se lê, mais a interpretação se efetiva. Essa complementação concomitante (leitura e interpretação) propicia o crescimento cognitivo do aluno.

Para finalizar o encontro, socializamos, no grande grupo, as questões levantadas aos pares, a respeito do causo e foi perceptível que os alunos conseguiram compreender bem o contexto do texto.

Foi solicitado aos alunos, para a semana seguinte, a tarefa: “Pesquisar um causo na internet, livros, CDs, com os vizinhos, familiares ou si mesmo, e trazer para a sala de aula, da forma que preferissem (áudio, vídeo, impresso, escrito, decorado etc.)”.

5º encontro

Realizou-se um semicírculo na sala de aula, com o intuito de explorar todos os causos trazidos pelos alunos. Nesse dia, realizamos leituras, contação, assistimos vídeos e escutamos áudios de causos.

Considera-se o trabalho com o texto em suas diferentes formas, oral e/ou escrita, muito importante para o ensino-aprendizagem, uma vez que esses fazem parte das interações reais da vida dos discentes. É necessário criar espaços para a diversificação textual nas aulas, atividades cujo caráter funcional os alunos reconheçam, com conteúdos ricos e variados, promovendo a formação de sujeitos comunicativos e leitores de maneira crítica.

A prática pedagógica fazendo uso de linguagem verbal, escrita e/ou falada, cria um ambiente sociointerativo, propiciando aos alunos jovens, adultos e idosos, situações e mecanismos em que eles aprendam e pratiquem os conteúdos programáticos.

Ramos (1997) argumenta que os problemas com a linguagem oral e/ou escrita necessitam de “prática oral e prática escrita para serem minimizados, o que inclui a audição, discussão, repetição, transcrição e ‘tradução’ de textos do estilo cuidado, assim como a leitura de textos de diferentes estilos” (RAMOS, 1997, p.11).

Com a busca que os alunos realizaram, de causos para trazerem para a sala de aula, eles puderam observar, na prática, uma das características do gênero textual causo: sua predominância na forma oral, relatando a dificuldade em encontrá-los na forma escrita.

Outro aspecto mencionado pelos discentes foi a respeito da linguagem utilizada nos causos, como descrito por eles, “não se usa palavras chiques nesses textos, a gente percebe que é a forma como o povão costuma falar”. Com isso, os alunos intencionaram dizer que, para eles, o gênero causo é de fácil compreensão, se comparado com outros gêneros textuais, uma vez que o causo não apresenta palavras rebuscadas, fora de seu contexto social.

O aluno de modo geral e, em especial, da EJA, público a que se refere este artigo, fala por meio da linguagem classificada como coloquial, informal ou popular,

aquela utilizada no cotidiano, na comunicação oral e que não exige a atenção total à gramática. Essa familiaridade com o gênero causo, em partes, decorre desses fatores, que são característicos do gênero e também do sujeito jovem, adulto e idoso.

Daí vem também a importância do trabalho com textos orais e escritos, bem como de estudos em torno da linguagem formal e informal, uma vez que é essencial que o aprendiz conviva, observe e aprenda os elementos característicos dos textos orais e escritos, assim como dos textos formais e informais, conscientes do uso e aplicabilidade socialmente.

A escrita tem muita relação com a forma como falamos e vice-versa, entretanto, sabe-se que “a aprendizagem da escrita tem uma relação maior com a convivência sistemática com textos expressos do que com dialetos de origem do aprendiz” (BEZERRA; FARIA; MACHADO, 2005, p. 09), ou seja, as barreiras linguísticas necessitam de prática que trabalhe o oral e o escrito, assim como a proposta desse projeto, incluindo leitura, ortografia, audição, discussões, etc.

Para finalizar o encontro, organizamos os discentes em duplas para listarem no caderno suas considerações, tais como: “qual história foi a mais interessante ou engraçada? quais os temas expostos? que tipo de linguagem foi utilizada para narrar a história? a linguagem interferiu na compressão?”, e outras.

6º encontro

Utilizando os casos trabalhados até o quinto encontro, foi possível abordar/retomar alguns conteúdos de língua portuguesa, já trabalhados anteriormente, pela docente da turma: linguagem formal e informal e diferença entre a linguagem oral e escrita.

No sexto encontro, para que se efetivasse a exploração desses elementos, foi necessário reaver as histórias que eles tinham colado no caderno, colocar alguns áudios novamente e expor novos exemplos, a fim de enriquecer o saber, fixar os conteúdos e recobrar conhecimentos.

Para retomar o trabalho a respeito da linguagem informal e formal, texto oral e escrito, foram distribuídas frases aos alunos, retiradas dos casos trabalhados durante os encontros anteriores (linguagem informal) e outras frases de textos diversos (linguagem formal). Eles deveriam ler e separá-las utilizando um critério

determinado autonomamente. Vale lembrar que não se mencionou o assunto que seria abordado no encontro.

Depois dessa organização, no grande grupo, os alunos mencionaram os critérios utilizados por eles para separar as frases e todos, a sua maneira, relacionaram o critério aos aspectos da linguagem formal e informal, grifando as palavras e expressões que, para eles, eram determinantes para classificá-las de uma maneira ou de outra.

Em outro momento do encontro, como proposta de produção, foi entregue aos discentes um quadro contendo algumas situações sociais, como churrasco em família, pedir um favor a um desconhecido, entrevista de emprego, encontro com os amigos, etc., para que registrassem uma frase possível para ser dita nesses contextos e, logo em seguida, definissem se utilizaram o português formal ou informal.

A esse respeito, Cyranka (2011, p.131) reforça que “[...] é preciso construir caminhos para que uma educação linguística seja efetivada na escola de tal modo que propicie a todos os alunos o acesso à variedade culta da língua sem que isso implique na necessidade de abandonar sua variedade vernacular”.

Foi uma experiência bem interessante, na qual surgiram diferentes situações e possibilidades. Houve muita discussão e reflexão a respeito das diferenças entre as frases criadas, anotando evidências do uso do português formal e informal e diferenças do texto oral e escrito.

7º encontro

A proposta do sétimo encontro foi uma atividade de produção escrita. Foi entregue, para cada aluno da turma, uma folha impressa com o início de um caso popular: “Só mesmo trepando em árvore”, e, a partir dessa frase deveriam escrever o final da história da forma como eles imaginassem, e de acordo com as características do gênero (**Figura 1**).

Figura 1 – Proposta de produção de texto



Fonte: Autoras

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, onde a escrita é imprescindível para a vida social. A escrita está presente no dia-a-dia de todos os indivíduos. Nas palavras de Marcuschi (2010, p.16):

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um mundo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Considerando esses fatores mencionados pelo autor, imaginemos os jovens, adultos e idosos analfabetos e/ou analfabetos funcionais, em uma sociedade que a escrita se faz presente de maneira bastante forte, quantas barreiras encontram diariamente? Somado a isso, imaginemos também, em relação à leitura, quantas dificuldades essas pessoas, sem aquisição de leitura e escrita, encontram?

Continuamente, durante os encontros, trabalhou-se com leituras e, ao propor a produção textual nesse momento, objetivou-se o trabalho com a escrita e o exercício da produção de textos/frases coerentes e coesos, seguindo os elementos característicos do gênero textual causo.

O resultado foi bem satisfatório, no que diz respeito à aprendizagem sobre o gênero textual em si, mas principalmente no que tange o estudo relacionado à escrita, composição de frases/textos e registros ortográficos. Vale ressaltar que este exercício de produção textual foi realizado de forma individual, todos os alunos participaram, cada um da sua maneira, desde composição de pequenas frases, até composição de textos longos.

Para encerrar o encontro, foi proposto aos alunos que escolhessem um caso popular e o ensaiassem por duas semanas, para realizar a gravação de áudio do mesmo.

8º encontro

Para introduzir o encontro, alguns alunos, de forma espontânea, desejaram apresentar aos colegas o caso que produziram no encontro anterior. Em seguida, apreciou-se o caso “O relógio”, de Rolando Boldrin, por meio de texto e áudio. Discutiu-se o contexto da história e os alunos ilustraram o caso (**Figura 2**).

Figura 2 – Ilustrações dos discentes



Fonte: Autoras

A pedido dos próprios alunos, pela justificativa de falta de tempo para ensaiar o caso para realizar-se a gravação, proposta para o encontro da semana seguinte (último encontro), disponibilizou-se tempo para que os mesmos ensaiassem.

9º encontro

O último encontro foi utilizado para executar a gravação dos áudios dos casos, narrados pelos educandos. E também houve uma pequena confraternização em agradecimento ao envolvimento dos alunos e à acolhida da escola e professora da turma.

Apesar do pouco tempo para a realização do projeto do gênero causo (uma vez por semana, totalizando 9 encontros), os objetivos estabelecidos foram alcançados: foi possível desenvolver um trabalho em que a oralidade, a leitura e a escrita estivessem presentes constantemente, aliadas ao prazer de aprender e ensinar. O resultado foi bem positivo, observou-se a evolução da aprendizagem dos alunos através das atividades realizadas durante o período de intervenção, foi perceptível o acolhimento dos discentes, o que foi significativo tanto para eles e para a docente regente, como para a escola, visto que mostraram satisfação em participar e deram continuidade ao projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível ter uma visão ampliada a respeito da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, especialmente em fase de alfabetização, transitando em seus aspectos históricos, políticos e sociais, bem como planejando estratégias que contribuíssem para alfabetização na perspectiva do letramento.

Observa-se que, historicamente, desde o princípio a modalidade, ela esteve fragilizada e foi negligenciada. Entende-se que nem sempre as ações desempenhadas tiveram uma intencionalidade social, pensando no desenvolvimento integral do sujeito, pelo contrário, foram movidas pelos interesses políticos e econômicos.

A trajetória da EJA revela que houve vários movimentos e campanhas, além de implantação de projetos, ao longo do tempo, pensando na anulação do analfabetismo, o que, para muitos, explica a condição de subdesenvolvimento do país, representando insucesso do Brasil. Entretanto, o analfabetismo é consequência, essencialmente, de uma estrutura social injusta, e é improvável que se tenha sucesso em combatê-lo sem considerar suas reais causas.

Por intermédio desta pesquisa, investigou-se também sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na EJA, especialmente o aluno analfabeto. Nesse sentido, defende-se que a modalidade precisa oferecer a eles condições para que construam o seu conhecimento, possam socializar com mais

efetividade e desenvolvam-se, integralmente, como cidadãos críticos e autônomos, não desprezando sua subjetividade, experiências, expectativas, vivências socioculturais, familiares e profissionais.

Seria conveniente que a EJA se organizasse por meio de estratégias, seguindo um modelo andragógico, uma educação pensada para o aluno adulto plural, a fim de planejar práticas significativas para sua realidade, motivando-os para a aprendizagem e, conseqüentemente, favorecendo uma aprendizagem significativa. Eles querem ver a aplicação imediata do que estão aprendendo.

O aluno da EJA não pode ser tratado como uma criança, já que os discentes jovem, adulto e idoso, carregam consigo uma bagagem considerável de experiências, expectativas e anseios. Concomitante a isso, esse público apresenta-se temeroso, pois sua “ignorância” os conduz para a tensão, complexo de inferioridade e despertam angústias. Pensando nisso, é necessário estimular esse discente peculiar, fortalecendo sua autoestima.

Acredita-se que para alcançar o processo de ensino-aprendizagem efetivamente, é conveniente conhecer o contexto do aluno analfabeto que procura a EJA, obtendo informações que auxiliem na orientação e condução daqueles que estão dispostos a serem alfabetizados e terem acesso ao conhecimento escolar.

Conclui-se, a partir de todo o projeto de pesquisa, que o ideal seria que o processo de ensinar a ler e escrever acontecesse no contexto das práticas sociais, para satisfazer às exigências do aprendiz, em outras palavras, visar à alfabetização na perspectiva do letramento.

A EJA precisa organizar-se por meio de estratégias seguindo um modelo andragógico, o qual motive os alunos para a aprendizagem, visto que esta modalidade atende um grupo de pessoas diversificado. Com o Projeto Causo, acredita-se que foi vantajosa a aquisição de conhecimentos, pois a temática pertence ao contexto social do público-alvo e está próxima da sua realidade adulta. As atividades desenvolvidas com os discentes permitiu o resgate dos causos populares que eram transmitidos oralmente e auxiliou na aprendizagem de conteúdos escolares, tais como linguagem

oral e escrita, linguagem formal e informal, interpretação e localização de informação do texto, além de contribuir nos exercícios de leitura e escrita.

Foi um trabalho encantador. As atividades desenvolvidas e as reações recebidas (sorrisos e expressões de compreensão e de interesse) revelaram o quão importante e significativo é a educação para este grupo de pessoas que sempre teve o desejo pelo estudo, porém foi impedido por várias circunstâncias e problemas de vida.

REFERÊNCIAS

- ALBISSÚ, N. **As aventuras de Pedro Malasartes**. São Paulo: Cortez, 2009. 88 p.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 168 p.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 221-230.
- BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 142 p.
- BELCHIOR, F. **Educação de Adultos e Educação Permanente: A realidade Portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- BEHROOZANIA, S. e GHABANCHI, Z. **The Impact of Brainstorming on Reading Comprehension and Critical Thinking Ability of EFL Learners**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 513– 521, 2014.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber Livros, 2004.
- BEZERRA; F. A. M.; FARIA, F. E. M.; MACHADO, J. A. F. **A Oralidade e a Escrita: Instrumentos na Construção do Saber ao Longo da Vida**. Curso de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Ceará, s/a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_aoralidade.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular: Educação para jovens e adultos, Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 47,251**, de 17 de novembro de 1959. Rio de Janeiro, 1959.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000b.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: Educa, 1999. 133 p.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

CARVALHO, M. **Primeiras letras: Alfabetização de jovens e adultos em espaços populares.** 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

CHOTGUIS, J. **Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto.** Disponível em: <<http://www.logisticareversa.net.br/uploads/1/6/3/0/1630201/andragogia.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

CYRANKA, L. F. M. **Dos dialetos populares à variedade culta: A sociolinguística na escola.** Curitiba: Appris, 2011.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FLECHA, R. **Educación de las personas adultas: propuestas para los años noventa.** Barcelona: El Roure, 1994.

FERREIRO, E. **Com todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra S/A, 1997.

GALVÃO, A. M. O; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-58.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago. 2000, p. 108-194.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: educação 2018**. Brasil, 2019.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As Políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Tubarão / SC, v. 11, n. 19, p.40-57, jan./jun. 2017.

LIMA, M. R. O Convênio Estatístico de 1931 à luz da produção da Diretoria Geral de Estatística de 1907 a 1930. In: **14 Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**, UFMG, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/HOME/Downloads/Marcos%20Rangel%20de%20Lima%20(3).pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

KILIAN, C.; FLÔRES, O. C. **Leitura, interpretação e compreensão: Um visão pragmática**, 2016.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de construir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov., 2009.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação básica. Vol 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010.

MARSHALL JUNIOR, Isnard; CIERCO, Agliberto Alves; ROCHA, Alexandre Varanda; Besant, H. The Journey of Brainstorming. **Journal of Transformational Innovation**, 2 (1), 1 – 7, 2016.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19 ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

MASAGÃO, V. M. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular**. São Paulo: MEC, 2001. 239 p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

MONICA, A. **Brainstorming**: Thinking - Problem Solving Strategy. Er. Manoj Kumar. Int. Journal of Engineering Research and Application, 7 (3), 33-37, 2017. NASCIMENTO, J.

V.; CASTANHO, E. G. O gênero de discurso causo, coisa de caipira, coisa de Minas. **Recorte - UniCor**, Três Corações, MG, v. 10, n. 2, p. 1-21, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/1119/pdf_8>. Acesso em: 04 dez. 2017.

PAIVA, V. P. **Histórico da Educação Popular no Brasil**. 6 ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PIMENTA, V. R.; ANDRADE, V. A. B. O gênero causo: uma abordagem multimodal nas aulas de Língua Portuguesa. In: SIELP, n.1, 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 847-858. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_092.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2017.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. 255 p.

ROCHA, R. S.; SOUZA, S. G. **Práticas de alfabetização na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2013. 127 p.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 8 ed., 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ. isso.**, Belo Horizonte, n. 47, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-46982008000100005&lng=&nrm=iso. Acesso em 09 set. 2019.

STEPHANOU; BASTOS (Orgs), 2005, p. 271-272. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo/Brasília, 1997, p. 33.

SOUZA, I. F.; SCORTEGAGNA, P. A. Alfabetização, letramento e encantamento na EJA. In: XXVI Encontro Anual de Iniciação Científica; III Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior, UEPG, 2017. Disponível em: https://siseve.apps.uepg.br/storage/eaic2017/13_Isadora_Fonseca_de_Souza-150525844715651.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, ano 1975.

Vernon, M. D. (1973). **Motivação humana**. Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes. (trabalho original publicado em 1969).

HISTÓRICO

Submetido: 04 de Jan. de 2022.

Aprovado: 08 de Out. de 2022.

Publicado: 18 de Out. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SOUZA, F. Isadora. et al. Alfabetização e letramento na EJA: trabalhando com o gênero textual causo. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade – LES**, v. 26, n. 50, eISSN: 2526-9062, 2022.