



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO COM EDUCANDOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

LAÍS BASTOS MARCHESONI

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO COM EDUCANDOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada, por LAÍS BASTOS MARCHESONI, ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. ELSA MIDORI SHIMAZAKI

**MARINGÁ
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)**

M316L Marchesoni, Laís Bastos
Letramento e educação escolar: um estudo com educandos da educação de jovens e adultos. / Laís Bastos Marchesoni. -- Maringá, 2019.
104 f. : il., color., figs., quadros.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação, 2019.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Gêneros textuais. I. Shimazaki, Elsa Midori, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 374.012

AHS-CRB-9/1065

LAÍS BASTOS MARCHESONI

**LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO COM EDUCANDOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Elsa Midori Shimazaki (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Ercilia Maria Angeli de Paula

Prof. Dr. Wagner Roberto Amaral

Junho de 2019.

AGRADECIMENTOS:

À professora Dr^a. Elsa Midori Shimazaki que, além de orientar a pesquisa, contribuiu para a minha transformação como pesquisadora.

À Dr^a. Ercília Maria Angeli de Paula e ao Dr. Wagner Roberto Amaral, por lerem atenciosamente meu trabalho e contribuírem no exame de qualificação e na defesa do mestrado.

Ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, e ao grupo de estudos do qual faço parte.

Aos educandos pesquisados na presente pesquisa, que possibilitaram a sua realização, dedico este trabalho por tanto me ensinarem.

Aos meus amados pais e irmão, principais incentivadores.

Ao meu querido esposo, que esteve ao meu lado pacientemente em todo o processo de realização do trabalho.

Ao meu filho Bento, que me acompanhou durante a pesquisa ainda no ventre e depois de nascido me acompanhou no processo de escrita, a você todo meu amor.

A Deus, que sempre me sustentou.

RESUMO:

Ao identificarmos a necessidade de pesquisar sobre letramento e alfabetização de jovens e adultos no ensino regular, desenvolvemos a presente pesquisa, com o objetivo de compreender como a promoção do letramento nessa modalidade de ensino, via gêneros textuais do cotidiano social, desenvolve os processos de leitura e escrita de educandos que estão em fase de alfabetização. Para atender ao objetivo deste estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa com ação pedagógica pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. As ações pedagógicas conduzimos com doze educandos matriculados em uma turma da educação de jovens e adultos, em que foram realizadas observações, planejamentos e ações pedagógicas. Este estudo permitiu a constatação de que os gêneros textuais do cotidiano são ferramentas para o auxílio nos processos de alfabetização e de letramento de adultos, porque são gêneros comuns ao educandos, que fazem parte de seu cotidiano, a possibilitar maior contato e envolvimento com o conhecimento, o que facilita os processos de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Gêneros Textuais.

ABSTRACT

Researching literacy and reading/writing of young people and adults in schools stimulated current research. It aims at understanding the manner the promotion of literacy within the teaching mode, through textual genres of the social day-to-day experience, develops the reading/writing processes of students within the learning phase. A qualitative research was undertaken through pedagogical activities based on the presuppositions of Historical and Cultural Psychology. Pedagogical activities were conducted with twelve students in an educational group for young people and adults where observations, planning and pedagogical activities were performed. Results showed that the day-to-day textual genres were tools for the reading/writing processes and for adults' literacy. They are genres common to students, part of daily knowledge, for a deeper contact and involvement with knowledge. They facilitate the reading/writing and literacy processes.

Keywords: Literacy. Reading/Writing. Education of young people and adults. Textual genres.

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Nacionais.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

BNDS – Banco Nacional do Desenvolvimento.

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CES – Centros de Estudos Supletivos.

CEEBJA – Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos.

COPEP – Comissão Permanente de Ética em Pesquisa para Seres Humanos.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

DCNEJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

ECA – Estatuto da criança e do adolescente.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário.

FUNDEF – Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

NAES – Núcleos Avançados de Ensino Supletivo.

PAS – Programa Alfabetização Solidária.

PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador.

PNA – Programa Nacional de Alfabetização.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

SCIELO – Scientific Electronic Library Online.

SEA – Serviço de Educação de Adultos.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	63
QUADRO 2 – Percurso da pesquisa	68
QUADRO 3 – Sondagens e níveis de escrita	70
QUADRO 4 – Questionário inicial com as impressões dos educandos sobre o panfleto de supermercado	76
QUADRO 5 – Discussão sobre categorias dos panfletos	81
QUADRO 6 – Respostas sobre as categorias do panfleto	82
QUADRO 7 – Solicitações e produções	88
QUADRO 8 – Respostas sobre as vogais	90
QUADRO 9 – Comandos e respostas	91
QUADRO 10 – Impressões sobre a lista de compras	95
QUADRO 11 – Conhecimento sobre o açúcar (utilidade do açúcar)	97
QUADRO 12 – Impressões dos educandos sobre a produção de açúcar	104
QUADRO 13 – Impressões dos educandos sobre o filme	105
QUADRO 14 – Perguntas e respostas sobre as etapas de produção da cana-de-açúcar	106
QUADRO 15 – Palavras ditas pelos educandos com C, D e N	107
QUADRO 16 – Marcas de açúcar conhecidas e utilizadas pelos educandos.....	114
QUADRO 17 – Lista de marcas de açúcar	114
QUADRO 18 – Receitas com açúcar	116
QUADRO 19 – Receitas	121

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Atividade da educanda “Dandara”	84
FIGURA 2 – Atividades dos educandos “Dilma”, “Chico Mendes”, “Maria da Penha” e “Marielle”	85
FIGURA 3 – Atividades dos educandos “Dorothy” e “Josimo”	85
FIGURA 4 – Atividade do educando “Ayrton”	86
FIGURA 5 – Atividade da educanda “Anita”	86
FIGURA 6 – Alfabeto	91
FIGURA 7 – Produtos do panfleto	94
FIGURA 8 – Lista de compras da educanda “Dilma”.	96
FIGURA 9 – Palavras com a letra A do educando “Chico Mendes”.	99
FIGURA 10 – Sílabas com C, N e D	109
FIGURA 11 – Palavras com C, N e D	110
FIGURA 12 – Palavras com as sílabas CA e NA	111
FIGURA 13 – Imagens da atividade com alfabeto móvel	112
FIGURA 14 – Livreto sobre a cana-de-açúcar	112
FIGURA 15 – Marcas de açúcar	115
FIGURA 16 – Atividade da educanda “Dilma”	117
FIGURA 17 – Alimentos com açúcar	118
FIGURA 18 – Ingredientes do bolo de fubá	120
FIGURA 19 – Imagens do preparo do pavê de limão	122

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA AUTORA	11
2 INTRODUÇÃO	12
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	17
3.1 A OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BASES LEGAIS ATUAIS	17
3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	21
3.3 OS EDUCANDOS DA EJA	27
3.4 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	31
3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE ANALFABETISMO	34
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	37
4.1 ALFABETIZAÇÃO: A EXPLORAR CONCEITOS	37
4.2 LETRAMENTO: A EXPLORAR CONCEITOS	42
4.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS	47
5 MÉTODO	54
5.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA	54
5.2 O LOCAL DA PESQUISA	55
5.3 OS CRITÉRIOS PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	55
5.4 SUJEITOS DA PESQUISA	56
6 PROCEDIMENTOS, ANÁLISES E RESULTADOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA SISTEMATIZADA	67
6.1 OBSERVAÇÕES	67
6.2 ENTREVISTAS E SONDAJENS	67
6.3 PLANEJAMENTO	70
6.4 AÇÕES PEDAGÓGICAS PELOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	71
6.4.1 CONFECÇÃO DO CRACHÁ	72
6.4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL PANFLETO.....	75
6.4.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DO TEMA “AÇÚCAR”	96

6.4.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL RECEITA	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
8 REFERÊNCIAS	129
9 ANEXOS	135

1. APRESENTAÇÃO DA AUTORA

Ao refletir sobre toda a trajetória de vida, a passar pelas fases escolar e acadêmica, torna-se difícil identificar quando iniciou o meu desejo pela docência. Arrisco em dizer que foi com a vontade de atuar como professora e poder ensinar. Pensava em ser professora desde que iniciei a vida escolar, aos cinco anos de idade. Identificava-me com o ambiente educativo e me encantava com todas as professoras que tive. Desde então, fiz de minhas brincadeiras uma aula e das bonecas os educandos. Surgia, então, o desejo de ensinar e a certeza da escolha da profissão.

Após o Ensino Fundamental, iniciei o curso de Formação de Docente, em que tive as primeiras experiências como professora durante os estágios obrigatórios, o que possibilitou a convicção da escolha para o curso superior. Depois de quatro anos, ingressei na Universidade Estadual de Maringá, no curso de Pedagogia.

Cursar Pedagogia possibilitou o aprendizado sobre os fundamentos da educação, as teorias da aprendizagem, as metodologias e as práticas de ensino que se deram nos quatro anos de estudo. Após a conclusão da graduação, iniciei o trabalho docente, em uma escola municipal, onde trabalhei com a alfabetização de crianças, a despertar, assim, o interesse sobre o processo de aprendizagem, da alfabetização e do letramento.

Na busca de conhecimentos e para responder algumas questões do cotidiano escolar, principalmente sobre o processo de ensino e aprendizagem, iniciei o curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, quando compreendi como acontece esse processo. Nos diferentes públicos da educação e suas modalidades, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) me despertou atenção, de forma que elaborei o trabalho de conclusão do curso a estudar os adultos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Após a conclusão da especialização, os meus estudos mostraram-me que a aprendizagem ocorre em qualquer momento do desenvolvimento humano, inclusive na vida adulta, pois não se aprende apenas quando é criança, não há idade para aprender, entre outros aspectos específicos do aprendizado de jovens e adultos na modalidade de ensino.

Na atuação docente, ao trabalhar com alfabetização de jovens e adultos, verifiquei a necessidade de aprofundamento sobre o tema, o que me despertou o desejo de compreender melhor como acontece o processo de aprendizagem para jovens e adultos. Iniciei, então, o Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Maringá, com o objetivo de pesquisar sobre letramento e educação escolar na alfabetização de jovens e adultos, e sua conclusão resulta na presente pesquisa.

2. INTRODUÇÃO

Os conhecimentos apropriados na revisão e nas considerações da literatura especializada sobre o tema nos levaram a problematizar: Como promover o letramento e a alfabetização de jovens e adultos? Como os gêneros textuais do cotidiano promovem o letramento em adultos em processo de alfabetização?

Para responder a essas questões durante a pesquisa, buscamos fundamentos na abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934), na qual os pressupostos partem da ideia do homem como ser biológico e social, como participante de um processo histórico e cultural, na medida em que se insere na sociedade, a ter o social em sobreposição ao biológico.

Dessa forma, a escola é um ambiente social privilegiado para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente na alfabetização, pois, na escola, o educando aprende e se desenvolve, uma vez que é o local onde se planeja e se intervém para que as pessoas se apropriem do conhecimento científico. Shimazaki (2011) afirma que a escola é o local socialmente organizado para a elaboração do conhecimento que a sociedade tem desenvolvido ao longo da história, assim, torna-se um ambiente de aprendizagem, conhecimento científico e experiências para todos os educandos, sejam crianças, jovens e adultos. Vygotsky (1989) afirma ser a escola um local em que se identificam os conceitos espontâneos dos educandos e os transformam em conhecimento científico.

Ainda de acordo com o autor, o indivíduo se organiza e se desenvolve à medida que se apropria da cultura e dos instrumentos e signos que fazem a mediação entre si e o mundo, pois traz de sua vivência instrumentos culturais que relaciona com os conteúdos escolares e os dá sentido em sua aprendizagem e no processo de alfabetização (VYGOTSKY, 1989).

A apropriação da linguagem é mediada por instrumentos e signos e tem uma função central no desenvolvimento cognitivo. O uso dos signos como instrumento mediador das atividades psicológicas transformam as funções mentais elementares em processos mentais superiores, que, para Vygotsky (1989), está pautado no processo de interação do indivíduo com o mundo por sistemas simbólicos socialmente determinados. Esses processos superiores são pensamentos abstratos, como raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, atenção, lembrança voluntária, memorização ativa etc., que, segundo o autor, não são inatos, originam-se e desenvolvem-se na relação entre os indivíduos, em um contexto sócio-histórico mediado por instrumentos e signos (VYGOTSKY, 1989).

Ser alfabetizado vai além de conhecer o código linguístico e conhecer as letras do alfabeto. Saber decodificar algumas palavras ou frases não é suficiente para ter domínio do uso

da língua escrita. Ser alfabetizado vai além de um simples conhecimento sobre as letras. Em uma sociedade com a cultura letrada, como a atual, mais que alfabetizado, os indivíduos precisam ser letrados, ou seja, além de ter domínio da leitura e da escrita, precisam utilizá-las no seu cotidiano, a dar significado social à leitura e à escrita, pois, de acordo com Street “[...] as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições” (2014, p.123), assim, o indivíduo já apresenta um repertório de letramento mesmo sem nunca ter frequentado uma escola.

De acordo com Rojo (2012) o sujeito, mesmo não alfabetizado, “[...] já pode ser inserido em processos de letramento, pois já faz leitura incidental de rótulos, imagens, gestos e emoções”, dessa forma, o contato com o mundo letrado antecede à alfabetização, que se consolida na fase escolar. Rojo (2012) discorre ainda, que

[...] o letramento possibilita a compreensão dos contextos sociais e a relação com práticas escolares, e a leitura por sua vez por ser um fenômeno social precisa ser considerada na vivência escolar, utilizando os diversos textos que há na sociedade não se limitando apenas em um tipo, como por exemplo o impresso (ROJO, 2012, p.35).

No ambiente escolar, de acordo com Soares (2017), a alfabetização deve acontecer concomitantemente ao letramento, que se caracteriza como o uso social da leitura e da escrita, que já está, de certa forma, adquirido pelo educando. Essa inserção se inicia antes da alfabetização propriamente dita, ao indivíduo interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social, principalmente os adultos, que já convivem, participam e trabalham nessa sociedade, por sua vez trazem um conhecimento adquirido no cotidiano, o que se relaciona com o conhecimento científico, que o torne capaz de compreender e dominar a leitura e a escrita (SOARES, 2017).

Na escola, o adulto se desenvolve e adquire novos conhecimentos com base nos conhecimentos iniciados antes do estudo formal, a vivenciar constantemente os usos sociais da escrita. Assim, o letramento focaliza os aspectos sociais da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (SOARES, 2017).

Utilizaremos, na presente dissertação, uma proposta de letramento a revelar a insuficiência de apenas alfabetizar o adulto. Soares (2017, p. 98) define as práticas de letramento como “[...] consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas”, e complementa:

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e

escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2017, p.98).

Além disso, o letramento investiga não somente quem é alfabetizado, mas, também, quem não é, a caracterizar-se como social. O letramento é cultural, ou seja, o educando ao ser alfabetizado na escola já apresenta um nível de letramento social anterior, mesmo que em nível inferior. Street (2014, p.122) afirma que “[...] existem situações sociais em que o letramento não está associado à escolarização”, o nível de letramento social e acadêmico entre os indivíduos são diferentes, já que apresentam um histórico social distinto. Se pensarmos que o letramento não está necessariamente relacionado às práticas escolares, evidenciamos que as crianças na idade pré-escolar, mesmo sem ser alfabetizadas, já apresentam processos de letramentos. Dessa forma, o jovem e o adulto que voltam a estudar, independente do seu nível de alfabetização, já adquiriram diversos processos de letramento presentes no seu cotidiano, como, por exemplo, ir ao mercado, pagar contas, fazer compras etc. o que consideramos no trabalho escolar de desenvolvimento de leitura e escrita (STREET, 2014).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2016), é considerada alfabetizada a pessoa de cinco anos ou mais de idade, capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece. Os indicadores educacionais retratam o nível de desenvolvimento socioeconômico de um país, na medida em que o acesso à educação de qualidade influencia características socioeconômicas e demográficas da população.

Os dados obtidos, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, realizada pelo IBGE (2016), retratam o sistema educacional brasileiro e monitoram diversas dimensões da escolaridade da sua população. Referente à taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, houve uma queda de 3,1 pontos percentuais nos últimos 10 anos, a reduzir a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever de 11,1%, em 2005, para 8,0%, em 2015. A queda das taxas de analfabetismo ocorreu para todas as faixas etárias, sendo que, dessa porcentagem, a população com idade acima dos 65 anos permaneceu com a maior incidência de analfabetismo, com menor acesso à educação escolar.

Ainda de acordo com o IBGE (2016), em 2015, 60,5% dos adultos não alfabetizados tinham idade acima de 55 anos. As estatísticas apresentam que, no Brasil, há 13,2 milhões de pessoas analfabetas, principalmente na faixa etária acima de 50 anos de idade (IBGE, 2016).

Dessa forma, a relevância da pesquisa aqui relatada está no fato de desenvolver um tema que necessita de maiores estudos. As pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos, que tratam sobre a alfabetização e o letramento de jovens e adultos por meio de gêneros

textuais da esfera do cotidiano social são restritas. Esta afirmação fundamenta-se na busca das produções acadêmico-científicas disponibilizadas em: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Nacionais (BDTD) e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). A busca por pesquisas realizou-se a partir das combinações das seguintes palavras-chave: letramento, EJA, alfabetização. No todo, encontramos 9.190 obras entre livros, artigos, teses e dissertações. Ao refinarmos a busca, acrescentamos a procura sobre gêneros textuais do cotidiano social conforme nosso interesse, selecionamos as obras que tratavam do tema objeto de pesquisa que serão apresentadas nas referências bibliográficas. Para a seleção dos estudos já produzidos, em nossa área de interesse, exploramos os materiais por meio de leituras, primeiramente pelos títulos, seguido de resumos e leituras na íntegra. Dessas, escolhemos materiais na mesma linha teórica que pesquisamos que contribuíssem para a pesquisa.

Para o desenvolvimento das ações-pedagógicas, selecionamos gêneros textuais da esfera do cotidiano, na busca de identificação daqueles que os educandos apresentam maior contato social no seu cotidiano. Bakhtin (2003) emprega a nomenclatura de gêneros do discurso que se relaciona a textos com funções sociais determinadas, como finalidade, interlocução, circulação social e suporte textual.

Estes gêneros apresentam uma intenção comunicativa e discursiva imersos no meio social, a retratar as situações de interação verbal e escrita de que fazemos parte diariamente. Utilizamos o termo “cotidiano” porque trata de gêneros presentes em nosso cotidiano, tais como um e-mail, uma carta, uma propaganda ou jornal, uma bula de remédio ou um documento oficial para se ter assinatura (OLIVEIRA, 2010).

A convivência sistemática com textos, livros, revistas, jornais, bilhetes, listas, receitas é mais comum e adquirida socialmente, pois as palavras que compõem esses gêneros são expressões de situações já conhecidas pelos educandos. Dessa forma, afirmamos, inicialmente, que o trabalho com gêneros textuais da esfera do cotidiano pode auxiliar no processo de alfabetização e letramento de educandos jovens e adultos em processo de alfabetização.

Após reflexões e constatações sobre a necessidade de discussão do tema, elaborou-se a presente pesquisa, com o objetivo de compreender como a promoção do letramento na educação de jovens e adultos, via gêneros textuais do cotidiano social, desenvolve os processos de leitura e escrita de educandos que estão em processo de alfabetização. Seguido dos objetivos específicos que são: a) compreender o letramento social e o letramento escolar na educação de jovens e adultos; b) desenvolver uma proposta de trabalho com jovens e adultos, a utilizar gêneros textuais da esfera do cotidiano.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário o estudo sistematizado sobre educação, alfabetização, letramento e educação de jovens e adultos, que constituem o quadro teórico do trabalho.

O marco teórico da pesquisa está estruturado em duas seções. A primeira, “Educação de jovens e adultos”, na qual apresenta a definição da Educação de Jovens e Adultos por meio de documentos oficiais, assim como os principais aspectos históricos desde o período colonial até a atualidade. Também, apresentamos os fundamentos legais e a oferta da EJA no Brasil, com as principais leis que a regem, a discutir os conceitos, as normas e as leis que embasam a sua oferta.

Na próxima seção, “Alfabetização e letramento”, discutimos conceitos que acontecem e se desenvolvem na educação de jovens e adultos, por meio da pesquisa sobre diversos autores que discutem a alfabetização e o letramento, seguido da sua discussão na EJA.

Na seção de descrição do método de coleta de registros, apresentamos e descrevemos os procedimentos metodológicos, o delineamento da pesquisa, o local, os materiais e os procedimentos para a coleta e seleção dos educandos, assim como os critérios avaliativos e a descrição dos instrumentos. Cada item foi descrito com informações específicas em cada seção.

Na seção com os procedimentos, as análises e os resultados das ações sistematizadas, discutimos e apresentamos os registros e dados oriundos da pesquisa, com suporte nos marcos teóricos escolhidos. Nessa seção, são descritas as observações, as sondagens, o planejamento e a ação pedagógica por meio dos gêneros textuais trabalhados, com análises das produções dos educandos. A dissertação finda com uma abordagem dos resultados e dos dados relevantes à pesquisa, apresentando as considerações finais.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção, discutimos sobre a EJA e realizamos um breve histórico. Para isto, trouxemos também fundamentos legais sobre essa modalidade de ensino e sobre os seus educandos, como também sua função social na formação educacional brasileira.

A EJA é uma modalidade de ensino da educação brasileira que está voltada para o atendimento das pessoas que não conseguiram realizar ou concluir os estudos do Ensino Básico na idade estipulada legalmente, isto é, dos quatro aos dezessete anos de idade (BRASIL, 1996). Também há observa-se que se incluem neste grupo os refugiados e os imigrantes¹, que desejam retomar aos estudos e aprender a língua portuguesa e as demais disciplinas.

A modalidade de ensino atende às necessidades dos educandos, a respeitar as características de cada indivíduo, a oportunizar o regresso à sala de aula de maneira que os estudos se adequem às suas condições de vida e de trabalho, seus interesses, por meio de cursos e exames próprios.

3.1 A OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BASES LEGAIS ATUAIS

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, BRASIL, 1996). em seu Capítulo II, seção V, no Artigo 37, estabelece: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e médio”, ao ser estabelecida na lei, a EJA possibilitou um maior acesso e possibilidade de estudos para quem não pode estudar em outro momento da vida (BRASIL, 1996).

A Lei fortalece a obrigatoriedade do Estado em oferecer o acesso à população à modalidade educacional com condições de funcionamento adequadas e de qualidade, para que seja, de fato, efetivada uma educação que cumpra os objetivos de cidadania, inclusão social e melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos educandos. Além de serem alfabetizados, essas pessoas retomem e prossigam seus estudos para ampliar as oportunidades de jovens, adultos e idosos no âmbito social e na participação da cidadania (BRASIL, 1996).

As diretrizes contempladas para a EJA são: superação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na superação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores

¹ Não nos aprofundaremos sobre os estudantes refugiados e imigrantes por não ser o objetivo do presente estudo.

morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. De acordo com a lei a oferta da EJA é dever dos estados e municípios, sendo obrigatoriamente ofertado no ensino regular e na estrutura curricular do Ensino Fundamental e médio (BRASIL, 1996).

Com a resolução CNB/CEB nº1, de 5 de julho de 2000, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - DCNEJA, ao afirmar a EJA ser direito do cidadão, independente do nível de escolarização (BRASIL, 2000). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos constituem referências tanto para os cursos, quanto para os exames. De acordo com este documento a EJA é uma modalidade de ensino presencial, que atende jovens, adultos e idosos, com quinze anos de idade ou mais para o Ensino Fundamental, e dezoito anos de idade para o Ensino Médio. Os educandos matriculados na modalidade podem não ser alfabetizados e aqueles que não concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental e objetivam dar continuidade ou concluírem os estudos (BRASIL, 2000).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), consta que a EJA deve ser de qualidade, a considerar as situações específicas, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e a pautar-se pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, a obter, então, um modelo pedagógico próprio que respeite a igualdade de direitos e oportunidades, as diferenças e as necessidades próprias da EJA (BRASIL, 2000).

De acordo com a resolução CNE/CEB n.º 4/2010 (BRASIL, 2010), cabe a cada instituição de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos e também dos exames supletivos e da promoção dos educandos de uma série para outra, porém devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Outro aspecto importante é que os cursos devem ser oferecidos para educandos com necessidades especiais, a respeitar, assim, as leis de inclusão e igualdade. Todos os cursos de EJA expedirão históricos escolares e declarações de conclusão, reconhecidos por todo o território nacional, assim como os cursos do ensino regular para crianças (BRASIL, 2000).

A frequência mínima obrigatória para aprovação é de 75% do total da carga horária do período letivo. O educando pode efetuar a matrícula na EJA em qualquer tempo do ano letivo, uma vez que o controle de frequência se faz a partir da data de matrícula. A classificação e a reclassificação são realizadas no estabelecimento de ensino, por meio de uma avaliação formal, que estabelece o nível de desenvolvimento do educando, ou seja, conforme seu desempenho, se adequará a determinado nível (BRASIL, 2000).

A matriz curricular da EJA é organizada em três áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática e estudos da sociedade e natureza. As disciplinas correspondentes a

cada área são realizadas simultaneamente, os conteúdos são estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) e organizados pela equipe pedagógica da instituição de ensino.

Para a conclusão do curso, é imprescindível que o educando cumpra a frequência mínima e se aproprie dos conhecimentos previstos para o nível de ensino correspondente. A retenção do educando somente ocorre se ultrapassar 25% de faltas da frequência mínima e não tenha atingido a nota mínima exigida, na qual é estabelecida e descrita no regimento escolar de cada estabelecimento de ensino (BRASIL, 2000).

Além da oferta do Ensino Fundamental e médio, é possível a integração da EJA a cursos da educação profissional, o que possibilita, ao educando, alcançar o nível de ensino que deseja, acrescido de uma qualificação profissional para atuar no mercado de trabalho. A procura por este tipo de oferta é grande, pois, muitos educandos, que já trabalham ou que almejam trabalhar, buscam um ensino profissionalizante que auxilie na formação profissional (BRASIL, 2000).

No âmbito estadual, como é o caso do estado do Paraná, no qual realizamos a pesquisa, o órgão responsável pela Educação de Jovens e Adultos é o Conselho Estadual de Educação. No estado do Paraná, a educação de jovens e adultos é realizada da seguinte forma: as redes municipais oferecem ensino regular do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental em turmas de EJA, enquanto que do sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio é oferecido pelo estado por meio do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA, onde os educandos realizam uma disciplina ou mais a depender de sua disponibilidade (PARANÁ, 2006).

Conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, os eixos articuladores do currículo na EJA são: cultura, trabalho e tempo, como articuladores de toda ação pedagógico-curricular, definidos a partir da concepção de currículo, como processo de seleção da cultura e do perfil do educando da EJA (PARANÁ, 2006).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) propõe a elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos de idade ou mais para 93,5% até o final de 2024, também objetiva acabar com o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, e oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, no Ensino Fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

O currículo deve ser de acordo com o estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), um documento de caráter normativo, a servir como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal ,

dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, no geral. O documento define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os educandos desenvolvem ao longo das etapas e das modalidades da educação básica. Além disso, indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2016).

Cumprir ressaltar que existem distinções entre a BNCC (BRASIL, 2017) e DCNEJA (BRASIL, 2000), apesar de se tratarem de documentos que se complementam no embasamento legal do sistema de ensino brasileiro. A BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, em todas as escolas do país, sejam elas municipais, estaduais ou particulares. As DCNEJA são normas obrigatórias para a modalidade de ensino que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação. A partir destes dois documentos, são desenvolvidos os documentos específicos de cada estado, a adequar-se à realidade dos educandos a serem atendidos.

De acordo com a BNCC, o currículo deve ser orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva para o pleno desenvolvimento da educação e a garantia do direito dos educandos a aprender e a se desenvolver, a contribuir para o desenvolvimento pleno da cidadania. Em síntese, esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2016).

Podemos observar, então, que a EJA no Brasil é amparada pelas leis e documentos citados e estabelecida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96, BRASIL, 1996), que define suas características e ofertas. Além disso, estabelece a obrigatoriedade e o direito de acesso a todo cidadão que não teve oportunidade de estudar anteriormente, ou que não concluiu os estudos. A EJA, nesse contexto, é um mecanismo atuante e qualificado, não apenas para alfabetizar cidadãos, como, também, em busca de uma sociedade igualitária, justa e democrática.

É dever da União o oferecimento adequado e de qualidade da EJA, o cumprimento dos objetivos que as demais leis, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) estabelecem no que se refere a matrícula, matriz curricular, frequência, integração e conclusão dos cursos etc. As leis estabelecem o cumprimento de algumas necessidades dessa modalidade específica de ensino, como, por exemplo, a cidadania,

a qualificação ou a integração profissional, as oportunidades, a ética, a formação humana, a justiça e a igualdade.

3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Após discutir o conceito, a oferta e a base legal da EJA, apresentamos o histórico sobre a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, entendemos o homem como ser histórico e social, como a história dessa área específica da educação foi construída ao longo do tempo, apresentamos alguns aspectos relevantes para a pesquisa e a compreensão da sua história. Para tanto, tratamos do tema e buscamos conhecimentos históricos relevantes para a modalidade pesquisada. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) afirmam que

A educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes aonde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento (DI PIERRO, JOIA. RIBEIRO, 2001, p.58).

A educação de jovens e adultos não é uma modalidade recente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), que traz informações históricas relevantes sobre a modalidade “[...] durante muito tempo houve o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e não alfabetizados caracterizando-a como uma educação seletiva, discriminatória e excludente” (BRASIL, 2000, p.16).

Observamos que, desde a colonização, educavam-se jovens e adultos com intenção religiosa e também como mecanismo de ordem da sociedade que estava se formando. Paiva (1983) argumenta que, no período colonial, os jesuítas exerciam uma ação educativa missionária com os índios com cunho religioso. Os educadores dessa época se preocupavam em catequizar e ensinar aos índios e escravos jovens e adultos as normas de comportamento e os ofícios necessários à economia colonial (PAIVA, 1983).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) apontam que no final do século XIX e início do século XX, a Constituição Federal de 1891, que foi a segunda constituição do Brasil e a primeira no sistema republicano de governo, marca a transição da monarquia para a república, que impedia o direito ao voto de pessoas analfabetas, assim como foram aprovados projetos de leis que enfatizavam a obrigatoriedade da educação de adultos, a buscar a educação e a alfabetização de um número maior da população (BRASIL, 2000).

No período Vargas (1930-1945), a revolução de 1930 foi um marco na reformulação do papel do Estado. Iniciava, nesse ano, um movimento contra o analfabetismo, a aumentar assim o contingente eleitoral. A Constituição Federal de 1934 instituiu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário a todos, e trazia, no aspecto educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal. O plano firmou a educação para adultos como um problema de política nacional, a incluir, em suas normas, o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória para o ensino de crianças, a estender-se para os jovens e adultos não alfabetizados (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos a educação passou a ser vista como mecanismo de progresso (BRASIL, 2000). O índice de analfabetismo caiu para 69,9% em 1920 e 56,2% em 1940. Nessa última década, as autoridades se voltaram para a importância de alfabetizar adultos, a surgir condições favoráveis à implementação de políticas públicas voltadas para a educação de adultos, além da conscientização da população no que se refere a esse direito e do dever público na obrigatoriedade da oferta dessa modalidade de ensino (FAUSTO, 2012).

Em 1942, instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), um marco propulsor de uma política pública de educação de adultos, que, além de ampliar o ensino primário, incluiu o ensino supletivo para jovens e adultos. No ano de 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que coordenava os planos supletivos no Brasil e se estendeu até 1950 (BEISIEGEL, 1992).

Nesse período pós Segunda Guerra Mundial, outros programas foram criados como, por exemplo, a Campanha Nacional da Educação Rural (1952), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), e o curso ginasial (1960). Nesse contexto, a educação para adultos passou a ser condição necessária para que o Brasil se desenvolvesse, o que levou, nas décadas de 1940 e 1950, os índices de analfabetismo a diminuírem (BRASIL, 2006).

No final da década de 1950 e início da década de 1960, a educação brasileira foi fomentada pelas ideias desenvolvidas por Paulo Freire, a atender as necessidades das camadas populares, com princípios da educação popular, com base em movimentos sociais, políticos e culturais e Reformas de Base do governo João Goulart (BRASIL, 2000). Freire (1979, 1998, 2001, 2004) teve grande contribuição para a alfabetização de jovens e adultos, porque entendia a educação como um ato político emancipatório que possibilita maior autonomia política e social (FREIRE, 2004).

Freire idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e as necessidades das classes populares, assim, além da educação para jovens e adultos passar a ter um caráter

com princípios na educação popular, foi fomentada por movimentos sociais, políticos e culturais (FREIRE, 2004).

Durante o golpe militar em 1964, trabalhos educacionais voltados para a educação para jovens e adultos passaram a ganhar mais importância. Nesse período, também, aconteceram várias campanhas e muitos programas nesse sentido, a ganhar destaque o Plano Nacional de Alfabetização (PNA, BRASIL, 2014) do Ministério da Educação, que contou com a presença de Paulo Freire na coordenação do movimento pela democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos. De uma forma geral, nesse período, as características próprias de uma educação para adultos foram reconhecidas, bem como a exigência de um tratamento específico para a modalidade, a tornar a educação voltada para jovens e adultos não alfabetizados um poderoso instrumento de ação política (FREIRE, 2004).

Nesse período militar, muitos professores foram perseguidos e banidos de suas funções, vários movimentos educacionais foram reprimidos e a educação para adultos, por sua vez “[...] contrariava os interesses impostos pelo golpe militar, porém este setor da educação não poderia ser abandonado pelo Estado nesse momento”, pois “[...] seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113).

Sendo assim, em 1967, foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que teve como objetivo atender aos que não tivessem acesso ao sistema escolar, ou seja, aqueles que não estudaram ou não puderam concluir seus estudos, e também cumprir objetivos políticos dos governos militares. Sua proposta pedagógica atendia a um modelo industrial-urbano com “[...] padrões capitalistas de produção e consumo” (BRASIL, 2000, p.18).

Nos quinze anos de vigência do MOBRAL, foram matriculados quarenta milhões de pessoas no movimento, porém, apenas 10% foram realmente alfabetizados, a caracterizá-lo como insuficiente ou inadequado para atender às reais necessidades do público específico, não cumprindo os objetivos com êxito, criticado também pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios de aprendizagem. Sobre isso, Amaral (2003) afirma que

Ainda que recebendo pareceres negativos dos consultores da UNESCO, os quais criticavam as campanhas de massa como uma estratégia ineficiente de reduzir os altos índices de analfabetismo, o MOBRAL buscou provocar entusiasmo popular portando concepções e finalidades como o “fim da chaga social que era a existência de analfabetos” ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego, conteúdos presentes nos Livros-cadernos de Integração – material didático próprio e massificado para todas as regiões do país (AMARAL, 2003, p.44-45).

Em 1969, foi implantado o ensino supletivo no Brasil, a princípio como modalidade temporária, posteriormente como ensino permanente. Esse ensino constitui-se como uma oferta de escolarização não formal, a objetivar suprir a escolarização regular, promover e ofertar a educação continuada e recuperar o atraso de quem não foi escolarizado anteriormente, a suprir os objetivos frustrados do MOBRAL. O ensino supletivo tinha a proposta de formar “[...] mão-de-obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional, por meio de um novo modelo de escola moderna e do futuro, que contava com professores com formação específica para essa modalidade de ensino e que deveria atender a todos, sem restrição” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114). Dessa forma, configurou-se como uma nova oportunidade para quem não pode estudar em outra época ou para quem buscava atualização de seus estudos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Como podemos verificar, nas décadas de 40 a 70, o foco foi a alfabetização dos jovens e adultos não escolarizados e não alfabetizados.

Na primeira metade dos anos de 1980, foram realizados muitos debates sobre a educação pública de qualidade para todos. Após a queda do regime militar, em 1985, ocorreu um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras. Na nova república, o MOBRAL foi extinto, e foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, que teve algumas características do MOBRAL, mas trouxe inovações, pois articulou, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, promoveu formação e aperfeiçoamento dos educadores e produziu material didático, supervisionando e avaliando as atividades (BRASIL, 2000).

Nesse período, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, a garantir uma educação primária e gratuita para todos os cidadãos, inclusive para os adultos. Trouxe o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a responsabilidade do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal, a trazer a conquista do “Direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independente da idade”, estabelecido no Art. 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988, p.1). Esse período propiciou que, nos anos seguintes, ocorresse uma “[...] significativa expansão e melhoria no atendimento à jovens e adultos não escolarizados” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115).

Em 1990, houve a extinção da Fundação Educar, quando foi estabelecida a “[...] transferência direta da responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios e estados” (BRASIL, 2000). Nesse período, no estado do Paraná, também foram criados os Centros de Estudos Supletivos (CES) e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES), os quais, posteriormente, foram substituídos pelos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA),

destinada a alunos maiores de 18 anos que não completaram o Ensino Médio, vigentes até a atualidade (PARANÁ, 2006).

Ainda no ano de 1990, realizou-se, em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em que se destacou, em nível mundial, a existência de em média 960 milhões de adultos não alfabetizados, a fazer com que o analfabetismo funcional fosse reconhecido como um problema para todos os países, a incluir o Brasil (UNICEF, 1991). Segundo Shiroma (2007), no início dessa década, disseminou-se a ideia de que, para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso “[...] dominar os códigos da modernidade mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990” (SHIROMA, 2007, p.56).

Nesse contexto, Monlevade e Silva (2000) afirmam que o foco estava na educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países, a considerar imprescindíveis os ajustes da economia brasileira às exigências da reestruturação econômica global, às mudanças no modelo produtivo e aos avanços tecnológicos já prenunciados (MONLEVADE; SILVA, 2000).

Concluído em 1994, o Plano Decenal proveu oportunidades de acesso e progressão no Ensino Fundamental a 3,7 milhões de adultos não alfabetizados e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados. O então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso colocou o Plano Decenal de lado e implementou uma reforma político-institucional da educação pública, criando a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Na diretriz, a EJA passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e médio e com especificidades próprias. A lei “[...] reafirmou o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, respeitando as condições próprias de estudo, oferecido gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.122).

Nesse sentido, observamos que a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Elaboração o Plano Decenal e instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representaram a consolidação da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, e instrumento de democratização do acesso à escolarização de todos aqueles que, por qual seja o motivo, não tenham conseguido frequentar a escola na idade prevista, bem como ferramenta de diminuição das desigualdades sociais, porém do ponto de vista formal mas não efetivamente, pois não havia destinação de recursos.

Em 1995, iniciou-se a reforma educacional, que teve como principal instrumento a Emenda Constitucional n. 14/1996, a qual comprometeu a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e a universalizar o Ensino Fundamental até 1998, com a criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF. O fundo gerou mais dificuldades do que já tinha para a expansão do financiamento da educação para jovens e adultos, pois descentralizou a oferta desta modalidade de ensino, repassada a estados e municípios, que não a priorizaram (FUNDEF, 1998).

Na metade da década de 1990, consolidou-se a descentralização do financiamento e tiveram início três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade, coordenado pelo MEC. Foram eles: o Programa Alfabetização Solidário - PAS, que foi um programa de alfabetização inicial destinado ao público juvenil de municípios e periferias urbanas, com apenas cinco meses de duração; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com intuito de alfabetizar os trabalhadores rurais; o Plano Nacional de Formação do Trabalhador - PLANFOR, que visou “[...] ampliar e diversificar a oferta de educação profissional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.123). Esses programas são caracterizados pelo neoliberalismo, ou seja, maior autonomia nos setores político e econômico e pouca intervenção estatal, a focar na alfabetização e não na educação de jovens e adultos. Para Maciel, “A educação, no contexto da ideologia neoliberal, é vista, pelo viés da economia, como formação do capital humano, um modelo de formação, de sujeitos produtivos para o mercado, que se torna hegemônico, constituído pelas competências necessárias à empregabilidade” (MACIEL, 2011, p.328).

Em 2000, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. As diretrizes ressaltaram a EJA como direito e substituíram a ideia de reparação pela valorização do educando (BRASIL, 2000). Em 2001, foi aprovada e sancionada pelo Governo Federal a inclusão da EJA no Plano Nacional de Educação (PNE), a objetivar o fim do analfabetismo, a ofertar uma formação de qualidade (BRASIL, 2000).

Desde então, a EJA é direito dos cidadãos e dever do Estado, assegurada a todas as pessoas que querem começar ou concluir os seus estudos, independentemente da idade ou condição social. Atualmente a EJA é destinada a educandos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e médio, com o objetivo de alfabetizar, formar e educar cidadãos.

Ao considerar que a modalidade de ensino em estudo é fundamentada na busca pela acessibilidade de todos aqueles que não tiveram a oportunidade de realizar ou concluir seus estudos e, tendo em vista as demais políticas educacionais que visam garantir que todos as

crianças devem frequentar a escola na idade prevista, é necessário analisar racionalmente que a modalidade de EJA tende a se extinguir com o passar do tempo. Contudo, trata-se de uma consideração utópica, tendo em vista que muitos são os fatores que influenciam na dinâmica social e, conseqüentemente, no sistema educacional, os quais podem contribuir para que situações de desigualdade e dificuldades de acesso à escola ainda se mantenham por um longo tempo.

3.3 OS EDUCANDOS DA EJA

Após abordado o histórico da EJA no Brasil, torna-se importante compreender o perfil do estudante da EJA, conhecer a trajetória de vida, a cultura, costumes e principalmente o que o levou a não estudar ou não ter concluído seus estudos. É indispensável, principalmente, entendermos a não homogeneidade do grupo e os estudantes como sujeitos plurais de experiências e vivências diversas. A lei 9394/96 aponta que “O educando da EJA constrói o conhecimento mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura, passa a se reconhecer como sujeito do processo e a confirmar saberes adquiridos para além da educação escolar, mas na própria vida” (BRASIL, 1996).

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam (BRASIL, 2008, p. 1).

A diversidade está presente na educação de jovens e adultos. Quantas histórias, identidades e diferenças há na sociedade escolar e no âmbito educacional e dialogam em uma sala de aula da EJA, a considerar o “[...] direito garantido pela Constituição de ser diferente” (BRASIL, 2008, p. 1).

Com a inserção dos adolescentes com idade a partir dos 15 anos na EJA a partir de 2011, através da instrução normativa 032/2010-SUED/SEED, os adolescentes se tornaram presença marcante nas turmas da EJA. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define em seu artigo 2º que adolescentes são os sujeitos que possuem idade entre 12 e 18 anos de idade, e esses adolescentes que não concluíram o Ensino Fundamental na idade determinada por lei, ingressam em turmas de jovens e adultos buscando estudo e formação, e também trazem características típicas da adolescência, tornando as turmas mais diversificadas. Levinsky

(1995) conceitua a adolescência como sendo uma fase do desenvolvimento evolutivo, em que a criança gradualmente passa para a vida adulta de acordo com as condições ambientais e históricas de vida. De acordo com Costa e Evangelista (2017):

Diante da atual configuração social do Brasil é imprescindível pensar a Educação de Jovens e Adultos com fundamentos humanos: que os jovens que frequentam a EJA construam saberes e conhecimentos de modo crítico, e que estes possam contribuir para/com o processo de construção da autonomia para falar, pensar e agir, alicerçados em/com um projeto social justo e democrático (COSTA; EVANGELISTA, 2017, p.63).

São muitos os fatores que podem levar jovens e adultos a parar de estudar, sejam trabalho, problemas familiares, negligência, repetência ou evasão, cada sujeito traz, em sua bagagem cultural, um histórico de vida, que devem ser considerados no trabalho escolar.

Questionamos: quem é o estudante da EJA? Qual é o seu perfil? Qual é a sua representação social? Schwartz (2012) afirma que “As representações sociais constituem no senso comum dos indivíduos, elaborado a partir de imagens, crenças, mitos e ideologias. Contribui para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (SCHWARTZ, 2012, p.61). Neste caso, para a autora, o jovem, adulto e idoso que volta a estudar pode ser visto em uma perspectiva negativa e preconceituosa. Essas representações sociais podem causar sentimentos de medo e incapacidade. Oliveira (1999) afirma que

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. (OLIVEIRA, 1999, p.59).

De acordo com o autor, o educando da EJA tem um perfil e uma identidade própria, a defini-lo como:

Ele é geralmente o imigrante que chega as grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de educação escolar, ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência do trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p.59).

As especificidades desses estudantes devem ser consideradas no ambiente escolar, no currículo e no processo ensino-aprendizagem, para que o conhecimento faça sentido ao sujeito e o motive, a considerar que nem sempre estudar é uma tarefa fácil ou prazerosa. Di Pierro, Joia e Ribeiro reforçam defendendo que deve haver “[...] motivação para que todos continuem

aprendendo, e que a necessidade, a vontade de aprender são inerentes a todos os seres humanos, do nascimento à velhice” (DI PIEERO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p.75), assim, no ambiente escolar, o educando deve se sentir motivado e estimulado por novas aprendizagens.

São muitos os fatores que podem interferir na motivação do estudante, como o ambiente escolar, o professor, as questões pessoais, a falta de envolvimento do educando com a aprendizagem, entre outras. Martinelli (2014) traz o conceito de motivação que influencia os educandos de uma forma positiva e tem se mostrado correlacionado ao desempenho acadêmico de estudantes positivamente. Para a autora “[...] a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos educandos por realçar o comportamento de aprendizagem e de realização dos indivíduos, tais como escolher tarefas, prestar atenção, despender esforços e demonstrar persistência” (MARTINELLI, 2014, p.212).

Sobre a motivação do estudante jovem e adulto, Schwartz aponta que o trabalho pedagógico deve ser “[...] justificado e significado, e constantemente buscar o prazer e a melhoria para a qualidade de vida que ela pode trazer, apontando diariamente os avanços e as conquistas” (SCHWARTZ, 2012, p.72).

A motivação no contexto da EJA é indispensável, pois, além das dificuldades já citadas, o educando pode sentir dificuldade no processo de aprendizagem e compreensão dos conteúdos escolares, por estar afastado dos estudos por um longo período de tempo e por características próprias da idade. Ferreiro (2015) defende que, de todos os grupos populacionais, as crianças são mais fáceis de serem alfabetizadas, já os adultos sentem mais dificuldades no processo de alfabetização, assim, as especificidades do processo de aprendizagem dos educandos adultos precisam ser pensadas, elaboradas e realizadas adequadamente (FERREIRO, 2015).

Para tanto, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) recomendam “[...] flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional” e complementam, ao afirmar que, para tanto, é necessário que sejam formulados “[...] projetos pedagógicos pertinentes às necessidades educativas das comunidades em que estão inseridos” e, também, o provimento de “[...] múltiplas ofertas de meios de ensino-aprendizagem, presenciais ou a distância, escolares ou extra-escolares”, por fim, “[...] aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, diversificando e flexibilizando os meios de acesso a níveis de escolaridade mais elevados” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.72). De acordo com a afirmação dos autores, entendemos que o currículo deve ser repensado e adaptado às necessidades dos educandos a quem se destina, ou seja, um currículo não homogêneo, sempre primando em proporcionar a construção de conhecimentos significativos e eficazes na busca pela garantia da igualdade e da superação das injustiças.

Outra questão a ser considerada é a compreensão das diferenças entre estudantes crianças e estudantes adultos. Oliveira (2007) afirma que “[...] na educação de jovens e adultos ocorre a infantilização dos educandos ou inadequação de conteúdos e modos de abordá-los” (OLIVEIRA, 2007, p.83). Dessa forma, torna-se necessário atender suas necessidades e adequar os conteúdos e metodologias a cada faixa etária, a diferenciar educandos crianças de educandos jovens e adultos, a tornar o ensino significativo para todos.

Oliveira (1999) afirma ainda que há uma falta de conexão entre o trabalho da escola e as necessidades dos educandos, pois podem sentir um possível desconforto em não ter estudado quando eram crianças, a sentir-se deslocados do grupo e evadir (OLIVEIRA, 1999). Apesar da autora ter feito essa afirmação há quase vinte anos, por meio de nossa vivência em sala de aula, verificamos que ainda é muito atual, já que o desconforto e o deslocamento são vivenciados por educandos jovens e adultos que retornam ou ingressam no ambiente escolar.

Além de todas essas adequações, é importante considerar o conhecimento dos educandos, suas experiências e aprendizados, ou seja, sua bagagem cultural. Os estudantes da EJA pertencem a diferentes grupos sociais, com peculiaridades intelectuais, sociais, emocionais etc. Tais fatores são levados em consideração na construção do currículo. Para Oliveira,

Nos grupos relativamente homogêneos, há diferenças individuais em capacidades que distinguem diferentes pessoas em seu modo de responder as demandas de seu contexto de vida cotidiana e de lidar com tarefas cognitivas específicas [...] e complementa que [...] não há uma correlação positiva entre o nível de escolaridade dos sujeitos e os conhecimentos aprendidos na escola (OLIVEIRA, 1999, p.72).

Assim, todo conhecimento trazido pelos educandos também deve ser levado em consideração no trabalho escolar, para fortalecer o vínculo com a aprendizagem e torná-lo significativo ao estudante.

Shimazaki (2011) discute que pessoas com pouca escolaridade são socialmente excluídas, porém, a escola poderia ampliar as possibilidades de exercer a cidadania e participar ativamente na sociedade (SHIMAZAKI, 2011). Os educandos da EJA “[...] ainda são vistos com relação ao fracasso escolar, tratados, a priori, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional” (ANDRADE, 2004, p. 1).

Podemos compreender, então, que o estudante da EJA traz especificidades, busca na escola não apenas a alfabetização, mas também cidadania e melhoria de vida. Para tanto, é necessário superar concepções preconceituosas, como, por exemplo, de que a idade adequada para aprender é quando criança e de que a EJA é a reposição de escolaridade perdida na

infância. Dessa forma, a educação para jovens e adultos responde às necessidades formativas dos seus estudantes, a visar tanto a formação educativa em si, quanto a qualificação profissional, a buscar a formação de sujeitos “[...] livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.74).

Para Freire, “[...] não há educação fora da sociedade humana e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes e espaços temporais” (FREIRE, 1979, p.35), assim, os educandos trazem marcas de luta e resistência obtidas em sua trajetória de vida, as quais são explícitas no trabalho educativo e escolar.

3.4 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Identificamos que, ao longo da história, a educação de jovens e adultos foi oferecida para corrigir uma falha do sistema com educandos que não estudaram quando crianças. Nesse contexto, “Devemos ultrapassar o enfoque de educação compensatória, em favor de uma visão mais ampla e permanente, que responda às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional” (ANDRADE, 2004, p. 1-2).

A EJA tem aspectos que são próprios da modalidade de ensino, como, por exemplo, as especificidades da faixa etária dos educandos e as dificuldades e desafios de quem iniciou ou voltou a estudar depois de um tempo fora do ambiente escolar, como a idade, o trabalho, a família etc.

Para Durante (1998), a alfabetização de jovens e adultos é “[...] um campo complexo porque envolve questões além do educacional, relacionadas à situação de desigualdade socioeconômica em que se encontra grande parte da população do nosso país” (DURANTE, 1998, p.13). Dessa forma, a questão social está presente em todas as modalidades de ensino em vários aspectos, a ser contemplada no currículo e relacionada à prática educacional.

Di Pierro, Joia e Ribeiro argumentam que “[...] a demanda pela educação de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas” (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p.70), o que indica as peculiaridades dessa modalidade de ensino, a necessitar de um olhar próprio e específico. Além da alfabetização, consideram-se os requisitos formativos para o exercício da cidadania as exigências pela qualificação e as demandas culturais dos grupos (FREIRE, 2001).

A alfabetização é fundamental para os educandos jovens, adultos e idosos nas práticas escolares, porém, além de alfabetizar, a modalidade tem como base o compromisso com a

formação humana e com o acesso à cultura, de acordo com as Diretrizes Nacionais, a EJA deve trabalhar de forma que “[...] os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual” (BRASIL, 2000, p.27), a fornecer, assim, subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, participantes, críticos, criativos e democráticos (FREIRE, 2001).

Segundo Dias *et al.* (2011), “[...] cabe destacar que os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA têm outras especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares” (DIAS et al., 2011, p. 50), como, por exemplo, o trabalho que deve ser levado em consideração no processo de aprendizagem da EJA. Por se tratar de educandos trabalhadores, a sua identidade é formada pelas experiências do meio em que vivem e se relacionam, inclusive nas relações no mundo do trabalho, portanto, os conteúdos estão articulados à realidade e ao cotidiano, a considerar sua dimensão sócio-histórica, articulada ao mundo do trabalho, à ciência, à tecnologias etc.

Paiva comenta sobre o educando trabalhador,

Os trabalhadores que se constituíram como tais pelo trabalho, e por esta via se constituíram cidadãos, questionam-se sobre um futuro incerto, duvidoso, e frequentemente admitem que a insegurança é culpa individual, pela baixa escolaridade, pela pouca “educação”. No entanto, como trabalhadores constituem suas vidas, família, prole, educaram seus filhos, exerceram a cidadania, ensinando o mesmo valor que os constituiu, embora na prática, nem para si próprios, os valores estejam sendo mantidos (PAIVA, 2005, p.70).

O trabalho tem papel fundamental na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que retornam à escola ou nela permanecem, como, também, “[...] valoriza questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos” (ANDRADE, 2004, p. 3).

Para superar o isolamento de práticas e atender as reais necessidades dos educandos, é fundamental compreender o sentido da escolarização na vida do educando jovem e adulto. Kuenzer (2002) aponta algumas questões a serem trabalhadas na EJA a contemplar a função social dessa modalidade:

[...] aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. (KUENZER, 2002, p. 40).

Dessa forma, a EJA contempla diversos aspectos do educando, a tornar o ensino formativo, a contemplar as diferentes culturas, política, cidadania, situação socioeconômica, às ocupações e a motivação pela qual procuram a escola, o que leva o educando a ser visto como sujeito inserido em um contexto social, histórico e cultural, com conhecimentos adquiridos e experiências vividas.

A metodologia e o currículo da EJA contemplam conteúdos significativos, em uma perspectiva de significação da concepção de mundo, de si mesmo e dos conhecimentos científicos, pois, o trabalho escolar está articulado às necessidades, expectativas e trajetórias de vida dos educandos.

Sobre a função social da EJA, a Lei n. 9394/96 aponta que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar vincula-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a escola é um espaço privilegiado para desenvolver conhecimentos, habilidades, pensamento crítico, reflexão e novos conhecimentos, também é um espaço que propicia a socialização dos sujeitos, a autonomia intelectual e o incentivo para que continuem e avancem em seus estudos, conseqüentemente, na melhoria de sua qualidade de vida.

De acordo com Dias, et Al. (2011), é preciso “[...] considerar a concepção do processo educativo como uma formação que se dá ao longo da vida e, nessa perspectiva, válida a ideia de que tal processo não deve estar restrito às etapas regulares da escolarização” (DIAS, et al. 2011, p. 69), ou seja, o educando jovem e adulto continuará a aprender e avançará em seus conhecimentos para além do ambiente escolar.

A partir da discussão de Durante (1998), afirmamos que, “[...] além de estarem aprendendo, os educandos da EJA vivenciam relações de amizade, adquirem autoestima, a valorização dos próprios conhecimentos, do esforço pessoal e partilham com outros seus aprendizados” (DURANTE, 1998, p.49). Dessa maneira, para atender todas as necessidades dos educandos, aqui já apresentadas, não basta oferecer uma educação de qualidade, é preciso uma educação que esteja vinculada a mudanças na qualidade de vida, seja nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais dos indivíduos.

Portanto, esse campo específico da educação contribui para a formação de cidadãos autônomos e críticos, a realizar mudanças, contribuir para a emancipação humana e o exercício de uma cidadania democrática, com base em valores, como respeito mútuo, solidariedade e

justiça, para que, assim, o acesso, a permanência e o sucesso do educando estejam assegurados, a manter a melhoria e a qualidade do ensino nas escolas (FREIRE, 2001).

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE ANALFABETISMO

Com a democratização da educação básica, o que se tem observado ao longo das últimas décadas são ações que visem garantir o acesso e a permanência dos educandos na escola. Contudo, essas ações não são desenvolvidas de maneira efetiva, o que fez surgir um novo panorama da educação brasileira. Conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000),

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.125-126).

O contexto que se tem é o da sociedade formada por um grande número de indivíduos que, mesmo tendo frequentado a escola, não conseguiu desenvolver as competências e as habilidades necessárias para utilizar os conhecimentos adquiridos de maneira apropriada em seu cotidiano. “O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 126).

Diante dessa nova realidade, há que se distinguir dois tipos de analfabetismo que temos em nossa sociedade: o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional (BRASIL, 2018).

O analfabeto absoluto é o indivíduo que recebeu pouca ou nenhuma instrução para ler e escrever e realizar cálculos fundamentais, a ser incapaz de até mesmo escrever o próprio nome, na maioria das vezes. É um grupo de indivíduos que se identifica mais facilmente, dadas as características, bem como se pode quantificar estatisticamente. O analfabeto funcional é o indivíduo que, apesar de ter frequentado a escola, não possui autonomia para utilizar os conhecimentos que adquiriu no cotidiano, com eficiência (BRASIL, 2018).

Além desses dois tipos de analfabetismo, há outros que são apontados na contemporaneidade como analfabeto de conteúdo (não conhece determinado assunto),

analfabeto político (desconhece questões políticas) e analfabeto digital (desconhece as tecnologias digitais) (BRASIL, 2018). Dessa maneira, compreendemos que o termo analfabetismo implica a falta de conhecimento ou domínio sobre algo.

A discussão do analfabetismo é uma questão não somente escolar, mas, também, social e, a ter em vista essa condição, temos Paulo Freire como precursor da educação popular. Para Freire (1982), a questão do analfabetismo é uma situação produzida socialmente, ou seja, que se perpetua pelas relações de poder e de opressão que subjagam as massas da população.

A abordagem de Freire está voltada para a população marginalizada e socialmente excluída. Nesse sentido, sua pedagogia se considera a conscientização das massas do sistema de opressão a que estão submetidas.

Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais (MACIEL, 2011, p. 328).

De acordo com Freire (1982) a alfabetização vai além do conhecimento das letras e números, implica numa tomada de consciência dos sistemas opressores e, a partir dela, se rebelar de forma coletiva e libertária para buscar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na perspectiva da educação popular voltada para os excluídos, Freire (1982) afirma a importância do ato de ler para além dos bancos escolares, aí se encaixa a sua concepção sobre a alfabetização de jovens e adultos:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí também que pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando o seu sujeito (FREIRE, 1982, p. 13).

O autor trata a educação em uma visão crítica e assume a conscientização e a cultura como categorias, base de sua argumentação. Entende que a educação é uma atividade humana, e tem em si mesma, a capacidade de minimizar a alienação e conscientizar o cidadão.

A alfabetização realiza-se por meio do processo educativo e também da socialização, a considerar a educação escolar e a popular. Há de se ter em mente que o adulto que busca a

alfabetização traz consigo uma história de vida e suas experiências sociais, o que não pode ser ignorado, mas, sim, aproveitada a construção de um sujeito político e participativo.

De acordo com Paulo Freire, jamais se separa a realidade do ensino dos conteúdos, pois

Estimula a presença das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito. É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação por meio de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura (FREIRE, 2001, p.49).

A construção do sujeito, como cidadão político participativo, não cabe somente à educação. O processo educativo oportuniza, para além da simples aprendizagem da leitura e escrita, a construção de uma consciência crítica. Assim, é possível aos indivíduos expressar suas opiniões e conhecimentos sobre diversos assuntos.

O cidadão deve ser estimulado a praticar sua cidadania em todos os momentos de sua vida, não apenas em determinadas situações ou atividades sociais. O princípio da construção democrática da sociedade está no exercício da cidadania, seja por sujeitos alfabetizados ou não. Portanto, não se pode considerar o analfabetismo um fator de exclusão no exercício da cidadania. Por outro lado, é necessário que se tenham políticas públicas e oportunidades para que todos consigam ter acesso à educação de qualidade.

4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nesta seção, são apresentadas discussões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, com enfoque sobre a alfabetização de jovens e adultos, pois acreditamos que há uma relação intrínseca entre a alfabetização, o letramento a advir de experiências anteriores e a própria EJA.

4.1 ALFABETIZAÇÃO: A EXPLORAR CONCEITOS

No que se refere ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, Luria (1988) pontua que, a princípio, no início da alfabetização, “[...] o sujeito se relaciona com coisas escritas sem compreender o significado da escrita, ou seja, ainda não entende a escrita como leitura em si” (LURIA, 1988, p. 181) dessa forma, mesmo ao ter contato com a escrita e a leitura, no início do processo de alfabetização, o educando ainda não domina a língua escrita de maneira adequada.

O conceito de alfabetização é amplo e abrange diversas teorias e técnicas, Mortatti (2011) afirma que “[...] em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever” (MORTATTI, 2011, p.6), já que, além de ser um direito de todos os cidadãos, deve ser pesquisada para que se adeque e contribua efetivamente para o desenvolvimento do alfabetizando, assim, para sua compreensão, discutimos conceitos, características e particularidades sobre a alfabetização.

Para Mortatti, a alfabetização é vista como um instrumento privilegiado de aquisição de saber, que traz esclarecimento, sendo um importante mecanismo para o desenvolvimento social (MORTATTI, 2011). Dessa forma, ser alfabetizado se torna um privilégio no que se refere ao saber na sociedade moderna e ao seu desenvolvimento e avanço, pois, na atualidade, a alfabetização é um importante mecanismo político de autonomia e cidadania.

A alfabetização não se limita apenas ao ensino de leitura e escrita ou em aprender a ler e escrever. Ser alfabetizado vai além de conhecer o código linguístico, conhecer as letras do alfabeto ou até ler e escrever algumas palavras (MORTATI, 2011). Por muito tempo, a aprendizagem era oferecida em etapas, em um sistema de hierarquia, em que se aprendia as letras, as sílabas e depois as frases. Galuch e Sforini discutem que “[...] aprender a escrever não se restringe à compreensão do sistema da escrita, uma vez que envolve também o domínio de aspectos discursivos e uma prática que privilegia a função social da escrita” (GALUCH, SFORINI, 2009, p.114). Assim, a leitura e a escrita não podem ser reduzidas a um processo de codificação e decodificação, simplesmente.

Entre as definições de muitos autores sobre alfabetização, algumas vezes até podemos observar certa contradição. Os autores Leal, Albuquerque e Morais (2010) assim conceituam:

A alfabetização consiste na ação de alfabetizar, de ensinar crianças, jovens e adultos a ler e escrever. Vista pela ótica do aprendiz, ela consiste no processo de ser alfabetizado, de ser ensinado a ler e escrever [...] e complementa [...] a alfabetização é o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão por parte dos sujeitos e dos princípios que regem esse sistema notacional (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010, p.18).

Soares (2017) afirma que, no sentido etimológico, alfabetizar significa “[...] levar a aquisição do alfabeto” ou a “habilidade de ler e escrever”. Para a autora, “[...] a alfabetização não se limita apenas nisso, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar” (SOARES, 2017, p.97). Alfabetizar torna-se um processo complexo e abrangente, a estar além da simples aprendizagem da notação alfabética.

Soares (2017) define alfabetização como “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orienta a aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (SOARES, 2017, p. 331), sobre sua utilidade, discorre “[...] orientar o sujeito por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente conduzam a uma aprendizagem bem sucedida de leitura e escrita” (SOARES, 2017, p. 331).

Ferreiro (2011) considera a alfabetização não como um estado, mas como um processo, a se desenvolver ao longo da vida e a mudar de acordo com épocas e culturas.

De acordo com Leal, Albuquerque e Morais (2010), a concepção de alfabetização foi mudando ao longo da história iniciada no período de colonização brasileira e realizada por meio da catequização, passou por diversas vertentes, teorias e métodos, a se alterar sua prática e a ampliar os objetivos. Consequentemente, a sociedade também foi se tornando mais letrada e “[...] com práticas sociais de leitura e escrita mais numerosas e complexas” (LEAL, ALBUQUERQUE E MORAIS, 2010, p. 18), ou seja, as ações cotidianas passaram a exigir dos indivíduos mais do que apenas habilidades de codificação e decodificação, a necessitar, assim, de uma alfabetização mais abrangente, que possibilite a inserção do sujeito na cultura letrada e os seus usos.

Soares (2017) explica que a alfabetização passou por sucessivas mudanças conceituais e metodológicas. Sobre isto, Schwartz (2012) também discute que o conceito de alfabetização foi se modificando ao longo do tempo. Com base nos dados do IBGE, até 1940, eram considerados alfabetizados quem declarava saber ler e escrever e assinar seu próprio nome. A partir de 1950

até meados dos anos 2000, passou a ser considerado alfabetizado quem era capaz de ler e escrever um texto simples (SCHWARTZ, 2012).

Galuch e Sforni (2009) explicam que “[...] as práticas alfabetizadoras desenvolvidas nas últimas décadas em escolas brasileiras de educação básica, são reveladores de profundas alterações” (GALUCH, SFORNI, 2009, p.113), sejam na estrutura, nas teorias e principalmente nos métodos.

Ao longo do tempo, a alfabetização foi realizada na perspectiva de diferentes métodos, Mortatti (2006) comenta que “[...] em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização” (MORTATTI, 2006, p.1), como os métodos sintéticos e os analíticos, com o objetivo de ensinar a decodificar por meio dos sons das letras, e também a utilização de cartilhas, de base silábica e fônica que, segundo a autora, prevaleceu no Brasil até meados da década de 1980, em que se enfatizava principalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita (MORTATTI, 2006). Nessa perspectiva, era valorizada a memorização e considerado alfabetizado quem conseguisse “[...] ler (decodificar) e escrever (codificar)” (LEAL; ALBUQUERQUE E MORAIS, 2010, p. 17).

Para Ferreiro (2011), ao compreendermos que qualquer informação tem que ser “[...] assimilada, e, portanto, transformada para ser operante, então teríamos que aceitar também que os métodos não oferecem mais do que sugestões, incitações, práticas de rituais ou conjunto de proibições” (FERREIRO, 2011, p.30). O método, segundo a autora, não cria conhecimento. Assim, afirma que os métodos são insuficientes, não formam leitores plenamente, a tornar-se falho, superficial e sem maior aprofundamento. Não são os métodos que alfabetizam, são os indivíduos que reconstruem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam (FERREIRO, 2011).

Goulart (2001) afirma que a alfabetização está relacionada a uma visão da aprendizagem da língua escrita como um processo de codificação de sons em letras, para escrever, e o movimento oposto, de decodificação para ler, ou seja, é um processo que envolve codificação e decodificação para se chegar à leitura e escrita (GOULART, 2001).

O Indicador de Alfabetismo Funcional (BRASIL, 2018) dividiu a população nos seguintes níveis:

- i) não alfabetizados: o que corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
- ii) rudimentar: localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de

sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico, compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone), a identificar o maior e o menor valor, resolve problemas simples do cotidiano, a envolver operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou a estabelecer relações entre grandezas e unidades de medida e reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função;

iii) elementar: seleciona uma ou mais unidades de informação, a observar certas condições, em textos diversos de extensão média, a realizar pequenas inferências, resolve problemas a envolver operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo nível de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros), compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, a envolver situações de contexto cotidiano doméstico ou social, reconhece significado de representação gráfica de direção e sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência);

iv) intermediário: localiza informações expressas de forma literal em textos diversos (jornalístico e científico), a realizar pequenas inferências, resolve problemas a envolver operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas), interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos e científicos), a relacionar regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e a confrontar a moral da história com sua própria opinião ou senso comum, reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação;

v) proficiente: elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto, interpreta tabelas e gráficos a envolver mais de duas variáveis, a compreender elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação), a reconhecer efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções), resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências (BRASIL, 2018).

Schwartz (2012) discute que, nas últimas décadas, mesmo os educandos que terminaram o ensino básico não parecem estar capacitados a fazer uso de práticas de leitura e escrita necessárias ao cotidiano, muitas vezes não sendo capazes de ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos, a se enquadrar, então, na classificação de alfabetizado rudimentar (SCHWARTZ, 2012). Isto se deve ao fato de ter uma alfabetização muitas vezes superficial e não-significativa, ou seja, não efetiva e não torna o educando um leitor e um escritor proficiente.

Para Ferreiro (2015), “[...] o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social” (FERREIRO, 2015, p.30). Devemos considerar que apenas o convívio no cotidiano com os textos que circulam na sociedade não garantem a alfabetização, necessitando de uma ação sistematizada, planejada e intencional. Por outro lado, destacamos que a alfabetização não se efetiva apenas no ambiente escolar, ou somente no ato de ler e escrever mecanicamente ou memorizar códigos linguísticos, pois não seria suficiente para atender as demandas da alfabetização. Dessa forma, em alguns casos, pessoas com alto nível de escolarização não conseguem realizar plenamente ações cotidianas que envolvam leitura e escrita.

De acordo com Schwartz, “[...] escrever e ler são ações que os sujeitos desenvolvem sobre a linguagem escrita” e complementa ao afirmar que “[...] a aprendizagem de leitura e escrita acontece ao longo da vida” (SCHWARTZ, 2012, p. 25). Assim percebemos que a função social da leitura e da escrita ultrapassa a simples codificação e decodificação, mesmo não havendo apenas um conceito sobre alfabetização, afirma-se que o sujeito alfabetizado plenamente está habilitado a produzir, ler e escrever diferentes tipos de textos em diferentes situações, principalmente extraescolares.

Ferreiro (2017) afirma que “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 2017, p.47). A alfabetização, de certa maneira, começa antes da vida escolar, é independente dela e também acontece no cotidiano e no contato com leitura e escrita, mesmo que de forma não sistematizada.

Para Leal, Albuquerque e Morais (2010), ser alfabetizado vai além de ter domínio da escrita alfabética, é ter um conhecimento necessário para ser um cidadão letrado. Para os autores, vivemos um “[...] momento de construção de práticas de alfabetização em uma perspectiva de letramento”. A partir de 1986, o termo alfabetização foi ampliado a englobar o letramento que discutiremos a seguir, a levar em consideração que não nos limitaremos à discussão sobre a alfabetização, acrescentaremos assim, a importância do letramento.

4.2 LETRAMENTO: A EXPLORAR CONCEITOS

O letramento é um conceito recente, que a princípio parece ser distinto de alfabetização, porém, devem ser processos indissociáveis. Conforme Soares, o conceito de letramento “[...] é novo e por isso, fluido e suscetível de várias interpretações” (LEAL; ALBUQUERQUE E MORAIS, 2010, p.90) diversos autores realizam trabalhos que buscam atribuir ao letramento as práticas da alfabetização, a revelar sua importância e utilidade.

De acordo com Soares (2010), o termo carece de divulgação e estudo para que se possa dirimir as dúvidas a seu respeito. Para a autora, o termo alfabetismo, que serviu para atender “[...] novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2010, p. 29) principalmente a partir da década de 1980, não conseguiu significar o que, de fato, a palavra deveria exprimir, uma vez que “[...] uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra” (SOARES, 2010, p. 29).

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2010, p. 65).

Neste sentido, Soares (2010) apresenta o entendimento que se tem da palavra letramento: “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2010, p. 39).

De acordo com Leal, Albuquerque e Morais (2010), o letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos em contextos diversos, ou seja, o letramento amplia o conceito de alfabetização e torna o seu uso mais social e útil para a vida cotidiana (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2010).

Street (2014) faz uma discussão que busca a compreensão do letramento como prática social, na qual as pessoas usam a escrita em diferentes contextos cotidianos, históricos e culturais. De acordo com o autor, “[...] as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p.9), e considera amplamente o letramento como “[...] práticas sociais, focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais” (STREET, 2014, p.13).

Em sua teoria da grande divisa, que trata de um paradigma de que iletrados são diferentes dos letrados, a favorer a escrita em relação à fala, Street (2014) denomina o modelo

“autônomo de letramento”, definido estritamente como atividades voltadas para textos escritos. Para esse modelo de letramento, o desenvolvimento é unidirecional com sentido positivo, a ser visto como causa e não como consequência, pois possibilitaria diferenciar as funções lógicas da linguagem das suas funções interpessoais, a estar intimamente relacionado aos poderes intrínsecos da escrita. O modelo autônomo de letramento praticado nas escolas se revela um padrão reducionista, a conceber a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto (STREET, 2014).

Para contrapor esse modelo de letramento, Street (2014) propõe um modelo ideológico, em que as práticas de letramento não sejam apenas culturais, mas que também englobem estruturas de poder da sociedade (STREET, 2014). Nele, as práticas de letramento estariam vinculadas aos aspectos sociais e culturais e por eles determinadas, o que, em outras palavras, refere-se à amplitude de significados que a escrita assume em diferentes contextos em que se faz presente (STREET, 2014). Com base na teoria de Street, Jung (2003) esclarece que o modelo ideológico propõe “[...] observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes”, além disso, esse modelo está interessado “[...] nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo” (JUNG, 2003, p. 60).

Scribner & Cole (1981) definem letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos. Para os autores, os efeitos do letramento são: “[...] pensamento abstrato, categorização taxionômica, memória, raciocínio lógico e conhecimento reflexivo sobre a linguagem” (SCRIBNER & COLE, 1981, p. 114).

Scribner e Cole (1981) compreendem o letramento como desenvolvimento e construíram o que denominaram de “concepção funcional” para avaliar a relação entre aquisição da escrita e cognição a partir dos seus usos. Para os autores, “Escrever poesia deve, igualmente, ter diferentes consequências para a habilidade de linguagem do que preparar uma carta para solicitação de reposição de estoque de bens variados” (SCRIBNER & COLE, 1981, p. 458). As propostas feitas pelos autores apontam na direção da superação da dicotomia existente entre letrados e iletrados.

Kleiman (1995) define letramento como umas das vertentes que busca unir interesses teóricos com interesses sociais, a fim de que a situação dos indivíduos que não dominam a escrita possa mudar. A autora ressalta: “[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos

estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Soares (2010) define letramento como “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2010, p. 145). A autora classifica o letramento como individual e social. O individual envolve a competência de ler e escrever e compreender o que está sendo lido e escrito. O social ocorre em um contexto específico, como no caso o escolar, em que as pessoas demonstram familiaridade com algumas práticas de leitura e de escrita. Assim, a finalidade da leitura e a da escrita na lógica do letramento mais do que apenas aprendidas devem ser ensinadas e praticadas (SOARES, 2002).

De acordo com Tfouni (2010), o letramento não é sinônimo de alfabetização, sendo um processo sócio-histórico. De acordo com a autora, o letramento é advindo da sua origem em inglês “literacy”, que se caracteriza como “[...] habilidade para ler e escrever, relacionada com a escolarização e seu sucesso” (LANGER, 1987, p.2). A autora discute “literacy” como aquisição de leitura e escrita

Voltada unicamente para a aquisição de leitura/escrita, considerando-se aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código do ponto de vista de quem aprende. Daí uma relação por extensão entre Literacy e escolarização, ensino formal, e aprendizado de habilidades específicas (como aprender alfabeto, correspondência som/grafema, pré-requisitos motores) (TFOUNI, 1994, p.50).

Por isso, muitas vezes, o letramento confunde-se com alfabetização, e não são apenas relacionados ou complementares. Soares esclarece, portanto, que “[...] a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita assumem concretamente em determinados contextos sociais” (SOARES, 2017, p. 75), a deixar em evidência que o letramento ultrapassa e expande o estudo formal e escolar. Além disso, segundo a autora, a alfabetização é componente necessário, mas não suficiente no processo de aprendizagem, e se complementa com a faceta sociocultural, a constituir o letramento (SOARES, 2017).

O letramento então é um processo histórico, social e cultural, não havendo relação estritamente direta com a escolarização. É formado na cultura e nas diferentes estruturas da sociedade. Tfouni (2010) afirma que o letramento pode atuar indiretamente e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Dessa forma, mesmo os indivíduos não alfabetizados ou que não frequentaram a escola apresentam um determinado nível de letramento, o que pode ser adquirido em situações cotidianas. A autora discute que o letramento é mais amplo que a alfabetização, e é independente do nível de escolaridade, pois os

indivíduos que estão inseridos em um contexto social desempenham um papel na sociedade e fazem uso da língua, a possuir, assim, características de um pensamento letrado (TFOUNI, 2010).

Para Soares (2017), o letramento surgiu devido à necessidade das atividades sociais estarem cada vez mais exigentes em um nível de alfabetização alto, que demandasse um nível de letramento que fosse suficiente para que as tarefas cotidianas pudessem ser realizadas sem dificuldades, principalmente aquelas que exigem leitura e escrita. De acordo com a autora, houve a necessidade de “[...] configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico tendo em vista a prática social da leitura e da escrita” (SOARES, 2017, p.97).

Durante (1998) afirma que o processo de letramento “[...] visa a formação de um indivíduo consciente, crítico e transformador, que participe do poder da língua escrita na sociedade letrada” (1998, p.28), compreendemos, então, a dimensão social que o letramento abrange.

Fica nítida a distinção entre letramento e alfabetização. Tfouni discute a alfabetização como “[...] aquisição da escrita enquanto aprendizagem” e o letramento como “[...] aspecto sócio-cultural da aquisição de um sistema de escrita” (TFOUNI, 1994, p.96). No processo de aprendizagem, ambos devem ser indissociáveis. Para Martins (2014), mesmo alfabetização e letramento tendo interpretações distintas, ambos são “[...] processos interdependentes, pois apresentam correlação entre práticas sociais e o desenvolvimento de leitura e escrita” (MARTINS, 2014, p.43).

Assim, ao nível de aprendizagem da língua escrita, que foi utilizado tradicionalmente no processo de alfabetização, teria que acrescentar o uso do letramento entendido como um conjunto de práticas sociais, para que sua prática fosse efetiva e que formem leitores aptos para as exigências da sociedade letrada. Soares (2009) afirma que

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

Dessa forma, é necessário haver uma relação entre alfabetização e letramento no processo educativo, assim como uma visão abrangente dos múltiplos aspectos coligados no processo de ambos, na qual opere com elementos significativos em uma construção social, que permita o aprendizado ser uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos, processo defendido por Vygotsky, em que o aprendizado é fundamental para o processo

de desenvolvimento cognitivo e precisa ser uma atividade social relevante à vida (VYGOTSKY, 2007).

Vygotsky e Luria (1991) afirmam que os sujeitos vivenciam os processos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita desde muito pequenos, por isso caracterizam fases a esses processos (VYGOTSKY & LURIA, 1991).

Luria (1988) afirma que “[...] quando o sujeito entra na escola, já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que o habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (1988, p.131). Dessa forma, ao entrar no ambiente escolar, o indivíduo traz consigo habilidades sociais, culturais e intelectuais que interferem no processo de aprendizagem. Acerca disso, o autor afirma que “A aprendizagem das habilidades culturais de escrita envolve uma série de estágios nos quais uma técnica é continuamente descartada em favor da outra.” (LURIA, 1988, p.101).

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo do educando se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio, dessa forma, o educando traz consigo conhecimentos advindos dessas experiências anteriores, as quais devem ser levados em consideração no processo de alfabetização (VYGOTSKY, 2007). Nesse contexto, o letramento atende as demandas sociais necessárias para que a alfabetização seja significativa aos indivíduos. Assim, na alfabetização, o letramento é um processo indispensável, a tornar necessária uma prática onde se alfabetize letrando. Franchi (2012) afirma:

Um alfabetizar letrando não se constitui num processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considerá-lo nesse quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo (FRANCHI, 2012, p.21).

Dessa forma, letrar vai além de ensinar a ler e a escrever, ou ser meramente alfabetizado. É formar um sujeito letrado com capacidade de se adequar às práticas sociais de leitura e escrita do cotidiano, que dê ao educando uma qualidade de práticas letradas, a possibilitar a leitura e a escrita para além da sala de aula, em que a prática educativa garanta efetivamente a ampliação do letramento.

Para Leal, Albuquerque e Morais, “[...] alfabetizar letrando é uma empreitada que se faz urgente” (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2010, p.29) e que deve ser realizada por educadores no ambiente escolar e valorizada enquanto prática educativa. Nessa perspectiva, Soares (2010) afirma que

Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita (SOARES, 2010, p.100).

Podemos compreender a importância de alfabetizar letrando, ao trazer práticas letradas para o processo de alfabetização, ao buscar a formação de sujeitos críticos, autônomos e plenamente letrados. A seguir trataremos da alfabetização e do letramento no campo específico da EJA.

4.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

Nas últimas décadas, o direito à educação tem se tornado cada vez mais um direito de todos cidadãos, inclusive para jovens e adultos que, por diferentes motivos, não puderam estudar em determinado momento de suas vidas. Para Vygotsky (2003), “[...] a educação se aplica ao crescimento, e só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada, e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo” (VYGOTSKY, 2003, p.77). Paiva (2005) discute que a educação é um direito humano e que veio ganhando força com o passar do tempo (PAIVA, 2005).

Atualmente, a escolarização e o domínio de leitura e escrita tornaram-se imprescindíveis e um “[...] meio de superação das desigualdades, na obtenção de um direito fundamental para o exercício da cidadania e aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional em uma sociedade grafocêntrica” (SOARES, 2017, p.345).

No contexto escolar, a alfabetização é parte integrante e primordial, inclusive na EJA. De acordo com Schwartz, “[...] a alfabetização de jovens e adultos acontece ao longo de um processo” (SCHWARTZ, 2012, p.99), em que proporcionará ao aprendiz a capacidade de ler, produzir e compreender qualquer tipo de texto e, também, conduzir para uma leitura crítica da realidade, a auxiliar na percepção, conscientização e desejo de transformação individual e social.

A alfabetização de jovens e adultos, assim como em qualquer outro campo educacional, é um processo de habilidades que envolvem leitura e escrita, como capacidade de compreender, interpretar e produzir diferentes tipos de textos e usos da linguagem. Freire (1998) afirma que a alfabetização de jovens e adultos é necessária para a emancipação do sujeito e proporciona experiência cultural e produção de identidade (FREIRE, 1998).

De acordo com Garcia (2004), “[...] o adulto não retorna à escola com a intenção de recuperar um tempo perdido ou para aprender algo que não aprendeu quando criança. O que ele busca é um aprendizado para as suas necessidades atuais” (GARCIA, 2004, p.25). Na alfabetização de jovens e adultos, é importante um trabalho com o letramento por ampliar o sentido de alfabetização e suprir as necessidades sociais do sujeito.

Compreendemos que a alfabetização tem deixado lacunas durante a vida dos jovens e adultos que voltam a estudar, pois foi insuficiente ou não se efetivou como deveria. Soares (2017) afirma que o sujeito, quando inicia sua vida escolar, já está em processo de alfabetização e letramento, e não considerar esse processo é “[...] desconhecer os contextos culturais em que os sujeitos estão imersos fora das paredes das instituições, é rejeitar o que eles já trazem de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que eles têm por ampliar seu convívio com a escrita e o uso dela” (SOARES, 2017, p. 342), ou seja, ignorar processos e aspectos importantes para todo o processo de alfabetização.

Ao se considerar que mesmo que o educando adulto não saiba ler e escrever, ele convive com as práticas de leitura e escrita diariamente, uma vez que está imerso num mundo letrado e faz uso da leitura e da escrita, mesmo que seja indiretamente, como, por exemplo, ver o preço de algum produto no supermercado, pegar um ônibus, ir a uma consulta médica etc. Soares (2010) discute que todas as pessoas possuem certos conhecimentos que se caracterizam em distintos níveis de alfabetismo. Dessa forma, os adultos não alfabetizados não desconhecem o sistema de escrita e leitura totalmente e apresentam um nível de letramento mesmo que baixo (SOARES, 2010).

Durante (1998) afirma que é impossível considerar um educando analfabeto, pois todos, mesmo que de forma variada, possuem algum entendimento, ou seja, vivem em uma sociedade letrada, mesmo os jovens e adultos que nunca passaram pela escola têm conhecimentos sobre a leitura e escrita, a serem trabalhados no processo de alfabetização, a levar-se em conta, também, as questões sociais, políticas e econômicas (DURANTE, 1998).

A alfabetização de jovens e adultos tem algumas especificidades. Durante discute que é um “[...] campo complexo porque envolve questões além do educacional” (DURANTE, 1998, p.13), como questões sociais, culturais, e aspectos próprios da vida adulta:

A idade adulta traz a independência. O indivíduo acumula experiências de vida, aprende com os próprios erros, percebe-se daquilo que não sabe e o quanto este desconhecimento faz-lhe falta. Escolhe uma namorada ou esposa, escolhe uma profissão e analisa criticamente cada informação que recebe, classificando-a como útil ou inútil (CAVALCANTI, 1999, p.1).

Todas essas características são consideradas no trabalho educativo e na alfabetização, pois as peculiaridades de cada idade são de grande importância no processo, e a preocupação com a utilidade dos conteúdos e dos conhecimentos na vida do educando é indispensável. Kaplum e Poletto (2013) apresentam que

Para atender essa demanda, faz-se necessário conhecer as peculiaridades da aprendizagem no adulto. Na fase adulta, o educando aprende com os próprios erros e tem condições de analisar criticamente cada informação que recebe. Tais fatores podem vir a favorecer a sua aprendizagem, e, ao mesmo tempo, exigir do estudante o desenvolvimento de uma nova postura frente à aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos (KAPLUM e POLETO, 2013, p.2).

Nuhrich (2005) afirma que “[...] a lógica do aprendizado das pessoas jovens e adultas não está baseada em conteúdos, na lógica da escola formal, do simples para o complexo, do fácil para o difícil, mas sim pela lógica da vida e do mundo” (NUHRICH, 2005, p.47), ou seja, pelas suas experiências de vida, pois a capacidade de aprender está ligada ao que o sujeito já conhece.

Paiva (2005) afirma que “[...] só a mera alfabetização não basta para conferir *status* de leitor e escritor na realidade dos sujeitos jovens e adultos” (PAIVA, 2005, p.460), devendo estar integrado ao letramento, que, nesse contexto, está relacionado diretamente à alfabetização, a proporcionar a participação efetiva dos sujeitos nas práticas sociais.

Ao considerar as especificidades do educando adulto, Kaplum e Poletto (2013) discutem que

Aprender depois de certa idade é, quase sempre, mais difícil. Existe o cansaço após um dia de trabalho, anos de currículo escolar, compromissos profissionais, responsabilidades pessoais, problemas do dia-a-dia, ou seja, tudo o que afeta e mexe com a vida do adulto pode se tornar um obstáculo para a aprendizagem (KAPLUM; POLETO, 2013, p.2).

O ensino vincula-se aos interesses e a realidade do educando, uma vez que os jovens e adultos estudantes têm acesso a escrita em diferentes momentos de suas vidas, e ao chegar à escola, a educação escolar vincula-se a aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, principalmente que com significados na vida do educando, com o ensino sistematizado com as suas vivências.

Martins (2014) discute que, mesmo que o sujeito não domine as habilidades de leitura e escrita, está inserido no mundo letrado, e a maior integração com esse mundo pode ocorrer no processo de escolarização, porém, esse processo não pode ser mecânico (MARTINS, 2014). Collelo (2012) afirma que “[...] a capacidade de ler e escrever não depende exclusivamente da

habilidade do sujeito em somar pedaços de escrita, mas compreender como funciona a estrutura da língua e o modo de como é usada em nossa sociedade” (COLLELO, 2012, p.27), ou seja, sua prática social, assim, além de aprender a ler e a escrever, o ensino escolar leva o sujeito a refletir sobre o seus usos na sociedade.

Para Durante (1998), no setor educacional, são consideradas questões relevantes, como: “[...] concepção de desenvolvimento de adultos; relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo; concepção de alfabetização; escassez de subsídios metodológicos para educação de jovens e adultos” (DURANTE, 1998, p.13), em que haja uma organização curricular que considere o texto de uso social como principal recurso.

De acordo com Vogt e Alves (2005),

A educação tem sido parte integrante de todas as culturas em qualquer época da história. Assim, diante do desenvolvimento da sociedade, a partir da industrialização, torna-se mais evidente o consenso mundial de que é preciso lançar mão de todos os mecanismos sociais na tarefa de responder pela educação das pessoas na idade adulta (VOGT, ALVES, 2005, p.2).

A EJA representa uma possibilidade de acesso à educação básica e ao domínio da leitura e da escrita, aos bens sociais e à inserção ao universo letrado, como aponta a as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). Segundo Cury, “[...] a educação é um direito fundamental de todos, de todas as idades, cada pessoa, criança, jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (CURY, 2000, *apud* SOARES, 2002, p. 87). Fica evidente a importância da EJA como um mecanismo social e de cidadania, já que, mais do que alfabetizar, melhora a qualidade de vida do sujeito.

Além disso, a EJA promove autonomia e emancipação, pois a educação em si tem seu caráter libertador. Freire (1998) entende a educação como uma “prática da liberdade” emancipadora, na qual o sujeito consegue se libertar de amarras impostas pela sociedade, como, por exemplo, a falta de conhecimento e se tornar mais livre e autônomo (FREIRE, 1998). Padilha (2009) discorre sobre essa visão, em que a educação “[...] coloca-se contra qualquer obstáculo à emancipação dos homens ou contra qualquer aprisionamento dos direitos da pessoa humana” (PADILHA, 2009, p.37).

Paulo Freire (2001), em seu trabalho com alfabetização para jovens e adultos, acreditava que a leitura e a escrita deveriam partir de suas experiências, em que a realidade do educando estava no centro do processo da alfabetização, a buscar a construção de uma teoria que pudesse ajudar a refletir sobre a ação libertadora da educação, a acreditar ser ela um

mecanismo importante de transformação social, contra uma educação bancária, centrada em atender as demandas do mercado. Freire (2001) sugere uma educação pautada em direitos humanos, liberdade, igualdade e solidariedade, pois o educando está no centro do processo educativo. Além disso, Freire (2001) associava o aprendizado ao contexto da realidade do sujeito, a torná-lo mais significativo, considerava a contextualização dos conteúdos fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita, e mais do que uma simples técnica de codificação e decodificação, mas ler e escrever propicia reflexão, criação, conscientização e libertação (FREIRE, 2001).

Dessa forma, a alfabetização de jovens e adultos é favorável a uma educação popular, autêntica, conscientizadora e libertadora que atenda às reais necessidades dos educandos e os proporcione mais do que o conhecimento sobre leitura e escrita, mas também, uma maior autonomia e participação em sociedade e emancipação social.

A escola nesse contexto é um espaço socialmente organizado para a aprendizagem da leitura e da escrita, portanto, valoriza e utiliza o conhecimento anterior como mecanismo de novas aprendizagens, estimula a curiosidade, desenvolve estratégias de ensino adequadas para que o educando aprenda com prazer e significado, para que evite a evasão e o fracasso escolar. Para Mortatti (2011), o fracasso não é apenas do educando, é da própria escola, pois deveria oferecer condições adequadas para que o educando permanecesse nela (MORTATTI, 2011).

A escola se torna, então, um ambiente privilegiado de aprendizado e troca de conhecimento, em que se consideram aspectos específicos da EJA, como tempo de aprendizagem, adequação de projetos e metodologias, a pensar a ação educativa, a respeitar a especificidades e interesses do educando.

A alfabetização e a escolarização são tipos de práticas de letramento presentes na família, igreja, trabalho etc. Durante (1998) afirma que o processo de letramento visa à formação de um indivíduo consciente, crítico e transformador, que participe do poder da língua escrita em sociedade, por isso a necessidade do letramento para a cidadania e a participação efetiva na sociedade letrada (DURANTE, 1998).

Sobre o alfabetizar no contexto do letramento, Soares (2010) afirma que “[...] o alfabetismo não é apenas um estado ou condição pessoal, é sobre tudo, uma prática social” (SOARES, 2010, p.40). O trabalho do professor, nesse contexto, também é de extrema importância, pois, no contato com a escrita e a leitura, ajudará o alfabetizando a construir conhecimentos de forma a sistematizá-los. Para Leal e Morais (2010), o professor é um mediador do processo de aprendizagem, a caber-lhe “[...] planejar as situações didáticas,

selecionar e criar bons recursos, avaliar e redimensionar o ensino, fornecer informações necessárias, gerir o tempo e o espaço escolar” (LEAL, MORAIS, 2010, p.129).

Russo (2012) afirma que “[...] ensinar envolve um trabalho intenso de troca de experiências” (RUSSO, 2012, p.281) Assim, o professor, além de compreender a leitura e a escrita como um processo histórico e articular o ensino à realidade, associa sua prática e os conteúdos básicos da alfabetização a partir da realidade do educando, a criar condições para a aprendizagem e a promoção do conhecimento, além de tornar o ensino mais prazeroso e significativo.

Para tanto, na EJA, o professor considera toda a bagagem de vida, a visão de mundo e os aspectos socioculturais dos indivíduos, além de compreender a diversidade de cada grupo e as peculiaridades de cada educando. Freire (1988) afirma que a educação é um ato político em que a leitura de mundo precede a leitura de palavras, por isso também é importante descobrir os interesses e as motivações dos educandos, planejar e desenvolver situações adequadas à aprendizagem, ampliar as possibilidades, planejar e organizar as aulas conforme as necessidades dos educandos, refletir sobre estratégias de ensino, e, a partir daí, trabalhar com a tomada de consciência da formação de um sujeito crítico, transformador e participante ativo da sociedade (FREIRE, 1988).

Mortatti (2011) afirma que “[...] ensinar a ler e a escrever é uma forma de construir determinada identidade do sujeito letrado” (MORTATTI, 2011, p.8), nesse contexto, o trabalho e o olhar do professor para o alfabetizar letrando é imprescindível. Schwartz (2012) apresenta que “[...] ensinar é criar condições que seduzam o sujeito a desejar modificar suas prioridades iniciais, os motivos que desencadearam sua chegada naquele espaço destinado ao ensino e a aprendizagem” (SCHWARTZ, 2012, p.59).

Para Pereira (2007), “[...] o processo de alfabetização de jovens e adultos traz muitos desafios tanto para aqueles que se propõem a assumir essa tarefa de alfabetizadores quanto para os alfabetizandos” (PEREIRA, 2007, p.10). Para a autora, muitas práticas realizadas na EJA ainda são suficientes para a inserção plena do indivíduo na cultura escrita e na sociedade letrada. Ainda, de acordo com Pereira,

As condições sociais e históricas de aquisição e de uso da escrita geram diferentes tipos de letramentos ou diferentes estados e condições letradas [...] o letramento construído é resultante do inter-relacionamento de um conjunto de fatores, como, por exemplo, as negociações entre professor e educando, os tipos de usos sociais da escrita que são propostos em sala de aula, as práticas sociais nas quais o indivíduo está inserido fora da escola. [...] não existe uma única condição de letramento, mas este é resultante das condições sociais de uso e de aquisição da escrita (PEREIRA 2007, p.11).

Assim, as condições sociais determinam o nível de letramento do indivíduo, as quais são consideradas no processo de alfabetização. O trabalho educativo abrange as duas concepções, que caminhem juntas, a contemplar as necessidades não só pedagógicas, como também das práticas sociais da língua escrita. Não que esse processo de alfabetização e letramento seja simples ou fácil, para Garcia (2004) “[...] alfabetizar letrando é o desafio posto para a educação de jovens e adultos” (GARCIA, 2004, p. 48). Pelandré (2012) discute o uso do conceito de letramento para a educação de jovens e adultos ao afirmar

Esse termo tem sido empregado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins específicos relacionados ao desenvolvimento de atividades de trabalho e na vida diária, passada a ser referência para a educação, voltada notadamente à população adulta com baixos níveis de escolaridade (PELANDRÉ, 2012, p.31).

Para Shimazaki (2011), na EJA, é necessário dar ênfase ao letramento por meio de situações que envolvam a leitura e a escrita. Torna-se importante na alfabetização de jovens e adultos utilizar o letramento como prática social de leitura e escrita e também relacionar o uso da escrita nos grupos sociais e em vivências na sociedade, em uma concepção de letramento voltada para os campos de atuação e participação do cotidiano, em que o sujeito não aprenderá apenas a ler e escrever, como aplicará e vivenciará a língua escrita em sociedade.

Entendemos que o processo de alfabetização proporciona situações em que os educandos sejam colocados em contato com as práticas sociais de leitura e de escrita, produção e interpretação de textos variados, com diferentes níveis de dificuldades, em virtude de propósitos igualmente variados, o que buscamos no decorrer da pesquisa.

5. MÉTODO

A pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa de ação pedagógica. Para compreender melhor o objeto de estudo, buscamos conhecimentos relevantes sobre o tema abordando autores que escrevem na teoria histórico-cultural. Além disso, realizamos observações no ambiente escolar, em uma turma de EJA multisseriada de uma escola municipal do Estado do Paraná, na qual haviam matriculados 20 educandos do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental. Nela, procedemos à sondagem inicial por meio de um ditado com palavras do mesmo campo semântico para identificar o nível que os educandos se encontram e entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas por áudio e transcritas.

Após as entrevistas, selecionamos os gêneros textuais e elaboramos o planejamento para intervir junto à turma observada. Após o planejamento, iniciamos as ações pedagógicas, em que realizamos planos de aula a partir de gêneros textuais da esfera do cotidiano social dos participantes.

Constituiu-se como objetivo desta pesquisa: compreender como a promoção do letramento na educação de jovens e adultos, via gêneros textuais do cotidiano social, desenvolve os processos de leitura e escrita de educandos que estão em processo de alfabetização.

5.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa de campo está respaldada no grupo de estudo “Linguagem, letramento e diversidade” (UEM/CNPq), do qual fazemos parte. O projeto de pesquisa foi aprovado pela Comissão Permanente de Ética em Pesquisa para Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá, sob o parecer nº56479116.0.0000.0104. Caracterizamos e denominamos esta investigação como uma pesquisa de ação pedagógica na EJA e efetivou-se de forma aplicada, o que possibilitou discutir, bem como aprimorar, a nossa prática pedagógica.

Para tanto, a abordagem qualitativa foi a mais adequada, pois possibilita uma aproximação com os sujeitos da pesquisa, sendo a “[...] metodologia que tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento, procura estudar os fenômenos educacionais e seus atores dentro do contexto social e histórico em que acontecem e vivem” (FARIAS, 2010, p. 2).

5.2 O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa de campo ocorreu em uma escola municipal, com uma turma de EJA de um município do noroeste do estado do Paraná. A instituição atende ao Ensino Fundamental desde 1961 e oferece escolarização próxima às residências dos educandos, do município e da região, na tentativa de promover o acesso a todos à educação de qualidade, com isso, diminuir o índice de evasão, ou seja, trabalha com a descentralização na oferta do ensino. Assim, o atendimento se respalda na própria realidade dos educandos atendidos pela EJA, já que, na maioria das vezes, são trabalhadores que frequentam a instituição concomitante a uma jornada diária de em média oito horas de trabalho, sendo, muitas vezes, o deslocamento até à instituição um dos motivos para a evasão escolar.

Atualmente, a escola atende nos períodos matutino, vespertino e noturno, com total de 412 educandos, sendo 30 matriculados na EJA que é oferecida apenas no período noturno, e se configura na modalidade presencial, com carga horária mínima prevista pela legislação, sendo obrigatória a frequência em 75% da carga horária total. As informações extraídas da instituição, por questões de sigilo e ética, restringem-se à sua referência completa aqui.

5.3 OS CRITÉRIOS PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Após as observações realizadas na turma de jovens e adultos, adotamos alguns critérios para a participação dos educandos na presente pesquisa:

- estar devidamente matriculado na EJA, nas turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, para tanto verificamos, junto à secretaria, se os educandos estavam com a matrícula regularizada e com a documentação correta;

- frequentar as aulas assidualmente: pudemos observar a frequência dos educandos durante o período de observação e verificamos com a professora regente a assiduidade dos educandos por meio do livro de chamada da turma;

- estar em fase de apropriação da leitura e da escrita: para esta seleção, além das observações em sala de aula e o contato com as atividades pedagógicas diárias dos educandos, aplicamos, também, uma sondagem que é explicada na seção “Procedimentos, análises e resultados das ações pedagógicas“. Com esses critérios, selecionamos doze educandos em fase de alfabetização, que apresentaremos a seguir.

5.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa doze educandos, nove mulheres e três homens. Mantemos em sigilo a identidade dos participantes, identificando-os por nomes fictícios, sem que se remeta ou haja relação com seus nomes verdadeiros. A apresentação dos sujeitos resulta da entrevista semi-estruturada (Anexo 2) que realizamos, registradas por áudio e posteriormente transcritas. A seguir apresentamos informações sobre cada educando, como idade, sexo, profissão, tempo de estudo e a utilidade da leitura e da escrita para cada um deles.

Educanda “Dandara”

É do sexo feminino, tem 51 anos de idade, trabalha como empregada doméstica e trabalhou com a mãe na casa de uma família como empregada doméstica desde criança, quando começou a fazer trabalhos domésticos como babá dos filhos da patroa.

Quando era criança, estudou por pouco tempo, porque precisou trabalhar em tempo integral para ajudar a mãe. Os irmãos também não estudaram, todos tiveram que trabalhar desde crianças para ajudar a família que era muito humilde.

A educanda se casou e teve uma filha. Relatou que tentou voltar a estudar quando a filha era criança, porém tinha muitos problemas com o ex-marido, que era violento e alcoólatra, então só conseguiu retornar à escola efetivamente em 2016, após a separação, quando começou a trabalhar o dia todo e estudar durante a noite. Estudar a ajudou a superar as dificuldades que tinha passado na vida. Além disso, a educanda acredita que a leitura e a escrita são importantes para encontrar um emprego. Ela demonstra uma grande preocupação com o desemprego, pois precisa prover o seu sustento e atribui a possibilidade de um novo emprego ao estudo, já que, para encontrar um novo trabalho, precisa ter aprendizagem suficiente, se não as “*portas se fecham*”, como afirmou na entrevista.

A educanda consegue identificar as letras do alfabeto, porém, não sabe o nome de todas, faz muitas trocas e tem dificuldades em ler e escrever.

Sobre o incentivo para estudar, relata que muitas pessoas da sua família não acreditavam que conseguiria, e foi por vontade própria que está conseguindo superar as “*dificuldades pessoais*”.

Educanda “Marielle”

É do sexo feminino, tem 47 anos de idade e trabalha como doméstica. A educanda frequenta a escola há dois anos e apresenta muita dificuldade de aprendizagem, principalmente em leitura e escrita.

Quando a educanda era criança, não pode estudar por impedimento dos pais. Relata que tinha que ajudar nos trabalhos domésticos e também ajudar a cuidar de seus irmãos mais novos, pois é a filha mais velha. Conta que somente os filhos do sexo masculino foram alfabetizados, os que sabem ler e escrever, ela e a irmã ainda não são alfabetizadas.

A educanda relatou que, ao fazer 20 de idade, ingressou na escola, contudo, teve muitos problemas pessoais, que a impediram de continuar os estudos. Depois de vinte e cinco anos, quando os filhos já eram adultos, a educanda regressou à escola. Voltou porque tem muitas dificuldades em sua vida por não saber ler e escrever, como, por exemplo, executar algumas receitas culinárias, já que não guarda na memória e precisaria ler, também para marcar um telefone ou passar o dela, ir ao médico sozinha etc. Ela acredita que a leitura e a escrita a ajudaria a ter “*mais entendimento*” sobre tudo, e a conseguir um trabalho melhor e melhorar a qualidade de sua vida.

Quando perguntamos se a educanda recebe incentivo para estudar, relatou que o marido a incentiva, e a professora é sua maior incentivadora, pois é ela quem a ajuda e ensina.

Educanda “Dilma”

A educanda é do sexo feminino, tem 64 anos de idade, foi doméstica, é aposentada há treze anos. Relatou que se aposentou quando os netos nasceram, porque quis cuidar deles para que as filhas pudessem trabalhar.

Quando era criança, não frequentou a escola porque o pai não permitiu. Relata esse fato como “*triste*”, pois se tivesse estudado, hoje não precisaria sair todas as noites para ir à escola.

Quando a educanda tinha 24 anos de idade, ingressou na escola. Ao se casar, abandonou os estudos para cuidar da casa e das filhas. A educanda esteve casada por trinta e cinco anos, quando se separou relatou sentir muita dificuldade em fazer atividades cotidianas que requeriam ler e escrever, como, por exemplo, ir ao mercado, pagar uma conta etc. coisas que apenas o marido fazia. Com sessenta anos de idade, teve que se readaptar à sociedade e aprender a ter mais autonomia. Decidiu retornar à escola no ano de 2016, quando se separou, pois, foi o momento que mais sentiu falta de saber ler e escrever, a ter que “*continuar a viver*”. Ela conseguiu aprender a fazer compras, pagar contas, ir ao médico etc, a partir dos estudos.

Para a educanda, a leitura permite “*muitas coisas*”. Afirmo que, até os 60 anos de idade, não conhecia nenhuma letra, agora consegue ler “*quase tudo*” e escrever algumas palavras, o

que possibilitou maior autonomia e ampliou suas atividades cotidianas, como ir ao banco, pegar ônibus etc. A educanda recebe incentivo das filhas, dos genros e dos netos e afirma que a professora também a ajuda muito, que sem ela não conseguiria aprender, além disso, relata que *“os estudos a ajudaram muito em sua vida”*.

Educanda “Dorothy”

É do sexo feminino, tem 58 anos de idade e atualmente trabalha como empregada doméstica. Foi trabalhadora rural desde criança, o que a impossibilitou de frequentar a escola.

A educanda entrou na escola sem saber ler e escrever, com dificuldade de escrever o próprio nome. Relata que se matriculou contrariada, por intermédio das filhas, que, após concluírem a faculdade de Direito, incentivaram a mãe a estudar.

A educanda relata que, ao longo das aulas, foi se interessando e agora compreende que o estudo é importante, principalmente para não precisar mais da ajuda das pessoas para ações simples do cotidiano, como ir ao banco, andar de ônibus, marcar uma consulta etc.

Atualmente, a educanda consegue assinar o nome e ler algumas palavras simples, afirma que pretende persistir nos estudos e concluir o Ensino Fundamental.

Educando “Josimo”

É do sexo masculino, tem 58 anos de idade e trabalha como pedreiro. O educando não estudou quando era criança porque a família não se estabelecia em nenhuma fazenda, mudava muito de casa, segundo ele, era como *“cigano”*. Nunca ficou mais do que quinze dias na escola e conheceu muitos lugares do Brasil, nenhum de seus irmãos estudou também.

O educando voltou a estudar porque acredita que já perdeu muitas oportunidades de trabalho por não saber ler e escrever e deseja melhorar profissional e financeiramente.

Ele afirma que *“tudo sem leitura e escrita se torna mais difícil”*, precisamos ler e escrever em quase todas as situações cotidianas e acredita que, se persistir, a escola poderá ajudar, principalmente no trabalho, em fazer orçamentos, comprar materiais, medir as construções com mais facilidade etc.

A sua principal incentivadora é a esposa, que também retornou à escola no ano de 2018, encontra-se em uma turma mais avançada que o educando e demonstra mais facilidade na aprendizagem de leitura e escrita, como constatamos no período de observação.

Educando “Chico Mendes”

É do sexo masculino, tem 41 anos de idade e trabalha como assessor de caldeira. Quando era criança, estudou durante 2 anos, porém, não conseguiu aprender a ler e a escrever, aprendeu apenas o seu nome. E afirma que *“não se desenvolvia bem”*, então o pai quis que parasse de estudar para trabalhar, relata entristecido: *“O meu pai me socou na usina para cortar cana”*.

O educando voltou a estudar em 2016, porque acredita que o estudo poderia proporcionar um *“padrão de vida melhor, para entrar em uma firma melhor, preencher uma ficha, assinar um documento etc”*. A usina pediu para o educando retornar à escola para *“ajudar a tirar a carteira de habilitação, subir de cargo e conseqüentemente aumentar o salário”*. Foram estes motivos que o fizeram retornar à escola, e mesmo com muita dificuldade, fazem com que lá permaneça.

A escrita e a leitura fazem falta para o educando em várias situações. Acredita que a escola pode ajudar em todas essas dificuldades. Afirma que o tempo que está na escola *“já deu uma diferença”*, pois agora consegue *“fazer continhas e escrever algumas palavras”*. A esposa do educando o incentiva, pois disse que pensou em desistir muitas vezes, como ela estudou, incentiva-o a estudar também.

Educando “Ayrton”

É do sexo masculino, tem 51 anos de idade e é lavrador. Não estudou quando era criança e nunca frequentou a escola, pois era o irmão mais velho e precisou trabalhar na agricultura desde os nove anos de idade, apenas o irmão mais novo teve oportunidade de estudar.

O educando ingressou na escola no ano de 2016, pois gostaria de *“aprender um pouquinho”*, mas afirma estar *“achando muito difícil”*. Ele relata que gostaria de aprender *“o básico”*, para ele concluir o Ensino Fundamental já é o suficiente, não almeja fazer o Ensino Médio.

Também afirma que aprender é muito difícil, uma vez que conhece *“todas as letras mas não consegue juntar, é uma confusão”*, também não tem *“paciência”* de tentar mais vezes, além de apresentar ansiedade. Esses fatores dificultam a aprendizagem do educando que foi retido por duas vezes. Durante a pesquisa, cursava o segundo ano do Ensino Fundamental.

Ele afirma que as pessoas que não sabem ler são como *“pessoas cegas”*, porque não conseguem movimentar uma conta no banco sozinho, sacar dinheiro, fazer ou aprender uma senha, dentre outras funções do cotidiano. Para ir ao banco, o educando sempre pede ajuda aos

filhos, porém nem sempre obtém. Ele afirma que passa muitos transtornos, quando faz compras, cuida da casa ou para resolver os problemas cotidianos de forma autônoma.

O educando relata que não recebe incentivo de ninguém, inclusive a mãe o orienta a parar de estudar. Segundo ele, “*vem de teimoso*” e que devia ter estudado quando era criança, afirma que, naquela época, a família sofria muito e que o estudo era algo impossível.

Educanda “Anita”

É do sexo feminino, tem 66 anos de idade e atualmente é dona de casa. Já trabalhou muitos anos no serviço rural para sustentar sete filhos sozinha, porque ficou viúva ainda grávida do último filho.

A educanda nunca estudou quando criança ou adolescente. Relata que os pais eram muito severos e ela precisava trabalhar para ajudar no sustento da família. Depois de casada, também não pode estudar para trabalhar e cuidar dos filhos. Entrou na escola no ano de 2011, com 59 anos de idade. Nessa época, estudou por dois anos, a concluir o primeiro ano do Ensino Fundamental. Em 2013 parou novamente de estudar em função de problemas de saúde.

Retornou à escola no ano de 2018, porque gosta de estudar e seu sonho é ler a bíblia, entender sobre “*as coisas escritas*” e “*passar para quem não sabe*”. A escola ajuda também a educanda a melhorar a qualidade de vida, pois afirma que não gosta de ficar em casa e a escola “*diminui o stress*”. Seus filhos a incentivam a estudar, inclusive um deles a ajuda nas tarefas. Atualmente ela consegue ler e escrever pequenas frases e deseja continuar os estudos e não desistir mais.

Educanda “Benedita”

É do sexo feminino tem cinquenta e quatro anos de idade e é doméstica. Não estudou quando criança por impedimento do pai que ficou viúvo muito cedo e exigiu que os filhos trabalhassem no serviço rural, retornou no ano de 2018 por pedido do patrão, que exigiu que a aprendesse pelo menos a escrever o nome próprio. Além da exigência, a educanda apresenta ter vontade de ler e “*entender as coisas sem precisar perguntar para ninguém*”.

Para ela a leitura e a escrita “*servem para tudo*”, ela se sente como “*cega*”, pois não compreende o que está escrito. Relata ter passado por muitas dificuldades por não saber ler e escrever, principalmente para conseguir um emprego e se manter nele. Os filhos a incentivam, porém o marido não, porque também não é alfabetizado. Ela afirma que está ansiosa para aprender, mas ainda não conhece todas as letras do alfabeto.

Educanda “Nísia”

É do sexo feminino, é irmã da educanda “Benedita”, tem 52 anos de idade e trabalha como doméstica. Assim como a irmã, a educanda não teve oportunidade de estudar, pois precisou trabalhar e também ingressou na escola com a irmã no ano de 2018. A educanda busca aprendizado na escola, afirma ter muita *“vontade de aprender”*, e também tem muita dificuldade e *“esquece tudo o que aprende”*.

A educanda também afirma se sentir *“cega”*, porque não consegue fazer quase nada sozinha, gostaria de entrar em um transporte público correto sem pedir ajuda a alguém. Relatou que conhece as coisas pelo desenho, como, por exemplo, o banheiro feminino, que geralmente tem um desenho de uma silhueta de mulher, porém, para ir ao médico, sempre precisa de um acompanhante por não saber ler, para ela *“é muito difícil viver no mundo de hoje sem saber ler”*.

Desde que entrou na escola, relata ter muitas dificuldades, ainda não conhece as letras do alfabeto. Afirma que as vezes se sente desanimada, mas persiste nos estudos, pois precisa aprender para manter o emprego e melhorar de vida, de acordo com ela, *“até para varrer o chão precisa saber ler e escrever”*, isto que a faz persistir.

Educanda “Maria da Penha”

É do sexo feminino, tem 65 anos de idade e é aposentada da profissão de doméstica. A educanda não estudou quando criança ou adolescente, apesar de desejar estudar. Teve muitos impedimentos, sendo o principal o do pai e depois do marido. Ingressou na escola no ano de 2017 por relatar que tinha *“vontade de ler”*, começou a se interessar em ler palavras nas ruas, na televisão, nas revistas, na bíblia etc.

A educanda relata que acredita que a leitura e a escrita são muito importantes para todos, pois *“servem para tudo”*, principalmente para falar corretamente e se comunicar melhor. No momento da pesquisa, ela conseguia ler pequenas frases e afirma que consegue ler a bíblia, ainda com dificuldades. Seus filhos a incentivam, e acredita que depois que voltou a estudar sua vida melhorou muito, porque agora *“entende as coisas”*.

Educanda “Tarsila”

É do sexo feminino e tem 58 anos de idade, é aposentada do trabalho rural que desempenhou desde criança, o que a impediu de estudar. A educanda somente ingressou na escola no ano de 2017, agora afirma ter a vida mais tranquila e, por ser aposentada, consegue estudar.

Para ela, a leitura e a escrita servem para “*tudo*” e relata ter passado por muitas dificuldades e humilhações por não saber ler e escrever, como, por exemplo, entrar no ônibus errado, não saber ver o preço dos produtos no mercado etc. Para ela, saber ler é “*uma benção*”.

A educanda recebe incentivo da família e dos amigos. Relata que a escola já a ajudou muito, hoje consegue ler pequenas frases dos cânticos da igreja e alguns trechos da bíblia, além disso, conseguiu maior autonomia para fazer compras e atividades cotidianas.

O Quadro 1 sistematiza todos os dados levantados sobre os sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 – caracterização dos educandos participantes da pesquisa.

Educandos	Idade	Sexo	Profissão	Tempo de escolarização
“Dandara”	51	F	Empregada doméstica	3 anos
“Marielle”	47	F	Empregada doméstica	2 anos
“Dilma”	64	F	Empregada doméstica aposentada	3 anos
“Dorothy”	58	F	Empregada doméstica	2 anos
“Chico Mendes”	41	M	Assessor de caldeira	3 anos
“Josimo”	58	M	Pedreiro	1 ano
“Ayrton”	51	M	Lavrador	3 anos
“Anita”	66	F	Dona de casa	1 ano
“Maria da Penha”	65	F	Trabalhadora rural aposentada	2 anos
“Benedita”	54	F	Empregada doméstica	1 ano
“Nísia”	52	F	Empregada doméstica	1 ano
“Tarsila”	58	F	Trabalhadora rural aposentada	2 anos

Fonte: A autora.

Verificamos que a média da idade dos educandos pesquisados é de 55 anos, idade mais comum nos programas da EJA, porque, em muitos casos, os educandos nessa faixa etária já têm filhos adultos ou estão aposentados, o que os permite voltar a estudar, seja por ter mais disponibilidade de tempo, seja pelo incentivo dos filhos, ou, até mesmo, pelo desejo de aprender a ler e a escrever.

Por meio da apresentação dos educandos, verificamos também que ler e escrever é mais que uma simples prática cotidiana, é uma atividade política e social. Para Franchi (2012), “Indiscutivelmente, ler e escrever tem sido sempre um instrumento de poder que contrapõe letrados e iletrados” (FRANCHI, 2012, p. 80) e que também os separa, exclui e os diferencia dos demais, em diversas situações, inclusive no trabalho.

Os doze educandos têm profissões que exigem pouca escolaridade, que se caracterizam como trabalhos braçais de prestação de serviços. Sete das nove mulheres trabalham já trabalharam como empregadas domésticas, profissão que aprenderam na infância, seja no próprio trabalho doméstico em seus lares, seja no trabalho em outras casas de família. Já as demais mulheres e os homens desempenham trabalhos rurais, em usinas e construções cívicas, e almejam outras ocupações profissionais nas quais tenham mais oportunidade e melhorias nas condições de trabalho, “[...] eles representam, na sua grande totalidade, apenas a força de

trabalho braçal, sendo que no sistema de valores da sociedade letrada, a contribuição do não alfabetizado se limita ao que ele produz com a sua força física de trabalho” (KLEIMAN, 1995, p. 268).

Os educandos compreendem as dificuldades e o esforço físico que o trabalho atual exige e também sua condição de oprimidos. Freire (1998) acredita que, o sujeito ao tomar consciência da sua situação de opressão, passa a lutar contra, mesmo que enfrente situações que dificultem esse processo de libertação, “[...] os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação, em que transformada a realidade opressora, deixa de ser o oprimido e passa a ser homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1998, p.23). Nesse contexto, a educação se torna um importante mecanismo de libertação e a escola um meio para tanto.

Dos educandos pesquisados, oito trabalharam na infância e muitos na mesma função que exercem, o que fez com que não tivessem acesso à escola, conseqüentemente, impossibilitou-se a alfabetização. Os educandos que não trabalharam, quando criança, não puderam estudar por outros impedimentos, tais como, cuidado com a casa e com os irmãos mais novos, principalmente no caso das mulheres, porque os pais acreditavam que o estudo não contribuiria na vida dos educandos, além de outras situações pessoais diversas, como muitas mudanças de cidade, distância da escola, dificuldades financeiras, entre outros. Apenas dois educandos frequentaram a escola por pouco tempo, o que não possibilitou a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os educandos relataram que, depois de adultos, possuem muitos impedimentos para ingressar ou retornar à escola. No caso das mulheres, os fatores advém da família, seja por impedimento dos maridos, muitas vezes violentos, seja pela dificuldade na criação dos filhos ou pela falta de incentivo e apoio. Já para os homens, o impedimento continua sendo o trabalho, pois precisam trabalhar para “sustentar a família”, e não conseguem tempo para estudar. Para Franchi (2012), a falta de estudo e o fracasso escolar são “[...] causas de natureza social, econômica, cultural e educacional” (FRANCHI, 2012, p.11) e estão ligados intimamente ao baixo nível econômico dos educandos.

Ao serem questionados sobre os motivos do regresso à escola, todos os educandos relataram o anseio por melhoria na qualidade de vida e a necessidade de maior autonomia em situações cotidianas simples, que exigem leitura e escrita. De uma forma geral, as mulheres iniciaram o estudo ao se divorciarem ou depois que os filhos se tornaram adultos, inclusive duas educandas já são aposentadas, afirmaram que agora “*tem tempo para se dedicar à escola*”. Já os homens necessitam do estudo para fins profissionais, como “*subir de cargo*” e

“permanecer no emprego”. Esses educandos relataram que os patrões exigiram o retorno à escola, conseqüentemente, a qualificação profissional. Atualmente, a qualificação profissional é uma das exigências do mercado de trabalho e os estudantes da EJA, em sua maioria, são trabalhadores que buscam melhorias no trabalho. Nesse contexto, a escola precisa oferecer “formação escolar, qualificação pela prática do trabalho e requalificação pela educação continuada” (LAUDARES, 1999, p.72). Para Sato (2009), o processo de aprendizagem da EJA ocorre em três dimensões: “a individual, a profissional e a social” (SATO, 2009, p. 38), por isso acreditamos na importância de se abordar o trabalho realizado pelos educandos nas ações pedagógicas, assim como no próprio conteúdo.

Alguns educandos apontaram questões específicas que os fizeram retornar à escola, como, por exemplo, *“tirar carteira de habilitação”*, *“diminuir o stress”*, *“aprender mais”*, *“falar certo”*, entre outras atividades cotidianas. Além disso, os educandos relataram ter perdido muitas oportunidades e passar situações difíceis por não saber ler e escrever, o que os motivou a voltar ou iniciar os estudos.

A fala do educando “Ayrton”: *“conheço todas as letras mas não consigo juntar”* mostra que, para que a leitura se efetive, é necessário, além de conhecer as letras, estabelecer o seu valor sonoro, na produção do significado das palavras. Isto vai ao encontro de Leal, Albuquerque e Morais (2010) “[...] o sujeito que não compreende o funcionamento da escrita alfabética, não entende como esse conjunto de letras pode possibilitar a escrita de palavras” (LEAL, ALBUQUERQUE E MORAIS, 2010, p. 15). Dessa forma, a maioria dos educandos conhece as letras, mas apresenta dificuldades em juntá-las e formar palavras, frases e, até mesmo, textos.

Os educandos utilizam expressões como *“sem estudo se fecham as portas”*, *“estudar é muito difícil”*, *“venho estudar de teimoso”*, *“esqueço tudo que aprendo”*, *“só conheço as coisas por desenho”*, *“preciso de ajuda para tudo”*, *“aprender a ler é uma benção”*, *“até para varrer o chão precisa de estudo”*, *“já passei por muitas humilhações por não saber ler”*, que refletem um sentimento de tristeza e frustração relacionados às funções da leitura e da escrita, em que se sentem ao se depararem com situações em que necessitariam ler e escrever, porém, não conseguem, e acabam se frustrando e passando por situações humilhantes, todas as questões sentimentais, psicológicas e sociais estão presentes na EJA.

Os educandos “Ayrton”, “Benedita” e “Nísia” também tratam sobre se sentirem “cegos” por não conseguir ler e escrever. Ao refletirmos sobre essa “cegueira”, verificamos sentimentos advindos de situações discriminatórias em que os educandos vivenciam em sociedade, por não serem alfabetizados. Galvão e Di Pierro (2012) comentam:

Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da auto-estima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social, [...] dentre as quais a mais recorrente é aquela que identifica o analfabetismo à “escuridão” da “cegueira”, o analfabeto “cego”, e a alfabetização à redentora “retirada da venda dos olhos” e saída das trevas da ignorância (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 24).

Essa “escuridão” discutida pelos autores retrata a exclusão, o preconceito e a discriminação sofrida por estudantes da EJA. Costa (2004) se debruça sobre um fenômeno muito interessante: o desaparecimento simbólico de indivíduos pobres e não alfabetizados, ou seja, a concepção preconceituosa sobre a qual não atribui existência e importância ao sujeito não alfabetizado.

Estar “cego”, nesse contexto, não se refere apenas ao fato de não “enxergar” as letras e palavras com significado, é não se sentir integrado à sociedade, na qual apenas “se enxerga” quando domina a leitura e a escrita. De acordo com Schwartz (2012), muitos estudantes acreditam que “[...] têm cabeça dura, são velhos demais, incapazes, fracos das ideias, herdeiros de deficiência familiar, já tentaram outras vezes sem sucesso e internalizaram o estigma que eles é que são os culpados pela não aprendizagem, que não são inteligentes e nem capazes de aprender” (SCHWARTZ, 2012, p. 70-71). Essas concepções e sentimentos são observados nas falas e nos relatos dos educandos pesquisados, também durante o processo de pesquisa, em que, em vários momentos, falas depreciativas como essas foram ditas, por ainda serem vistos como [...] aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, aquele que a sociedade marginaliza, aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas (SOARES, 2010, p. 19-20), a descartar seu pertencimento social.

Em contrapartida, os educandos afirmaram, durante as entrevistas, que ler e escrever seria a “*luz na escuridão*”, o “*fim da cegueira*”. Sobre isso, Teixeira (2006) discute que “a EJA se constitui como uma das modalidades de ensino que talvez melhor possua condições para contemplar a necessidade de educar indivíduos para a vida com um significado real e concreto, realizando a leitura crítica da realidade” (TEIXEIRA, 2006, p. 192), a tornar a modalidade um importante mecanismo social.

A nossa visão sobre o jovem e adulto não alfabetizado deve ser positiva e livre de discriminação, em que o vê como “[...] produtor cotidiano de riqueza material e cultural e não ignorante de saber, [...] que não é incapaz, não é “puro” ou ingênuo, nem é uma criança crescida” (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 100). Nesse sentido, verificamos o conhecimento

que as pessoas possuem, o que pensam e como aprendem os jovens e adultos em processo de alfabetização.

A maioria dos educandos recebe incentivo da família para estudar, principalmente dos filhos, que, diferentes deles, tiveram oportunidades de estudar, incentivados pelos pais, que, mesmo sem terem frequentado a escola, compreendem a importância da educação escolar para seus filhos, porque acreditam que a educação proporciona uma qualidade de vida melhor. A educanda “Dorothy” se orgulha ao falar que as filhas “*fizeram faculdade*”. Ela só ingressou na escola após as filhas se formarem, isso reflete a tomada de consciência que os educandos apresentam sobre sua situação em sociedade e o anseio por uma vida melhor com oportunidades diferentes das que tiveram. É visível nos relatos dos educandos os dilemas que pessoas não alfabetizadas passam, e suas estratégias de sobrevivência na sociedade letrada na qual vivem. Fica perceptível a vontade de cada educando em aprender a ler e a escrever, o que os ajuda a superar os obstáculos cotidianos. Os educandos recebem o incentivo da professora, relatado nas falas dos educandos, principalmente no que se refere ao aprendizado, ao incentivo, à permanência e à continuidade do estudo.

Todos relataram que o ato educativo os ajuda a superar diversas dificuldades, a proporcionar mais entendimento sobre o mundo e maior autonomia nas atividades cotidianas. Para eles, ler e escrever contribui para melhorar a qualidade de vida em diversos aspectos, inclusive profissional. Os educandos “[...] sinalizam para necessidades objetivas (ler a placa de um ônibus, a bíblia, o jornal, escrever cartas) e para um desejo subjetivo, o de independência e autonomia” (SCHWARTZ, 2012, p. 65). Precisamos olhar para os analfabetos como sujeitos “[...] inteligentes, que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita sem estar adequadamente instrumentalizados para isso, resolvendo problemas, vivendo, trabalhando e amando” (SCHWARTZ, 2012, p. 63). Dessa forma, a escola deve favorecer aprendizagens e vivências não apenas acerca da alfabetização, como também da cidadania de jovens e adultos que retornam ao espaço escolar.

6. PROCEDIMENTOS, ANÁLISES E RESULTADOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

O percurso da pesquisa com observações, entrevistas, sondagens, planejamento, elaboração e desenvolvimento se resume no Quadro 2. A seguir especificamos cada etapa, a trazer informações relevantes sobre como aconteceram durante o processo de coleta de registros, desde o início até a conclusão, seguidas da próxima etapa.

Quadro 2 – Percurso da pesquisa.

Etapas	Encaminhamentos	Nº de sessões	Duração da sessão	Duração total por etapa
1ª etapa	Observações	20	3 h	60h
2ª etapa	Entrevistas e sondagem	4	2h30min	10h
3ª etapa	Planejamento	10	4h	40h
4ª etapa	Ações pedagógicas	10	2h30min	25h

Fonte: A autora.

6.1 OBSERVAÇÕES E SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Na primeira etapa, observamos os educandos em sala de aula, com o objetivo de conhecê-los e buscar subsídios para definir as ações pedagógicas e as alternativas para o trabalho. Esta etapa selecionou os educandos da pesquisa por meio da sondagem, a estabelecer a fase de apropriação de escrita e leitura como certa.

Após as observações, selecionamos doze educandos para participar da pesquisa. Fizemos uma reunião com a equipe pedagógica da escola para a apresentação da pesquisa e resultado da seleção dos educandos que atendiam aos critérios de participação. Em seguida, realizamos a reunião com os escolhidos. Nessa ocasião, apresentamos os objetivos, a proposta de trabalho, além de todos os outros itens expressos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo 1). Aos educandos que aceitaram participar, solicitamos a assinatura do TCLE, em duas vias, uma para o participante e outra para a pesquisadora. Certificamos com a equipe escolar que os educandos não teriam prejuízos ao se afastarem da sala de aula no período das ações pedagógicas, para os procedimentos necessários à pesquisa. Após o esclarecimento e o consentimento para participar da pesquisa, iniciamos as entrevistas e as sondagens.

6.2 ENTREVISTAS E SONDAgens

Iniciamos a entrevista semi-estruturada (Anexo 2), com perguntas sobre questões pessoais dos educandos, como nome, idade, profissão, tempo de estudo, o motivo de retorno à escola, a utilidade da leitura e da escrita e como o estudo os ajuda, com o objetivo de conhecer melhor o educando, sua história pessoal e escolar, suas perspectivas e objetivos perante a escola etc. As entrevistas foram realizadas com as mesmas questões a todos os educandos, porém, alguns deram mais informações e se expressaram mais, demonstrando a identidade de cada participante. Os registros obtidos nas entrevistas são descritos na seção 5.4. “Sujeitos da pesquisa”.

Após as entrevistas, fizemos uma sondagem para verificar o nível de apropriação de leitura e escrita que os educandos se encontravam. A sondagem teve embasamento na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que afirmam que a língua escrita é um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização. As autoras definem cinco níveis de desenvolvimento da escrita segundo a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 2008).

Os níveis de escrita são:

Nível pré-silábico: no qual o sujeito não estabelece relação entre a escrita e a fala (pronúncia), ela exerce sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras a utilizá-las aleatoriamente;

Nível silábico: o sujeito começa a ter consciência de que existe uma relação entre fala e escrita, entre os aspectos gráficos e sonoros das palavras, tentam dar valor sonoro às letras e sinais para representar as palavras, por exemplo, para cada sílaba pronunciada o indivíduo escreve uma letra, ou para cada palavra em uma frase dita;

Nível silábico-alfabético: é uma transição do silábico para o alfabético. É uma escrita quase alfabética, onde o sujeito começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e para outras permanece silábico;

Nível alfabético: o sujeito nesse nível já domina a relação existente entre letra-sílaba-som e as regularidades da língua. Faz relação sonora das palavras, porém, escreve do jeito que fala e apresenta dificuldades ortográficas;

Nível ortográfico: o sujeito escreve sem maiores dificuldades e apresenta poucos erros ortográficos de acordo com a norma culta da língua portuguesa (FERREIRO, TEBEROSKY, 2008).

Na pesquisa, selecionamos educandos que estavam no nível pré-silábico ou silábico. Para verificar os níveis, solicitamos a escrita de quatro palavras do mesmo campo semântico de “escola”. As palavras ditadas seguiram a seguinte ordem: monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo: “giz, lápis, caderno e apontador”, assim como uma frase também do mesmo campo

semântico “Eu fui à escola e estudei Matemática“. A seguir apresentaremos as sondagens e os níveis de escrita que os educandos apresentaram, primeiramente os pré-silábicos e, posteriormente, os silábicos.

Quadro 3 – Sondagens e níveis de escrita.

<p>“Marielle”: pré-silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <p>1- GH1</p> <p>2- LAI</p> <p>3- CAPA</p> <p>4- ADALO</p> <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>EFUAE ESPMAC Foiu AEDEO</p>	<p>“Dorothy”: pré-silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <p>1- GIX</p> <p>2- LP</p> <p>3- DCO</p> <p>4- APA</p> <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>EFIA EAMT Fo ABANO VOVO</p>
<p>“Chico Mendes”: pré-silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <p>1- ISI</p> <p>2- AZ</p> <p>3- AAO</p> <p>4- AOA O</p> <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>FO</p>	<p>“Anita”: pré-silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <p>1- Jave</p> <p>2- Lade</p> <p>3- cadema</p> <p>4- odotades</p> <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>su fui</p> <p>invidasaba</p>
<p>“Benedita”: pré-silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <p>1- EPFD</p> <p>2- ARRP</p> <p>3- RDEHP</p> <p>4- BTMEPN</p> <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>BAIMRAEDESTUCNRFEL</p> <p>BbCCDdEEF</p>	<p>“Nísia”: pré-silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <p>1- XVx</p> <p>2- AJ</p> <p>3- AAO</p> <p>4- AOA O</p> <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>EOEF ECHBTKNCSORIM</p>
<p>“Tarsila”: pré-silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <p>1- Gu</p> <p>2- Lami</p> <p>3- cada</p> <p>4- apada</p> <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>lamituletdntax</p> <p>lamia-atimama</p>	<p>“Dandara”: silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <p>1- JI</p> <p>2- LAP</p> <p>3- CADENO</p> <p>4- APOTADO</p> <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>EUFUIAESCOLAEETUDEI</p> <p>MATEMATICA</p>

<p>“Dilma”: silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- JI 2- LAPI 3- CADEMO 4- APOADO <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>EU FUI A ESCOLA E ESTUDEI MATEMÁTICA</p>	<p>“Josimo”: silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- JEI 2- LAPI 3- CADEMO 4- APOADO <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>EU FUI A ESCOLA E ESTUDEI MATEMÁTICA FOI MOTO BOTOBABOAGAMOVO</p>
<p>“Ayrton”: silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- GHI 2- LAPI 3- CADO 4- APOADO <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>EU FUI A ESCOLA E ESTUDEI MATEMÁTICA FOI MOTO BOTOBABOAGAMOVO</p>	<p>“Maria da Penha”: silábico</p> <p>DITADO DE PALAVRAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- JEI 2- LAPI 3- CADEMO 4- APOADO <p>DITADO DE FRASE:</p> <p>EU FUI A ESCOLA E ESTUDEI MATEMÁTICA</p>

Fonte: A autora.

Alguns educandos se recusaram a escrever a princípio, a alegar que “*Não sabiam*” ou “*Não conseguiram*”². Explicamos que a atividade poderia ser realizada da forma como conseguissem, que não se preocupassem com possíveis erros ou acertos na escrita. Dessa forma, os doze educandos realizaram a atividade de sondagem. Primeiramente, solicitamos que escrevessem o nome, depois, ditamos as quatro palavras. Cada palavra foi escrita em uma linha. Em seguida, ditamos a frase e os educandos a escreveram.

Verificamos que os educandos se encontram entre o nível pré-silábico e silábico, alguns em fase de transição, o que demonstra estarem na fase de apropriação de leitura e escrita.

6.3 PLANEJAMENTO

Após as entrevistas e sondagens, planejamos as ações pedagógicas de acordo com as dificuldades e as necessidades observadas. Acreditamos que o planejamento ajuda a prever

²As transcrições de falas que apresentamos em *italico* são registros espontâneos em gravações de vídeo, durante as ações pedagógicas.

diferentes situações, melhorar o desenvolvimento das atividades e cumprir os objetivos da pesquisa. Para Leal (2006),

O planejamento deve ser visto como um procedimento de automonitoração, uma forma de facilitar a ação diária. A atividade de planejar ajuda-nos a tomar decisões fundamentadas; a selecionar o que ensinamos e aprendemos; a levar em consideração as habilidades e os conhecimentos prévios dos educandos; a melhor conduzir as atividades; a prever as possíveis dificuldades dos estudantes; a organizar o tempo e o espaço; a concretizar o tipo de observação que é necessário para avaliar e prever os momentos de fazê-lo (LEAL, 2006, p.94).

Para tanto, utilizamos gêneros textuais do cotidiano dos educandos para trabalhar as atividades de alfabetização e letramento: panfleto de mercado, embalagens de alimentos e receitas culinárias. Nesses gêneros, destacamos o açúcar como tema principal, porque acreditamos ser um alimento que faz parte do cotidiano do educando, o que possibilita o desenvolvimento de outras atividades, a buscar maior contato e conteúdos que tenham relações com a vida dos educandos.

Sobre o açúcar, trabalhamos o conceito, as etapas de sua fabricação, seu consumo, os diferentes tipos, sua comercialização, os alimentos em que está presente, sempre a ampliar o nível de letramento, de leitura dos gêneros textuais nas situações sociais de seu cotidiano.

Dentro do tema proposto, esclarecemos a finalidade e o funcionamento dos gêneros textuais trabalhados, proporcionamos situações de leitura, escrita, identificação e compreensão, a objetivar a promoção do nível de letramento dos educandos da EJA, também compreender o uso social desse material escolhido. As atividades propostas sobre os gêneros tinham por sustentação a tentativa de leitura e escrita na alfabetização, assim como nos conhecimentos anteriores e científicos de cada educando. A partir deles, elaboramos dez ações pedagógicas descritas nas seções seguintes, assim como os procedimentos e as atividades que fazem parte do processo de coleta dos registros.

6.4 AÇÕES PEDAGÓGICAS PELOS GÊNEROS TEXTUAIS

As ações pedagógicas foram todas registradas por meio de filmagens, com as devidas autorizações dos participantes, depois transcritas em duzentos e cinquenta páginas para serem analisadas.

Leal e Moraes (2010) afirmam que jovens e adultos “[...] precisam de mediações que os ajudem a consolidar os conhecimentos e organizar o que já sabem, além de desenvolver as habilidades de leitura e escrita” (LEAL e MORAIS, 2010, p.43-44). Para os autores,

Devemos perseguir cada vez mais um ensino que garanta uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas. Não basta ler e produzir textos variados, nas salas de EJA. É importante que, ao fazê-lo, ampliemos o rol de estratégias de leitura e conhecimentos letrados de nossos educandos, seu domínio das propriedades dos gêneros textuais com que se familiarizam, no dia a dia da sala de aula, de modo a poder também produzi-los por escrito (LEAL e MORAIS, 2010, p.28).

Os autores afirmam que, ao conhecer uma receita culinária, explicar oralmente como fazer uma comida, ouvir uma instrução de jogo, fazer uma entrevista, ou seja, situações informais do cotidiano que envolvem a leitura, são sustento para a formação do leitor, assim, gêneros textuais comuns do cotidiano desenvolvem a leitura e a escrita, nos educandos, pois tornam-se plenos de sentido às situações de escrita, a ajudar os educandos a utilizar o que aprendem na escola em outros espaços sociais (ALBUQUERQUE E LEAL, 2010), como suas casas, por exemplo.

Dessa forma, a fim de promover situações variadas de escrita, realizamos dez ações pedagógicas em que trabalhamos a leitura e a escrita com atividades a partir de gêneros textuais da esfera do cotidiano. Para apresentá-las, dividimos as ações pedagógicas em quatro seções correspondentes, conforme o gênero textual trabalhado.

6.4.1 CONFECÇÃO DO CRACHÁ

Na primeira ação pedagógica, conversamos com os educandos sobre o trabalho que realizaríamos. Como primeira atividade, propomos a confecção de um crachá com o respectivo nome. Para Franchi (2012), “No início do processo, as primeiras formas de escrita que possuem estabilidade, tomadas pelos sujeitos como um modelo de escrita dotada de significação, são os nomes próprios” (FRANCHI, 2012, p.109). Dessa forma, foi importante iniciar as ações pedagógicas com a escrita dos nomes, por ser algo comum a todos, além de ser citado como objetivo nas entrevistas.

A atividade foi assim desenvolvida: em uma folha de papel, entregue aos educandos, solicitamos que escrevessem os seus nomes, caso precisassem de ajuda, auxiliaríamos. Surgiram algumas dúvidas, como a da educanda “Dilma”, ao questionar “*Professora escreve aqui em cima?*”, ao se referir ao lado da folha (frente ou verso), em que deveria escrever, ao que esclarecemos para escrever na parte da frente. A educanda “Benedita” afirmou: “*Não consigo fazer*”, a demonstrar insegurança, a qual ajudamos na atividade. Outras dúvidas como “*Escreve grande ou pequeno*” e “*Posso escrever com letra de mão?*”, em que se refere à letra cursiva, foram feitas pelas educandas “Marielle” e “Anita”. Sobre isso, esclarecemos que

realizassem a atividade como preferissem ou soubessem. Alguns educandos escreveram o nome sem dificuldades, outros o fizeram com alguns erros ou solicitaram ajuda.

A educanda “Dandara” escreveu o nome completo, com dificuldade, a suprimir algumas letras (I,P,A), ao que indicamos onde faltavam essas letras, as quais completou corretamente. Escreveu o nome e sobrenome com letra maiúscula de forma segmentada. Explicamos à educanda a necessidade de dar espaço entre as palavras, neste caso, entre seu nome e o sobrenome, porém, manteve a escrita da mesma forma. O registro do nome indica que a educanda ainda não compreendeu este conceito, o qual retomamos em outras ações pedagógicas, a oportunizar o aprendizado.

A educanda “Marielle” escreveu o nome completo com letra cursiva e abreviou o segundo nome, ao ser questionada o porquê da abreviação, não soube explicar, disse que “*Aprendeu assim*”. Explicamos o que seria a abreviatura e escrevemos o seu nome completo, para que visualizasse a forma de escrita. Verificamos que a educanda memorizou a forma do traçado do nome, mas não compreendia a escrita e não conseguia ler. A memorização da escrita do nome foi verificado com os educandos “Chico Mendes” e “Nísia”. Eles escreveram o nome completo em letra cursiva, contudo não conseguiram identificar as letras que os compõem, nem a sua leitura, o que sugere que os educandos memorizaram a escrita das letras dos nomes, porém, ainda, não compreendem seu som ou sua junção. Isso também demonstra o nível de alfabetização em que se encontram, em que fazem uso de letras sem valor sonoro e sem correspondência com a palavra, ou seja, escrevem, mas não lêem, registram e não compreendem (FERREIRO, TEBEROSKY, 2008). Dessa forma, para uma aprendizagem mais efetiva, a prática de ensino privilegia a compreensão e evita a repetição e a memorização simples.

Os educandos “Dilma”, “Dorothy”, “Josimo” e “Ayrton” escreveram o nome sem dificuldades, demonstraram ter aprendido o nome com compreensão da escrita e leitura, a dar valor sonoro às letras que o compõe. Nestes casos, a leitura se restringe ao nome, o que não os caracteriza como alfabetizados. De acordo com os dados do IBGE (IBGE, 2016), até 1940, eram considerados alfabetizados as pessoas que declaravam saber ler e escrever e assinar seu próprio nome. A partir dos anos 2000 até a atualidade, passou a ser considerado alfabetizado quem é capaz de ler e escrever um texto simples (SCHWARTZ, 2012).

As educandas “Anita” e “Tarsila” escreveram o nome em letra cursiva e tiveram alguns erros, como omissão de letras e trocas, principalmente no sobrenome. A educanda “Maria da Penha” escreveu o nome com a letra maiúscula, o que também indica que está em processo de alfabetização, como a anterior.

A educanda “Benedita” não sabe escrever o nome e relatou “*Não ter aprendido ainda*”, então a auxiliamos na confecção do crachá, a mostrar e ensinar a grafia e o traçado das letras que compõem seu nome. Durante as ações pedagógicas, a educanda expressou: “*É tão gostoso ver a senhora escrevendo, parece que é tão fácil. Agora eu só sei copiar...*”, o que nos remete a um anseio de aprendizado e uma admiração pela escrita. Freire (1997) discute o papel do professor, que amplia as possibilidades do educando e também discorre sobre a amorosidade e a admiração pelos profissionais da educação, que têm papel fundamental nesse processo de aquisição da leitura e da escrita (FREIRE 1997, p.25). Na sequência, a educanda foi repetindo o nome das letras e com ajuda conseguiu registrar seu nome em letra maiúscula.

Durante toda a atividade, os educandos questionavam se estavam fazendo de forma correta, se as letras estavam “*certas*” etc. Demonstravam certa insegurança e falta de autonomia, o que também ocorreu nas próximas ações pedagógicas realizadas. Os educandos “Dandara”, “Marielle”, “Chico Mendes”, “Anita”, “Maria da Penha”, “Benedita”, “Nísia” e “Tarsila” não conseguiram ou tiveram dificuldade para escrever os seus próprios nomes. Nessa primeira atividade, assim como na sondagem, verificamos que o nome é uma das primeiras lições que os educandos aprendem e anseiam aprender, ou seja, durante as entrevistas, muitos deles relataram que ingressaram na escola para aprender a escrever apenas o nome, porque precisavam assiná-lo em várias situações, ao que relataram sentir vergonha ou passar por humilhações por não conseguir e ter que “*Carimbar o dedo*”, isto é, realizar a impressão digital como marca de assinatura, o que lhe impõe, socialmente, o reconhecimento de não alfabetizado. Escrever o nome é um exercício de cidadania, uma demanda cultural da sociedade, a auxiliar na construção da identidade cidadã, na sua autonomia (FREIRE, 2001).

Verificamos que os educandos que frequentam a escola há mais tempo conseguem escrever o nome com mais facilidade, em relação àqueles que estudam há pouco e ainda apresentam dificuldades. Isto nos leva a refletir que a escolarização amplia o letramento, o que vai ao encontro das discussões de Shimazaki (2011) sobre o papel da escolarização como uma forma de acesso e participação em sociedade e na construção do papel de cidadão, assim como no aprendizado do nome, que pode ser o primeiro passo para a esta participação social.

Verificamos que escrever o nome faz parte da identidade de cada um, a ser uma ação social cotidiana importante. Dessa forma, na atividade, como nas demais ações pedagógicas, auxiliamos os educandos que não conseguiram completar a ação ou realizá-la, a ensinar individualmente as letras e a forma correta de escrita, a possibilitar o desenvolvimento de habilidades de escrita.

Também observamos que o processo de confecção do crachá propocionou novos aprendizados aos educandos, como no caso das educandas “Dandara”, “Anita” e “Tarsila”, que escreveram os nomes com algumas omissões, verificaram as letras que faltavam e acrescentaram-nas. A educanda “Marielle” compreendeu que escrevia seu segundo nome de forma abreviada, q eue pode aprender a escrita completa. Por sua vez, a educanda “Benedita” teve o primeiro contato com a escrita do nome de forma sistematizada na ação pedagógica. Após esse primeiro momento, iniciamos as ações planejadas com o gênero textual panfleto.

6.4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL PANFLETO

Após a confecção do crachá com a escrita do nome, fizemos a apresentação inicial do conteúdo com o panfleto de supermercado. O trabalho com o panfleto instrumentaliza os participantes da pesquisa para leitura, compreensão e interpretação, a lembrar que se caracteriza como uma ferramenta de interação social (OLIVEIRA, 2010).

Entregamos o panfleto para que os educandos o observassem, depois explicamos que se tratava de um panfleto de supermercado. Enquanto os educandos observavam o conteúdo do panfleto, faziam comentários sobre ele. A educanda “Dandara” disse “*Isso aqui eu conheço*”, a educanda “Marielle” respondeu “*Eu também*” e a educanda “Nísia”, “*Eu gosto para ver oferta*”. Os demais ficaram a observar em silêncio.

Discutimos os conceitos cotidianos dos educandos que envolvem o panfleto de supermercado por meio de questões que foram respondidas oralmente. As questões e as respostas em forma de discussão podemos observar no Quadro 4

Quadro 4 – Questionário inicial com as impressões dos educandos sobre o panfleto de supermercado.

De que é esse folheto que vocês receberam?	<p>“Dandara”: panfleto de mercado; “Marielle”: panfreto, tem feijão, arroz; “Dorothy”: panfleto de mercado; “Josimo”: professora quase todos os mercados tem; “Maria da Penha”: do bom dia; “Tarsila”: tem do Colmeia também.</p>
Qual é a utilidade do panfleto?	<p>“Josimo”: para passar os preços né, quando você vê um mercado e vê outro, ai você sabe qual é o preço de cada, tipo um óleo, um arroz, um feijão, ai você pega esse aqui do bom dia e pega do outro e ai vê; “Ayrton”: é assim, uma concorrência desses mercado grande; Pesquisadora: é para os consumidores</p>

	compararem os preços, mas o principal é fazer propaganda dos produtos; “Dilma”: verdade; Todos: balançaram a cabeça concordando.
Onde encontramos esse material?	“Josimo”: no portão de casa e na caixa do correio; “Marielle”: eles põe no portão lá; “Dilma”: no mercado.
Vocês acham importante existir esse tipo de material? Por quê?	Todos: Sim; “Benedita”: ah, por causa das ofertas né e pra ver o preço também; “Ayrton”: é importante.
De onde é o folheto (faz propaganda de que lugar)?	Marielle”: bom dia; Todos: concordaram.
E como vocês sabem que esse panfleto é desse mercado específico?	(Alguns educandos deram risada) “Benedita”: eu olho aqui ó (mostrou onde estava a logo do supermercado).
Quais são as letras da palavra BOM DIA?	“Marielle”: B; “Dorothy”: O; “Josimo”: o B o O e o M; Todos menos as educandas “Benedita” e “Nísia”: D, I, A.
E que cores são essas letras?	Todos: Amarelo e vermelho.
Além do nome do mercado, quais outras informações são importantes no panfleto?	“Marielle”: o endereço, o nome da rua, tem que ter o telefone também; Todos: concordaram.
Como vocês sabem das ofertas?	“Dorothy”: nós sabe porque anuncia; “Nísia”: não sabe ler mais sabe das oferta (risos).
Quais são os produtos do panfleto?	“Dandara”: açúcar; “Marielle”: café, suco de uva; “Dilma”: suco de maçã; “Dorothy” e “Benedita”: tem arroz; “Dorothy”: suco, requeijão; Todos: açúcar, feijão; “Josimo”: refrigerante; “Ayrton”: a carne mais barata é a carne que agente trabalha (risos) obs: O educando trabalha com a criação de frango; “Anita”: café; “Benedita”: refrigerante, linguiça, mortadela; “Nísia”: macarrão.
Desses produtos, vocês conhecem alguma outra marca? Por exemplo do arroz?	“Marielle”: grão de ouro; “Dilma”: São João; “Dorothy”: arroz Daniele; “Chico Mendes”: agulhinha; “Josimo”: prato fino.
No verso da folha tem alimentos?	Todos: não; “Dandara”: tem uns que é pra limpar, pra lavar; “Marielle”: Amaciante, sabão em pó; “Josimo”: q-boa; Pesquisadora: isso esses produtos são produtos de limpeza, certo? Todos: certo.
O que esses números representam?	“Josimo”: pra saber o valor né; Todos: concordaram.
Qual é o alimento mais barato?	“Dandara”: cerveja;

	<p>“Marielle”: não é não, é o de 98 centavos; “Chico Mendes”: é a mortadela; Pesquisadora: não pessoal, ninguém encontrou o produto mais barato ainda; (Todos os educandos continuaram procurando); “Dandara”: a muçarela; “Benedita”: o hambúrguer; Todos: concordaram. Qual é o valor dele? Todos: 98 centavos.</p>
Qual é o alimento mais caro?	<p>“Benedita”: o arroz; “Ayrton”: o arroz e o café; “Dilma”: é o açúcar? “Marielle”: aqui aqui achei (mostrou a linguiça calabresa); “Josimo”: 11,98; “Benedita”: quase doze; Pesquisadora: Isso, o produto mais caro é a linguiça calabresa; Todos: concordaram. Qual é o valor dele? Todos: 11, 98.</p>
O que é ser caro?	<p>“Benedita”: eu acho muito caro o arroz; “Nisia”: eu já não acho, o que é de comer não é caro; “Dilma”: eu acho carne caro; “Tarsila”: mistura é mais caro.</p>
O que é ser barato?	<p>“Ayrton”: ovo; “Dilma”: salada; “Marielle”: apesar que ta 4,50 o tomate; “Dilma”: eu fui no mercado tava 5 reais; “Nisia”: hoje tudo é caro; Todos: é verdade.</p>
Vocês consomem na sua casa algum desses produtos?	<p>“Dandara”: o arroz; “Benedita”: para falar a verdade proce nem todos, eu uso esse feijão, eu gosto dessa marca, já comi outros mas gosto desse.; “Josimo”: nem todos, nem todos; “Dilma”: eu uso esse suco; “Marielle”: o amaciante eu acho, é o alpi né; “Dilma”: a o amaciante também (demonstrou incerteza); Pesquisadora: O amaciante alpes?; “Ayrton”: o que eu uso da mesma marca é o açúcar e o feijão que agente é acostumado a comprar sempre o mesmo; “Chico Mendes”: eu não uso nenhum, porque eu compro cesta e não vem nenhum desses.</p>
Com que frequência vocês vão ao mercado?	<p>“Dandara”: eu fui sábado; “Marielle”: eu vou, eu fui segunda, amanhã eu vou, e assim vai (deu risada); “Dilma”: Eu não vou no mercado, é eles que vão (filhas e netos) eu peço e eles traz tudo; “Dorothy”: eu vou quase diário porque minha neta está comigo estou sempre indo comprar alguma</p>

	coisa; “Chico Mendes”: minha mulher que vai eu nunca vou; “Josimo”: eu vou, essa semana fui duas vezes, vou sempre que precisa; “Ayrton”: olha compra faz mais ou menos umas três vez no mês, como agente não mora na cidade, se eu morasse aqui ia tudo dia né, mais o gasto ia ser maior né, o pior dia pra ir no mercado é na segunda-feira eu trabalho desse lado aí eu sei viu; “Anita”: eu vou uma vez na semana; “Maria da Penha”: A eu vo umas três vez no mês; “Benedita”: vou duas vezes por mês; “Nisia”: eu vou uma vez só, faço uma compra grande; “Tarsila”: toda semana, terça ou quarta eu vou, por causa das oferta né; Todos riram.
--	--

Fonte: A autora.

Antes de analisarmos os registros das falas dos educandos, esclarecemos sobre a importância do uso das discussões orais durante as ações pedagógicas, pois acreditamos que a oralidade e o desenvolvimento da linguagem são fundamentais no processo de alfabetização e do letramento. Para Franchi (2012),

A linguagem trabalhada no âmbito da alfabetização e letramento, antes de ser usada somente para comunicação, é parte importante da elaboração do conhecimento. Antes de ser mensagem, contribui para a construção do pensamento do educando; e antes de ser veículo de seus sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador por meio do qual os sujeitos organizam e informam suas experiências (FRANCHI, 2012, p.9).

A autora ainda complementa ao afirmar que, ao fazer manifestações de fala espontânea, o educando demonstra “[...] cotidianidade nas relações entre si e com seus familiares, e possibilita a discussão e a expressão das contradições sociais em que vivem” (FRANCHI, 2012, p.71). A linguagem é o instrumento pelo qual os educandos se expressam, relatam situações cotidianas, também seus conhecimentos, dessa forma, utilizamos discussões e outras situações que envolvem a oralidade em vários momentos durante a pesquisa.

Conforme Freire (1996) as relações dialógicas são fundamentais na vida dos seres humanos e é nesse sentido que as rodas de conversa se apresentam: “A construção de relações dialógicas, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história”. (FREIRE, 1996, p10). Dessa forma, utilizamos os diálogos com instrumento em todas as ações pedagógicas.

A cada questionamento, exploramos o material de acordo com o roteiro de perguntas, os educandos discutiram e expuseram suas respostas, observações e conclusões. As falas revelam muitos elementos importantes para a pesquisa, o nível de letramento pode ser verificado nas respostas e durante a discussão, pois estão sempre inseridas em situações ou relatos relacionados ao cotidiano. Constatamos que os educandos apresentam uma noção de localização e de localidade, sabem qual é o mercado mais próximo de sua residência e o frequentam. Conhecem outros mercados, a compreender as diferenças entre um e outro e no que se refere a concorrência, o que observamos na fala do educando “Ayrton”, *“É assim, uma concorrência desses mercado grande”*.

Um dos pontos relevantes da fala dos educandos é a noção de economia doméstica que apresentam. Comparam preços de produtos da mesma categoria com diferentes marcas, também reconhecem conceito de oferta e sua importância, apesar de suas limitações alfabéticas, como vimos na fala da educanda “Nísia”: *“Não sabe ler mas sabe das oferta”*, o que retrata a existência do letramento independente do nível de alfabetização. Sobre isso, Street (2014) afirma que “[...] existem situações sociais em que o letramento não está associado à escolarização” (STREET, 2014, p.122), como a situação descrita sobre a economia doméstica, isto é, a necessidade social.

Ainda sobre a economia doméstica, os educandos fazem pesquisas de preços e controle dos gastos, o que fica evidente nas falas do educando “Ayrton”, ao demonstrar interesse pela *“carne mais barata”*, no caso o frango; da educanda “Tarsila”: *“mistura é mais caro”*; do educando “Josimo”: *“ovo”*, e da educanda “Dilma” *“salada”*. Nesse momento, a educanda “Marielle” discorda ao afirmar: *“apesar que tá 4,50 o tomate”*, a demonstrar noções de pesquisa de mercado e de economia. Conseguem também identificar o valor exato de cada produto, o que possibilita compará-los, ao apresentar noções de valor, submúltiplos, centavos e reais, e fazer aproximações e arredondamentos, como fica explícito na conclusão da educanda “Benedita” sobre o valor da linguça de 11,98 é *“quase 12”*.

Os educandos apresentam noções de uma educação informal, que possibilita que “[...] qualquer pessoa adquira e acumule conhecimentos, por meio de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer” (BIANCONI; CARUSO, 2005, p. 20), como na fala dos educandos, o que também se caracteriza como letramento. Os educandos estão imersos em uma cultura letrada, e a escola propicia que novos conhecimentos sejam construídos a partir daqueles já existentes, pois, por meio de conhecimentos do cotidiano, outros podem ser elaborados e ampliados.

Os produtos de limpeza e de necessidade básica foram os que os educandos mais demonstraram interesse. São eles que geralmente compõe a cesta básica e são mais consumidos. A educanda “Dandara” citou o “arroz”; a educanda “Benedita”, o “feijão”; as educandas “Marielle” e “Dilma”, o “amaciante” o educando “Ayrton” o “feijão e o açúcar” e o educando “Chico Mendes”, a “cesta básica”. A escolaridade pode estar atrelada às condições sociais, assim como o meio econômico no qual estão inseridos. A baixa escolaridade leva ao analfabetismo e à falta de oportunidades. A escola, nesse contexto, oferece condições de permanência digna e um ensino de qualidade àqueles que a frequentam, a oportunizar melhorias não só educativas, como, também, econômicas e sociais (MORTATTI, 2011).

Apesar de não saber ler, os educandos reconhecem as logomarcas. Os educandos “Dandara”, “Dilma”, “Dorothy”, “Chico Mendes”, “Josimo”, “Anita”, “Maria da Penha”, e “Tarsila” conheciam as cores e as letras que formava as palavras “Bom Dia”, porém não conseguiram ler, apesar de esse mercado fazer parte do cotidiano e ser frequentado por todos. Ao olharem o panfleto, identificaram o anunciante das ofertas, o que nos leva à constatação de que os educandos apresentam um nível de letramento suficiente para que algumas tarefas cotidianas simples sejam realizadas sem dificuldades, inclusive aquelas que exigem leitura e escrita, advindo de suas práticas e experiências (SOARES, 2017).

Os homens disseram que não vão ou frequentam pouco, porque atribuem às esposas tal função. As mulheres vão ao supermercado com mais frequência, também apresentam maiores noções de economia doméstica e conhecem mais marcas e variedades de produtos, principalmente no que se refere a produtos de primeira necessidade, como arroz, feijão, açúcar e produtos de limpeza. Esse fato nos leva a pensar em uma questão de gênero, em que a mulher ainda apresenta o papel de cuidar da tarefa doméstica.

Todos os educandos se identificaram com o gênero textual panfleto de supermercado e participaram da atividade proposta. Apesar da pouca escolaridade, compreendem noções de valor como caro e barato, noções de qualidade como bom e ruim, e principalmente sabem reconhecer quando um produto está em oferta, a deixar à mostra noções sociais de letramento que já adquiriram (TFOUNI, 2010).

Discutimos também sobre os produtos do supermercado, pois todos os educandos conheciam os produtos do panfleto, a trazer conhecimentos adquiridos no cotidiano, o que se relaciona com o conhecimento científico, e o torne capaz de compreender e dominar a leitura e a escrita (SOARES, 2017).

Após esse momento, explicamos que o panfleto de supermercado é dividido em categorias (alimentos, higiene, limpeza etc.) assim como o próprio supermercado. Enquanto explicamos sobre as categorias, os educandos fizeram as seguintes afirmações expostas no Quadro 5.

Quadro 5 – Discussão sobre categorias dos panfletos.

Educandos	Afirmações
“Maria da Penha”	É tudo dividido.
“Dilma”	Tem a parte das bolacha.
“Dorothy”	Tem dos frios e da higiene.
Pesquisadora:	E qual mais?
“Dandara” e “Marielle”	Macarrão (explicamos que era a categoria massas).
“Dandara”	Tem onde tem açúcar, arroz, feijão e óleo (explicamos que é a categoria de necessidade básica).
“Maria da Penha”	Tem das carne.
“Marielle”	Tem uma parte separada que tem doces.

Fonte: A autora.

Os demais educandos que não citaram nenhuma categoria concordaram com as respostas dos colegas durante a discussão. Explicamos, então, que cada parte das categorias que os educandos citaram representa uma categoria no supermercado e o panfleto também é organizado da mesma forma. Verificamos, durante a discussão, novamente a predominância do conhecimento feminino nas respostas e uma noção de organização de pensamento das educandas, que fazem compras cotidianamente e percebem a distribuição dos produtos em setores distribuídos no supermercado, o que facilita a compra. Esse fato reflete um entendimento de uma organização logística já estruturada na sociedade, em que as educandas estão inseridas e atuam como consumidoras.

Após a discussão, abrimos o panfleto e solicitamos que os educandos encontrassem as categorias presentes no panfleto, conforme discussão realizada.

Quadro 6 – Respostas sobre as categorias do panfleto.

Educandas	Respostas
“Dandara”	Limpeza.
“Anita”	Higiene, biscoito.
“Maria da Penha”	Carne, bebidas.

Fonte: A autora.

Apenas as educandas “Dandara”, “Anita” e “Maria da Penha” identificaram as categorias: carnes, bebidas, limpeza, higiene e biscoito, os demais concordavam após serem citadas. Observamos que os educandos conhecem os produtos, mas apresentam dificuldades em categorizá-los, também compreendem que o refrigerante, a cerveja e o suco são bebidas, porém não conseguem defini-los em uma só categoria, o que ainda exige abstração desse conceito (VYGOTSKY, 1989).

Para tanto, pedimos que procurassem produtos de uma mesma categoria eleitos por eles, a utilizar o auxílio do panfleto como instrumento. Os educandos disseram que “*queriam copiar*” também, então autorizamos. Notamos a necessidade que os educandos tem em copiar, pois acreditam que, se não copiarem, não aprendem, o que é cotidianamente uma prática escolar. Durante a observação, constatamos que os educandos realizam muitas cópias, mesmo sem compreensão do que escrevem. Mizukami (1992) discute o uso da cópia como uma metodologia tradicionalista e mecanicista:

A reprodução dos conteúdos feita pelo educando, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição” (MIZUKAMI, 1992, p.15).

Verificamos a cópia como um recurso didático muito utilizado pelos professores, na maioria das vezes, de maneira mecânica. Para Carbonari e Silva (1997), “A cópia está de tal forma disseminada na instituição escolar que, em alguns casos, tem chegado a substituir até mesmo o trabalho de leitura, incluindo aquele caracterizado pela simples emissão de voz do educando, em que não ocorre produção de sentido” (CARBONARI e SILVA, 1997, p. 109), o que foi muito observado durante toda a pesquisa, em que o exercício da cópia sobrepõe o de escrita e de leitura.

Libâneo (2013) afirma que é “Na escola, que se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os educandos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvam suas capacidades cognitivas” (LIBÂNEO, 2013, p. 177) e a cópia, nesse processo, torna-se uma atividade mecânica e sem significado.

Carbonari e Silva (1997) afirmam que “Nas escolas a cópia desempenha mais de uma finalidade, seja nos exercícios de treino ortográfico, seja para “acalmar os educandos”, preencher o tempo e até mesmo para corrigir a pronúncia de palavras ditas incorretamente” (CARBONARI e SILVA, 1997, p.100). Dessa forma, a cópia é utilizada em diversos momentos e também para diversas finalidades, a tornar-se uma atividade corriqueira e comum aos educandos, que a significam como indispensável no trabalho educativo.

A cópia é utilizada como estratégia de ensino, desde que seja planejada e empregada de forma não mecânica, que seja produção e não apenas reprodução de algo já realizado, de modo a propiciar a aprendizagem, a ter um objetivo, um propósito definido. De acordo com Possenti (2012), “Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são

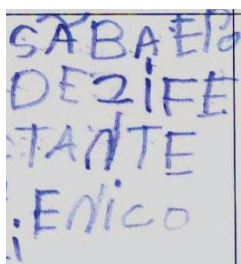
trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios” (POSSENTI, 2012, p.49).

Assim, a cópia como mero exercício mecânico não deve ser utilizada no processo de alfabetização, pois de acordo com Possenti (2012) “[...] se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula” (POSSENTI, 2012, p.49). Assim, em um processo de aprendizagem de leitura e escrita, não basta que os educandos copiem, mas que também reflitam sobre a escrita, o tipo de letra, a estrutura textual, a qual gênero pertence etc.

Constatamos, também, que a escrita apresenta, ainda, uma falta de correspondência com a imagem. Dessa forma, não lêem o produto antes de registrar ou depois do registro, a cometer, assim, erros de escrita, como, por exemplo, na atividade da educanda “Dandara”, que registrou a palavra “sãbaepo”, que se referia a sabão em pó, em que reproduziu a fala, a trazer, para a escrita, marcas da oralidade, também escreveu “desinfetante” separando as sílabas “desi-fetante”, por acreditar que a palavra é composta. Trocou o S pelo Z e o escreveu de forma espelhada, a representar uma dificuldade ortográfica. No caso do papel higiênico, escreveu “ienico”, atribuindo a letra I para as sílabas hi e gi e finalizando com “enico”. A escrita reflete o modo em que a educanda fala, neste caso, de forma incorreta, a atribuir um valor sonoro à palavra, de acordo com a própria oralidade, por estar no processo de aquisição da leitura e devido às marcas de oralidade, não percebeu os erros e conseqüentemente não os corrigiu. Cagliari (1985) discorre sobre como os diferentes “modos de falar” influenciam na escrita, e os define como “[...] dialetos em uso, que são consequência da diversidade de classes sociais, capacidade econômica, origem regional etc” (CAGLIARI, 1985, p.7-8). Dessa forma, os educandos, muitas vezes, escrevem como falam, ou seja, de forma “incorreta”, visto pela norma culta, por uma questão cultural, econômica, familiar e social, na qual trazem diferentes marcas da oralidade. Para Albuquerque e Leal (2010), há em comum, nos educandos jovens e adultos, um anseio em aprender a falar corretamente, pois, na sociedade, a forma de falar também confere posição social e os educandos revelam sentir vergonha em “falar errado”, sentindo-se excluídos e marginalizados em diversas situações cotidianas que necessitam da oralidade.

Apesar de o produto ser composto por duas palavras “papel higiênico”, a educanda escreveu apenas uma delas, a demonstrar não compreender que é formado por duas palavras, mesmo após termos lhe explicado.

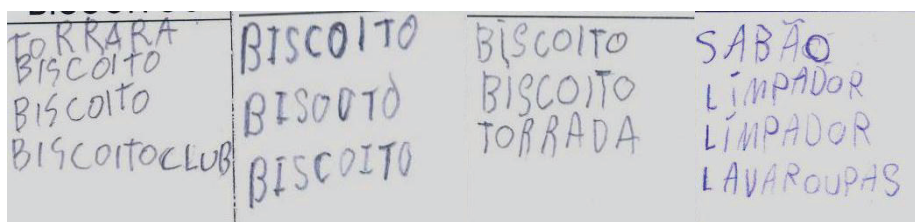
Figura 1 - Atividade da educanda “Dandara”.



Fonte: Acervo da autora.

Os educandos “Dilma”, “Chico Mendes” e “Maria da Penha” escreveram a palavra “biscoito” repetidamente, porque, no panfleto, havia três biscoitos de marcas diferentes, a revelar que ainda não apresentam o conceito estabelecido, que possibilite a compreensão que a palavra “biscoito” abrange os três tipos apresentados, não precisando ser escrito mais de uma vez. Isto aconteceu com a educanda “Marielle”, com a categoria de produtos de limpeza, em que registrou duas vezes o limpador, por haver dois produtos com marcas diferentes.

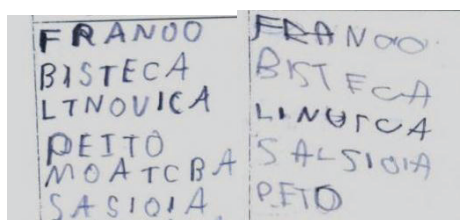
Figura 2 – Atividades dos educandos “Dilma”, “Chico Mendes”, “Maria da Penha” e “Marielle”.



Fonte: Acervo da autora.

Os educandos “Dorothy” e “Josimo” registraram produtos da categoria carne, frango, bisteca, linguiça suína e peito de frango. Na atividade, observamos que os educandos copiaram as palavras frango e bisteca corretamente, já a palavra linguiça, peito, mortadela e salsicha apresentam algumas trocas:

Figura 3 – Atividades dos educandos “Dorothy” e “Josimo”.



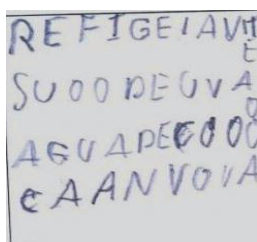
Fonte: Acervo da autora.

As trocas de letras observadas nas atividades fazem parte do processo de alfabetização e os níveis que os educandos se encontram: pré-silábico e silábico (FERREIRO, TEBEROSKY, 2008). Em relação às categorias os educandos não estabeleceram a diferença entre carnes e

embutidos, pois também registraram as palavras mortadela e salsicha, a demonstrar, ainda, não ter subdividido esse conceito, ou seja, não conseguiram compreender a diferença entre carnes e embutidos, pelo fato de o primeiro ser uma categoria e o segundo, uma subcategoria.

O educando “Ayrton” escreveu os produtos da categoria bebidas, refrigerante, suco de uva e água de coco. Ele demonstra ter compreendido a divisão das categorias, mas apresenta omissões da letra R na palavra “refrigerante”, da letra C da palavra “suco”, e segmentação nas palavras suco de uva e água de coco. A última palavra não conseguimos compreender, pois o educando, na tentativa de escrita, escreveu letras aleatórias, que juntas não têm sentido.

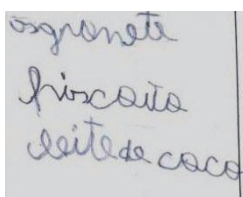
Figura 4 – Atividade do educando “Ayrton”.



Fonte: Acervo da autora.

A educanda “Anita” não compreendeu as categorias semânticas, pois registrou três produtos de categorias diferentes, sabonete, biscoito e leite de coco, o que nos permite afirmar que a atividade não foi o suficiente para que compreendesse o conceito de categorias, o que necessitaria de outras ações para que se concretizasse.

Figura 5 – Atividade da educanda “Anita”.



Fonte: Acervo da autora.

Durante a realização da atividade, auxiliamos os educandos na compreensão da divisão das categorias semânticas e do registro dos produtos. Alguns educandos questionavam se determinado produto deveria ser registrado em determinada categoria semântica, como, por exemplo, o educando “Chico Mendes” questionou se o “sabonete” poderia ser registrado na categoria produtos de limpeza. Nessa fala, o educando compreende a utilidade do sabonete como um “produto de limpeza”, ao que explicamos a diferença entre produtos de higiene pessoal e de limpeza doméstica, assim como fizemos com os demais produtos e categorias.

Também auxiliamos os educandos na escrita das palavras ao surgir algumas dúvidas, como da educanda “Dorothy” que nos questionou sobre o uso do dígrafo CH na palavra “salsicha”. Ao pronunciarmos a palavra para a educanda escrever, questionou se a sílaba CHA era escrita com X, explicamos que o CH e o X têm o mesmo som, porém, a palavra “salsicha” era escrita com CH. A educanda compreendeu e escreveu corretamente. Assim fizemos com os demais educandos durante toda a atividade.

Os educandos estavam em fase de apropriação de escrita, a começar a estabelecer uma relação entre fala e escrita, por isso, para a execução da atividade utilizaram, como recurso mediador, o panfleto, onde procuravam os produtos da mesma categoria pela imagem e escreviam por meio da sua descrição. Todos os educandos precisaram de auxílio individual durante a atividade. Ajudamos a identificar a escrita das palavras, a localização da categoria semântica, a grafia correta, o conhecimento das letras etc, a auxiliar no processo de aprendizagem.

Todos os educandos também escreveram sem se atentar com a quantidade de letras e com quais letras deviam escrever, ou com a diferença que existe entre essas letras e os sons, uma vez que ainda não compreendem a escrita como a representação da fala e não estabeleceram relação entre grafemas e fonemas, não percebem os sons das sílabas e não atribuem a cada sílaba as letras que a compõe, o que constata a fase em que se encontram, como analisamos na sondagem realizada. Assim, no que se refere à leitura, todas as atividades descritas foram realizadas apenas pela imagem.

Ferreiro (2011) afirma que os adultos sentem mais dificuldades no processo de alfabetização. Mesmo com o auxílio visual do panfleto, todos os educandos apresentaram desvios ortográficos, de acordo com a norma escrita da língua portuguesa, também demonstraram omissão e repetição de letras e palavras. Necessitaram de auxílio do professor para a realização da atividade. Um fato se destacou: todos os produtos e categorias eram conhecidas pelos educandos, o que facilitou a realização da atividade e propiciou que todos a concluíssem. Isto nos leva a observar que, por ser um gênero textual conhecido dos educandos, a atividade se tornou mais significativa e propiciou aprendizado sobre os produtos. Street (2014) discorre que o conhecimento utilizado no cotidiano dá significado social à leitura e à escrita, nessa atividade, os conteúdos estavam articulados ao cotidiano do educando.

Nessa ação pedagógica, notamos alguns processos de funções psicológicas superiores, como a capacidade de planejamento e a atenção para executar a atividade, a lembrança e a memorização para responder às questões que se desenvolvem na relação entre os indivíduos e o contexto sócio-histórico mediadas por instrumentos e signos (VYGOTSKY, 1989). Além dos

educandos demonstrarem ter conhecimento espontâneo sobre o assunto, por meio da atividade sistematizada ampliaram-se as habilidades de escrita e leitura, assim como o nível de letramento dos indivíduos.

Abordamos sobre o panfleto de supermercado e da sua função, seus produtos, categorias, ofertas e demais características e objetivos do gênero textual. Os educandos lembraram o que haviam estudado na ação pedagógica anterior, apenas a educanda “Nísia” disse: *“Eu não lembro”*. O fato de os demais educandos recordarem o conteúdo, refletiu-nos que a ação pedagógica contribuiu para a produção do conhecimento.

Entregamos o panfleto aos educandos e fizemos algumas solicitações. As respostas estão no Quadro 7.

Quadro 7 – Solicitações e produções.

Solicitações	Respostas
• Circulem o feijão.	Todos os educandos circularam corretamente, a demonstrar conhecer o produto.
• Marquem o produto que está a direita.	As educandas “Dandara”, “Dilma”, “Anita”, “Benedita” e “Nísia” se confundiram e pediram ajuda para concluir a atividade, os demais educandos marcaram o produto corretamente.
• Marquem o produto que está a esquerda.	As educandas “Dandara”, “Dilma” e “Anita” se confundiram e pediram ajuda para concluir a atividade, os demais educandos marcaram o produto corretamente.
• Marquem o produto que está mais acima.	Todos educandos marcaram corretamente.
• Marquem o produto que está mais abaixo.	Todos educandos marcaram corretamente.
• Façam um círculo no frango em sentido horário.	Após a explicação, todos os educandos conseguiram concluir sua atividade.
• Façam um círculo na cerveja em sentido anti horário.	Após a explicação, todos os educandos conseguiram concluir sua atividade.
• Façam um X no alimento que você mais gosta.	Todos educandos fizeram o X no alimento que mais gostam.

Fonte: A autora.

Observamos que os educandos sabem o significado de círculo e de em cima e embaixo. Os desenhos, os rabiscos, as marcações, os pequenos registros que apresentam são integrantes do processo de desenvolvimento da língua escrita. Por constituírem oportunidades de atribuição de significados a signos sociais, realizados e estimulados com objetivos, facilita o processo de atribuição de signos aos sons correspondentes da fala, ou seja, “[...] a conceitualização da escrita como um sistema não só de representação, mas também notacional” (SOARES, 2017, p.59), o que requer a formação de conceitos, a utilizar o sistema gráfico, no caso letras, sílabas e palavras, para que o educando compreenda a lógica e o funcionamento da escrita.

Os educandos marcaram com facilidade o alimento que mais gostam, a demonstrar a preferência e a opinião, ao circularem o feijão. A educanda “Dilma” comentou que o alimento estava “*caro*”, a evidenciar mais uma vez características de um pensamento letrado. Alguns educandos ficaram inseguros em fazer o “X” acima e abaixo, ao que perguntaram algumas vezes se estava correto, como no caso da educanda “Anita”: “*O que está mais em cima?*”, e da educanda “Tarsila”: “*É para marcar o último debaixo?*”, o que demonstra terem a noção de acima e abaixo. Nessa estratégia, deram ênfase à pergunta para constatar que estavam a realizar a atividade corretamente, como costumam fazer com a professora regente. O educando “Ayrton” nos questionou se o comando se referia ao “*valor mais baixo*”, ao referir-se ao produto com o menor valor, então explicamos que o “*abaixo*” se referia à posição do produto e não ao seu valor. Ao ensinar a diferença entre a escrita e o significado das palavras “baixo e abaixo”, o educando demonstrou compreender a explicação.

Luria discorre sobre essas noções que os educandos já trazem, a defender que

[...] antes que o sujeito tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato, passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios (LURIA, 1988, p.188)

Os estágios descritos por Luria são verificados nas produções de alguns educandos. Já no caso de noções de direita e esquerda e do sentido horário e anti-horário, as educandas “Dandara”, “Dilma”, “Anita”, “Benedita” e “Nísia” sentiram dificuldade em realizar a tarefa, a necessitar de explicações, pois não tinham ou não dominavam essas noções, como pudemos ver no Quadro 7. Então, primeiramente explicamos o conceito de direita e esquerda, com as partes do corpo, como mão e pé direito e vice-versa. Depois mostramos o armário que fica à direita da sala de aula e a porta que fica à esquerda em relação à janela. Explicamos que escrevemos as letras e as palavras da esquerda para direita, a demonstrar no quadro de giz como se escreve. As educandas “Marielle” e “Tarsila”, que já nomeavam corretamente, disseram: “*Isso é fácil*”. Já o educando “Josimo” deu um exemplo ao afirmar que a mão esquerda é “*a mão da aliança*”. A educanda “Marielle” relatou ter aprendido essas noções “*quando fazia auto escola*”, a demonstrar ter aprendido a lateralidade no seu cotidiano. Verificamos que os educandos dão significado ao conceito por meio de mecanismos próprios, como a “*mão da aliança*” ou o “*lado do volante*”, a facilitar sua compreensão.

Para a explicação de noções de horário e anti-horário, desenhamos, no quadro de giz, e explicamos a diferença entre o sentido horário e o sentido anti-horário. Mostramos como é o

sentido dos ponteiros do relógio e pedimos que os educandos fizessem com a mão o sentido horário. Em seguida, fizemos todo processo novamente pra explicar o sentido anti-horário. Demonstramos também os sentidos dessa lateralidade na escrita das letras, por meio das vogais, no quadro de giz, a demonstrar o sentido que a escrita acontece em cada uma delas. Apesar de os educandos terem apresentado maior dificuldades na compreensão do sentido anti-horário, como observamos na fala do educando “Ayrton”, “*O sentido horário é fácil professora, difícil é o outro*”, fomos ensinando a cada etapa de dificuldade que surgia, até que todos concluíssem a atividade e demonstrassem terem ampliado as suas noções, uma vez que, mesmo com dificuldades, os educandos as utilizam cotidianamente e nas atividades escolares, como é o caso da direção da escrita.

Conceitos como esses também são vistos por Luria como “Pré escrita, em que o escrever está dissociado de seu objetivo imediato” (LURIA 1988, p.150). Nesse caso, o foco está nos grafismos utilizados pelos sujeitos para apoio à memória, ou seja, o objeto de conhecimento é o uso da escrita como instrumento. No caso dessa atividade, os círculos, o X e as marcações nos produtos se caracterizam como uma “pré escrita” (LURIA, 1988).

Vygotsky (1984) considera como pré-história da linguagem escrita rabiscos, desenhos, jogos, brincadeiras etc, os quais são “[...] momentos iniciais do desenvolvimento da língua escrita que, ao atribuir a objetos a função de signos, o sujeito constrói sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita” (VYGOTSKY, 1984, p.120). Por isso, o objetivo da atividade foi ampliar as possibilidades de compreensão do sistema da língua escrita, e, por meio dela, verificamos que ao ter maior noções de direção e espaço dos educandos, mais facilidade na escrita demonstram, pois apresentam um traçado mais correto e elaborado e uma noção de escrita mais ampla, como afirma Vygotsky (1984).

Após esse momento, explicamos sobre vogais e consoantes. Falamos e registramos no quadro todas as letras do alfabeto, a explicar sua correspondência fonema e grafema. Todos os educandos pronunciaram as letras e demonstraram conhecê-las, ficando em silêncio apenas nas letras Y e W, as quais são menos utilizadas nas atividades escolares e no cotidiano. De acordo com Soares (2017), a aquisição do sistema de escrita tem início antes mesmo do sujeito ser introduzido ao ensino formal. Assim, os educandos pesquisados já têm contato com as letras e apresentam conhecimento, mesmo antes da vida escolar, muitas vezes, a nomeá-las e reconhecê-las em suas grafias.

Em seguida, questionamos os educandos sobre quais letras do alfabeto eram as vogais, as respostas observamos no Quadro 8.

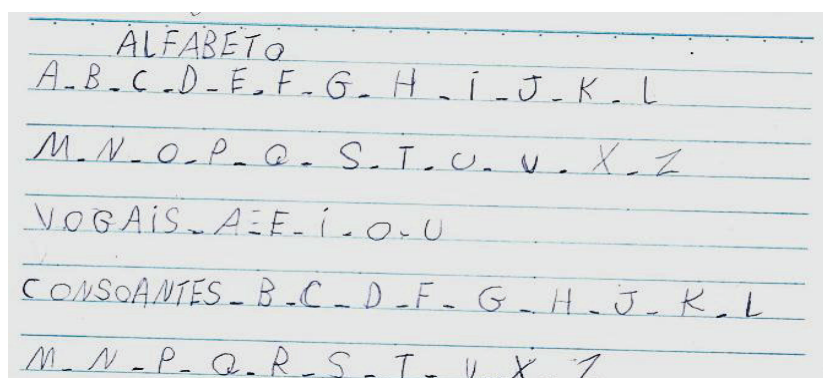
Quadro 8 – Respostas sobre as vogais.

Educandos	Respostas
“Marielle”	A.
“Dilma”	E.
“Dorothy”	U.
“Chico Mendes”	O.
“Maria da Penha”	I.

Fonte: A autora.

Os demais educandos não se manifestaram. À medida que explicamos, a educanda “Tarsila” disse que já tinha “*ouvido falar*”, mas que não lembrava o que era. Quando questionamos sobre as consoantes, apenas a educanda “Dorothy” respondeu: “*São as outras*”, a compreender quais letras são consoantes. Ensinamos as letras que, na língua portuguesa, são denominadas vogais e consoantes. Dividimos os grupos de vogais e consoantes, apresentamos oralmente e com a escrita no quadro de giz. Destacamos as letras e os educandos registraram. Observamos o registro da educanda “Marielle”:

Figura 6 – Alfabeto.



Fonte: Acervo da autora.

Apesar de conhecerem as letras do alfabeto, com exceção do Y e W, os educandos “Dandara”, “Josimo”, “Ayrton”, “Anita”, “Benedita”, “Nísia” e “Tarsila” não tinham noção de vogais, os demais educandos, exceto a educanda “Marielle”, não compreendiam o que são consoantes, após a explicação e o auxílio na tarefa, houve o entendimento e todos participaram da atividade de registro.

Propusemos, então, uma atividade em que os educandos indentificassem as vogais e as consoantes no panfleto de supermercado com o qual estavam em contato. Para tanto, fizemos mais alguns comandos que podemos observar no Quadro 9.

Quadro 9 – Comandos e respostas.

Comandos	Respostas
• Marque a letra A com o lápis de cor vermelho.	Todos concluíram a atividade corretamente.
• As demais letras do alfabeto com outras cores.	Todos concluíram a atividade corretamente.

• Encontrem as vogais na embalagem dos produtos e as pintem.	Todos concluíram a atividade corretamente.
• Destaquem as consoantes da descrição do arroz.	Todos concluíram a atividade corretamente.
• Circulem os números.	Todos concluíram a atividade corretamente.

Fonte: A autora.

Solicitamos aos educandos a leitura dos produtos, a observar se liam as palavras ou apenas conheciam o produto por visualização. Notamos que conheciam os alimentos apenas pelas embalagens ou pelos próprios produtos, mas não conseguiam ler o que consta nas embalagens. Os educandos demonstram ter maior facilidade na escrita do que na leitura. Ferreiro e Teberosky (1990) discorrem que “[...] a conceitualização da atividade que chamamos de ler é muito mais complexa do que a que chamamos de escrever”. Para as autoras, a leitura é mais complexa porque “[...] escrever tem um resultado observável, as marcas que disso resultam são permanentes. Ao contrário, a atividade de ler não dá resultado: ela não introduz modificação ao objeto que acaba de ser lido” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1990, p.25). E complementa “Toda escrita supõe a leitura, mas não o inverso” (FERREIRO E TEBEROSKY, 2008, p.75). Apenas os educandos “Dandara”, “Josimo”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila” leram algumas palavras de forma lenta e silabada, muitas vezes, não conseguindo lê-las completa e adequadamente. Por exemplo, a educanda “Dandara” leu a palavra *“fejo”*, ao referir-se ao feijão; o educando “Josimo” leu “caine”, para carne, o que demonstra que ainda não consegue ler de maneira plena de forma correta. Os demais educandos não conseguem fazer a leitura, recusando-se a ler, ao afirmar que *“não sabem”*, o que significa que ainda não aprenderam, ou estão em processo de aprendizagem.

Para Ferreiro e Teberosky, a leitura passa por uma “evolução”, em que o indivíduo, antes de ler, atribui aspectos formais ao texto escrito, como a quantidade e a variedade de letras necessárias para que se possa ler uma palavra, a diferença entre desenho e texto, a relação entre desenho e palavra, o reconhecimento das letras do alfabeto, a diferenciação entre números e letras e entre letras e sinais de pontuação, a orientação espacial da leitura, a separação entre as palavras etc. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1990). Observamos essa evolução, durante as ações pedagógicas, o que discorreremos em outras etapas deste trabalho.

Apesar de não lerem, todos os educandos conhecem os produtos e marcas que estavam no panfleto. Freire (2001, p.16) afirma que a “leitura de mundo antecede a leitura da palavra”, pois, apenas pela imagem, conseguem identificar de qual marca é o produto e ainda opinam se é de qualidade ou não, isto é considerado como uma decorrência do letramento.

A apropriação do princípio alfabético é esperada como subproduto de suas “[...] explorações ativas dos distintos tipos de objetos materiais que são portadores da escrita” (FERREIRO E TEBEROSKY, 2008, p.73), como é o caso do panfleto de supermercado.

Na ação pedagógica seguinte, solicitamos que os educandos observassem o panfleto, quando retomamos o reconhecimento das vogais e das consoantes, a explicar oralmente a ordem alfabética. Os educandos lembraram o que tínhamos explicado na ação pedagógica anterior e compreendido o que são vogais e consoantes, assim como a sequência das letras em ordem alfabética. Registramos novamente as letras no quadro de escrever para que visualizassem, pedimos para que lessem em voz alta. Os educandos “Dandara”, “Marielle”, “Dilma”, “Josimo”, “Ayrton”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila” leram todas as letras. Os educandos “Dorothy”, “Chico Mendes”, “Benedita” e “Nísia” omitiram algumas letras durante a leitura, as quais ensinamos.

Após a explicação, solicitamos que os educandos listassem os produtos do panfleto em ordem alfabética. Para tanto, explicamos que deveriam procurar alimentos de acordo com suas iniciais, a destacar quais são as iniciais das palavras e quais a suas posições. Pedimos que, primeiramente, procurassem palavras que iniciassem com a letra A, depois a letra B e assim por diante. Os educandos nos questionaram se a letra inicial da palavra deveria ser do produto ou da marca, ao que explicamos que poderia ser a letra inicial do produto como, por exemplo, “arroz” ou da marca como, por exemplo, “Andorinha”. O objetivo da atividade seria identificar, no panfleto, produtos com a letra inicial procurada. A seguir podemos observar a atividade do educando “Chico Mendes”.

Figura 7 – Produtos do panfleto.

ASSOLAN-BISCOITO
CHOCOLATE-DETERGENTE
ELEFANTE-FAROFA
GELATINA-GOIABADA
HOMBÚRGER-XEROCOPO
LIDER-LEITE
MARGARINA-MACARRÃO
PÃO-PIPOCA
QUIBOA-RENATA
SMICKERS-SORRISO
TORRADA-UNIBABY
WAFER-XUPLEITE
YOKI-ZABET

Para a realização da atividade, auxiliamos os educandos na indentificação e escrita das palavras, o que lhes permitiu encontrar as palavras com o auxílio do panfleto e registrarem. Todos conseguiram encontrar os produtos, pois identificavam sua letra inicial. Apenas as educandas “Benedita” e “Nísia” se confundiram com alguns produtos, com isso auxiliamos na realização da atividade. Constatamos, na atividade, que a maioria das palavras registradas são de produtos como “biscoito, chocolate, detergente, farofa, gelatina, goiabada, hamburguer, leite, margarina, macarrão, pão, pipoca, torrada e wafer”, e outras vezes com marcas, como é o caso da “Assolan, Elefante, Kerococo, Líder, Q-boua, Renata, Snickers, Sorriso, Unibaby, Xupleite, Yoki e Zabet”. O educando escreveu as palavras em ordem alfabética e suprimiu algumas, pois, no panfleto, não havia produtos ou marcas iniciadas com as letras “I- J- N- O- V”. Eles constataram isso durante a realização da atividade, como, por exemplo, na afirmação da educanda “Anita”: “*Com I eu não achei*”, ou do educando “Ayrton”: “*Com J não tem*”. Havia, no panfleto, outras opções de palavras para determinada inicial, como é o exemplo da letra A, “*arroz*” e “*açúcar*”, porém, o educando indentificou e registrou a marca da esponja de aço “*Assolan*”. As educandas “Marielle”, “Dilma”, “Dorothy” e “Tarsila” solicitavam o nosso auxílio a cada palavra registrada para verificar se “*estavam fazendo certo*”, a demonstrar certa insegurança e dificuldade em realizar a atividade com autonomia. Freire afirma que a autonomia do educando é um “[...] saber necessário à prática educativa, do educando criança, jovem ou adulto. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2004, p. 24). Dessa forma, valorizamos e incentivamos em todas as ações pedagógicas a participação nas atividades, assim como a autonomia dos educandos, a possibilitar ampliá-las e demonstrá-las em suas falas e produções.

Ainda com o trabalho sobre o panfleto, discutimos a utilidade de uma lista de compras, e sua função social. No quadro 10, observamos as impressões dos educandos sobre a lista de compras.

Quadro 10 – Impressões sobre a lista de compras.

Perguntas	Respostas
Vocês fazem lista de compras para ir ao supermercado?	Todos: Não.
E como vocês sabem o que precisa comprar, o que está faltando?	“Dandara”: Eu guardo na idéia; “Dorothy”: Guardo na cabeça; “Nísia”: Eu vou repor aquilo que eu já tenho; Todos: Concordaram.
E vocês não esquecem?	Todos: Não.
E são vocês que fazem compra na sua casa?	“Dilma”: Lá em casa não sou eu quem faz

	compra, é minha filha; “Ayrton”: É minha esposa que faz; Os demais falaram que são eles próprios que fazem as compras no supermercado.
Vocês já viram uma lista de compra?	Todos: Já; “Marielle”: Meu patrão faz lista.
Se vocês fossem fazer uma lista de compra qual seria a primeira coisa que vocês escreveriam?	“Dorothy”: Arroz; “Ayrton”: Feijão; “Nísia”: Eu costumo pegar arroz, feijão, óleo; Todos: Concordaram.

Fonte: A autora.

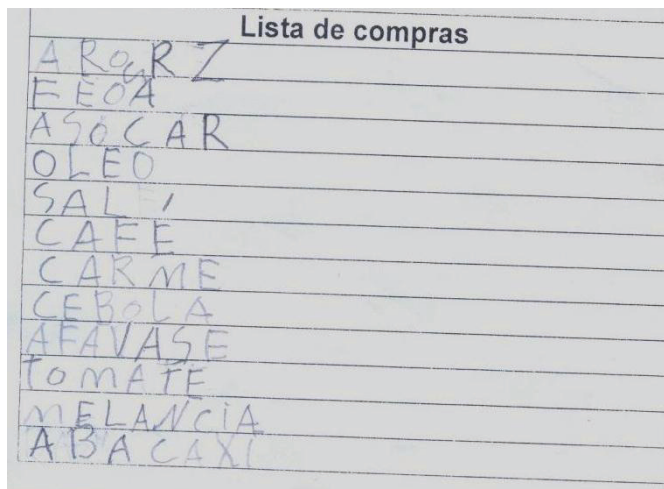
Explicamos a utilidade e a importância da lista de compras e propusemos aos educandos que fizessem uma lista como tentativa de escrita, a relatar quais itens são essenciais para uma família. Vygotsky (2001) afirma que a escrita precisa ser ensinada como uma atividade social relevante a vida, acreditamos que a lista de compras é relevante para os educandos, já que se envolveram com a escrita por ser uma atividade significativa a todos.

Nessa atividade, valorizamos a escrita livre e individual, na tentativa de escrita, da lista de compras, a auxiliar os educandos com as dificuldades que surgiam para escrever, como, por exemplo as letras e sílabas que deveriam ser usadas, como seria a ordem das letras na escrita das palavras etc. Os educandos citaram os itens de primeira necessidade, como arroz, feijão, açúcar, sal e óleo. Estes alimentos foram citados por todos. Depois, os itens foram variados, como: café, carne e farinha; na categoria legumes e verduras, os educandos citaram cebola, alface, tomate e batata e nas frutas, banana, melancia e uva.

Os alimentos não perecíveis que foram citados geralmente estão presentes na cesta básica e também fazem parte da rotina alimentar dos brasileiros, pois são alimentos de fácil acesso. Os demais alimentos também fazem parte do cotidiano dos educandos e são mais comuns aos consumidores. A lista reflete uma questão socioeconômica dos educandos. Sobre isso, Freire infere que “Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram” (FREIRE, 1979, p.6). Dessa forma, questões sociais e de classe estão presentes na vida escolar, o autor complementa que “Numa sociedade de classes toda educação é classista. E na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra essa ordem e subvertê-la” (FREIRE, 1979, p.6). Freire sugere o diálogo como um mecanismo contra a ordem de classe já estabelecida, que promova no educando uma conscientização de sua condição e um incentivo à luta contra ela. Durante todo o processo de pesquisa, estabelecemos o diálogo com os educandos.

Segue a lista de compra da educanda “Dilma”.

Figura 8 – Lista de compras da educanda “Dilma”.



Fonte: Acervo da autora.

Na atividade, verificamos a quantidade de letras e sílabas, também a ordem das letras, o que sugere uma hipótese alfabética. Na escrita da educanda, há alguns erros ortográficos e trocas sonoras, como é o caso da palavra “açúcar” na qual a educanda escreveu “asocar”, trocando a letra Ç pela S e a U pela O. Também na palavra “alface”, em que omitiu a letra L e acrescentou a sílaba VA, e fez a troca do C pelo S: “afavase”. Em sua escrita, ainda faz a troca sonora entre F e V, o mesmo aconteceu na palavra “carne”, em que troca a letra N pela letra M, “carne”. No caso da palavra “arroz”, a educanda compreende o uso dos dois RR, porém escreveu de forma incorreta, o que também aconteceu com a palavra “feijão”, na qual a educanda suprimiu a letra J e a letra I, e utilizou o “ÃO”, mesmo que incorretamente por saber que no som utiliza-se a letra A, O e o til: “feão” o que representa que está em processo de alfabetização, em que os desvios que apresentamos são esperados nesta fase. As demais palavras com sílabas simples como é o caso do “óleo, cebola, tomate e abacaxi”, a educanda escreveu sem dificuldades.

As produções e as discussões nos permitem afirmar que os educandos apresentam uma leitura de mundo e um bom nível de letramento. Tfouni (2010) discorre sobre isto, ao afirmar que, mesmo os sujeitos que não dominam a escrita e a leitura, como é o caso dos educandos pesquisados, apresentam um nível de letramento, adquirido em situações cotidianas, como no caso, ir ao supermercado. As respostas e as discussões mostram que o panfleto é um gênero textual cotidiano utilizado e conhecido por todos, principalmente por ser um meio com informações visuais explícitas ao leitor, ou seja, mesmo que o sujeito não saiba ler, identifica com facilidade o valor de cada produto e também as ofertas em destaque no panfleto, o que

facilita suas compras e demonstra seu letramento. Dessa forma, o gênero textual cumpriu sua função social, que é a de informar sobre produtos, valores e ofertas do supermercado.

Os educandos ampliaram as noções sobre a utilidade do panfleto de supermercado, entenderam sua função e os elementos que compõem a estrutura composicional, produtos, valor, nome, endereço e telefone do mercado etc., assim como o seu uso cotidiano, o que evidencia seu nível de letramento. Para a continuação das ações pedagógicas para ampliar os níveis de alfabetização e letramento, selecionamos o alimento açúcar, contido no panfleto, para a realização de atividades. Traremos a seguir o trabalho com o açúcar e a sua produção com os educandos.

6.4.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DO TEMA “AÇÚCAR”

Iniciamos as ações pedagógicas com o tema açúcar, a utilizar o alimento como uma palavra base para a formação de outras palavras. Albuquerque e Leal (2010) afirmam que “Os nomes de produtos conhecidos pelos educandos podem servir como palavras estáveis para a escrita de outras palavras” (ALBUQUERQUE E LEAL, 2010, p.154).

No trabalho com o panfleto, pedimos aos educandos que procurassem o açúcar, recortassem e colassem a figura na folha que entregamos, a indentificar e circular as vogais da palavra açúcar. Todos os educandos manusearam o panfleto e indentificaram a palavra, recortaram, colaram e circularam as letras A, U, A da palavra. Realizaram a atividade e verificamos que sabem o que são vogais e consoantes.

Conversamos sobre o alimento, a explicar o que é e a sua utilidade. Pedimos que cada um deles a definisse, o que fizeram sem a nossa interferência.

Quadro 11 – Conhecimento sobre o açúcar.

<p>“Dandara” Pra adoçar a vida, por no café, fazer doce, suco, eu não vivo sem, Deus me livre, eu amo açúcar, faz mal, mas eu como não da nada, não mata não.</p>	<p>“Dilma” É pra fazer doce, mas açúcar pra mim não tem valor, eu não como, eu não uso porque faz mal pra mim.</p>
<p>“Ayrton” Ele da é diabete.</p>	<p>“Dorothy” Trazer doenças.</p>
<p>“Chico Mendes” Tem construção que usa açúcar, na hora de erguer as paredes, se colocar açúcar na massa ela não da trincadura. Se for fazer uma churrasqueira tem que por meio pacote. Também o açúcar é inflamável, uma vez pegou fogo num barracão ficou mais de 15 dias pegando fogo.</p>	<p>“Benedita” Causa diabete, pra mim usar não tem valor nenhum, eu uso por causa do meu menino que ele gosta de fazer suco, mas pra mim se eu morasse sozinha eu não usaria.</p>
<p>“Marielle” Tem aquele adoçante, que eu uso no café.</p>	

Fonte: A autora.

Escolhemos o açúcar por ser um produto comum, conhecido e utilizado no cotidiano dos educandos, diretamente relacionado à sua realidade e à região onde os educandos moram. Para Franchi (2012), “Um princípio pedagógico elementar é que a prática se defina sobre um conhecimento, o mais minucioso possível, da realidade em que se insere” (FRANCHI, 2012, p.19). Portanto, além de demonstrarem conhecer o produto, os educandos também apresentaram conhecimento sobre sua utilidade, principalmente na culinária, a citar algumas receitas em que o açúcar é um ingrediente, como o suco, o café e em doces citados pelas educandas “Dandara” e “Dilma”.

Também conhecem o açúcar em sua variação, que no caso seria o adoçante, e os malefícios do uso exagerado do alimento, como o diabetes, que é uma doença que faz parte da vida de alguns dos educandos, sejam neles próprios, como é o caso da educanda “Dilma”, que afirma não gostar do alimento por questões de saúde, ou em um familiar.

O educando “Chico Mendes” falou outra utilidade do açúcar, afirmou que é utilizado em construções civis. Esse conhecimento diferenciado dos demais é advindo da sua prática profissional e de suas experiências de vida. Ele traz para o conhecimento científico um conhecimento social, e assim amplia seu nível de letramento, até mesmo dos demais colegas de classe. Street (2014) afirma que “[...] o nível de letramento social dos indivíduos apresenta um histórico social” (STREET, 2014, p.122). Assim, mesmo sem ser alfabetizado, o adulto já adquiriu diversos processos de letramento, como, por exemplo, o caso desse educando que conhece o uso do açúcar além do uso tradicional (culinário), a demonstrar seu nível de letramento. Freire traz “[...] importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento escolar” (MACIEL, 2011, p.328), como é o caso do saber que os educandos pesquisados revelam em sua fala, Freire aponta para a importância de construir uma educação a partir do saber do povo e com o povo, a provocar uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais (FREIRE, 1998).

O produto por nós escolhido é parte integrante da vida dos educandos, muito utilizado por todos. A partir desse alimento, trouxemos outras atividades, com o intuito de promover novas aprendizagens e ampliar o letramento.

Após o primeiro momento, iniciamos o trabalho com a palavra AÇÚCAR e as letras que a compõe. Tratamos do nome de cada letra e mostramos a escrita no quadro de giz, ensinamos o som das letras e das sílabas que formam a palavra, comparámo-la com a palavra escrita na embalagem do açúcar e novamente destacamos as vogais e as consoantes que a compõe.

Na atividade seguinte, entregamos a palavra impressa aos educandos e destacamos a letra inicial da palavra, “A”. Buscamos e copiamos outras palavras lembradas pelos educandos que começam com esta letra. Nesse momento, por meio do som da letra, cada educando disse uma palavra: “*arroz, água, arma, alho, abelha, abacate, amém, agora, além e aveia*”. Os educandos compreendem o som da vogal “A” e conseguem citar outras palavras.

Cada educando disse uma palavra que conhecia sem a nossa interferência. Notamos que as palavras ditas fazem parte do seu cotidiano, são expressões, alimentos, animais e objetos comuns a todos os educandos.

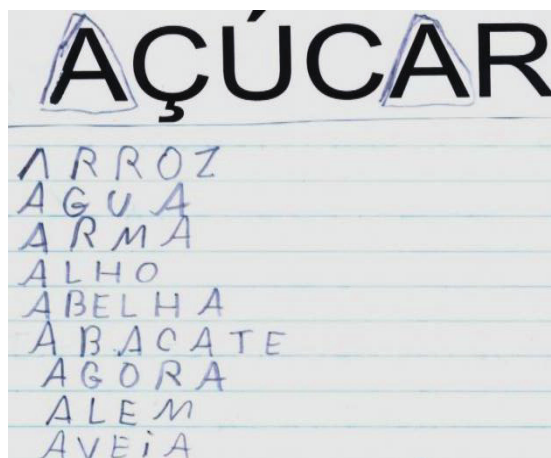
O registro das palavras ditas foi realizado de forma coletiva, por exemplo, a educanda “Dandara” ditou a palavra “*arroz*”, por ser iniciada com a letra A. Para escrever, fomos perguntando as letras que compõe as palavras, os educandos disseram que é a letra A, depois para escrever o RRO, a educanda “Benedita” disse que escrevia com “*R e O*”, ao que explicamos que o som de apenas um R seria diferente do som de RR, a demonstrar o som, e os educandos compreenderam que teríamos que escrever a palavra com RR. Na última letra (Z), fizemos o som, e as educandas “Dilma”, “Dorothy” e “Tarsila” disseram que teríamos que escrever com “*S*”, ao que explicamos que a letra Z, neste caso, tem o mesmo som que a letra S, porque, na língua portuguesa escrita, não há uma correspondência biunívoca. A educanda “Marielle” disse que a professora já havia ensinado “*sobre o Z*”, mas ela “*fazia confusão*”, porque ainda não aprendeu o conceito. Após ensinarmos, os educandos disseram que entenderam e o educando “Ayrton” nos pediu outro exemplo, ao que escrevemos a palavra “*voz*”, em que a letra Z tem o som de S, a exemplificar para os educandos.

Na palavra “*água*”, dita pela educanda “Marielle”, os educandos também disseram que iniciava com A. Explicamos a função do acento agudo neste caso e os educandos registraram. Para registrar a sílaba GUA, o educando “Ayrton” afirmou que escrevia com “*G e A*”, ao que explicamos que ficaria “*AGA*”, e que teríamos que usar a sílaba GUA, devido a escrita e ao som, a formar a palavra ÁGUA. Explicamos também o uso do LH nas palavras “*alho e abelha*”, ditas pelos educandos “Dorothy” e “Chico Mendes”, pois disseram que as palavras eram escritas com “*LA e LO*”, a formar “*alo e abela*”. Escrevemos as palavras corretas para que os educandos visualizassem a necessidade do uso do LH. Nos dois casos, ao exemplificarmos pela escrita e pelo som, os educandos demonstraram sua compreensão.

Fizemos o mesmo processo com o registro de todas as demais palavras: “*arma, abacate, agora, além e aveia*”. A palavra escrita com mais facilidade foi “*aveia*”, dita pela educanda “Benedita”, formada com a maior parte de vogais, em que os educandos tiveram

contato nas atividades anteriores, e pela letra V, que apresenta sempre o mesmo som. Depois da construção coletiva das palavras, os educandos as registraram no caderno.

Figura 9 – Palavras com a letra A do educando “Chico Mendes”.



Fonte: Acervo da autora.

Registrar palavras e frases evidencia uma “[...] conexão entre oralidade e a produção gráfica, até o momento em que uma marca gráfica se torna um signo” (LURIA, 1988, p.180). Todos os educandos participaram efetivamente da atividade e compreenderam o som da letra inicial da palavra açúcar, a lembrar mais palavras com a mesma inicial. Também conseguiram acompanhar a escrita de novas palavras e registrá-las, a alcançar, assim, o objetivo da atividade.

Em outra ação pedagógica, retomamos a palavra açúcar. O educando “Ayrton” afirmou “*Lembro que começa com a letra A*”, ao questionarmos quais eram as outras letras que formavam a palavra açúcar, os educandos “Dandara”, “Marielle”, “Dilma”, “Josimo”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila” disseram: “S, U, C, A, R”, a demonstrar aprendizado da escrita da palavra, porém, nenhum educando falou sobre o Ç, que é uma letra menos utilizada por eles. Mais uma vez, os educandos confundiram o som da letra S, desta vez, com a letra Ç. Então escrevemos a palavra no quadro de giz, a ensinar o uso do cedilha na letra C. A educanda “Dilma” relembrou uma palavra com Ç, “roça”, escrevemos novamente a palavra no quadro, a explicar o uso da letra Ç. Os educandos conheciam a letra Ç, porém não compreendiam seu som e a atividade possibilitou tal aprendizagem.

Levamos na ação pedagógica diferentes tipos de açúcar, como cristal, refinado, mascavo, demerara e adoçante, para os educandos experimentarem. Foi um momento de descontração onde provaram os variados tipos de açúcar e opinaram sobre o sabor, a textura e o que sabiam sobre cada um deles. O educando “Ayrton” disse que conhecia apenas dois tipos de açúcar “*o branco e o refinado*”. No caso do “branco”, o educando se referiu ao açúcar cristal, a

educanda “Maria da Penha” reforçou “*É o que mais nois usa*”. Todos os educandos relataram usar os dois tipos de açúcar. A educanda “Marielle” deu uma dica culinária sobre o alimento, ao afirmar que, quando precisa usar o açúcar refinado, “*Bate o cristal no liquidificador*”, para obter a textura do açúcar refinado, o que demonstra seu nível de letramento e seu conhecimento cotidiano. O açúcar cristal e o refinado geralmente são os tipos mais consumidos pelo brasileiro e mais produzidos no país, o que reflete uma questão econômica, pois são os tipos mais acessíveis do mercado.

Sobre o adoçante, a educanda “Marielle” disse: “*Adoçante eu não gosto não, mas esse aqui é bom*”, ao referir-se a marca do adoçante, o que nos remete mais uma vez às noções econômicas em relação à marca e à qualidade do produto. A educanda “Maria da Penha” também manifestou sua opinião: “*Um dia eu comprei adoçante mas odiei*”. Ao serem questionados, todos os educandos disseram já terem experimentado o adoçante, mas nenhum o consome com frequência, a relatar “*Não gostar do sabor*”. O fato de os educandos não utilizarem o adoçante com frequência, reflete uma questão econômica, pois o produto tem custo maior do que o açúcar cristal e, conseqüentemente, é menos acessível. De acordo com o Banco Nacional do Desenvolvimento – BNDS, desde 2011, a economia brasileira se desacelerou, a partir dos anos 2015 e 2016, a deterioração dos cenários político e econômico produziu uma das maiores recessões da história econômica brasileira (BNDS, 2018).

A profunda retração econômica do período causou deterioração de todo o cenário econômico, a prejudicar as empresas e as famílias, inclusive o aumento do desemprego, pois foram destruídas mais de três milhões de vagas formais de emprego, a maioria na indústria (928 mil) e na construção civil (775 mil), que são setores de trabalho da maior parte dos educandos pesquisados. Esse cenário, obviamente, contribuiu para reforçar a queda do consumo das famílias, principalmente em produtos que não se enquadram na necessidade básica, como é o caso do adoçante (BNDS, 2018). Por meio das falas dos educandos, a relatar suas experiências, é possível analisar as suas condições econômicas, que se caracterizam como uma condição comum à maioria dos brasileiros, que trabalham em serviços braçais, que necessitam de pouco estudo e ganham salários mínimos para garantir seu sustento.

Em relação ao açúcar mascavo, os educandos “Dandara”, “Dilma”, “Dorothy”, “Josimo” e “Anita” pronunciavam de forma incorreta, a chama-lo de “*mascado*”. Explicamos a forma correta de pronúncia e escrevemos no quadro de giz para que compreendessem a forma de escrita e o som da letra V. Esse foi o açúcar que os educandos mais gostaram de experimentar. A educanda “Maria da Penha” disse: “*É gostoso heim, muito bom*”. O educando “Josimo” comparou o sabor do açúcar à rapadura e pediu: “*Me dá mais, enche a minha mão,*

esse mascavo é o mais gostoso". A educanda "Dandara": *"Oh professora da mais um pouquinho desse é tão gostoso"*. O açúcar, antes desconhecido por alguns educandos, agradou o paladar de todos, mesmo sem ser consumido com frequência por eles, pelo mesmo motivo da questão econômica como a do adoçante. O açúcar mascavo, apesar de mais saudável, é menos utilizado pelos brasileiros, seja pelo alto valor no mercado, seja pela produção em baixa escala, o que dificulta o acesso ao produto, já que não é vendido ou ao menos ofertado nos supermercados, como o açúcar branco.

Com exceção do açúcar cristal e do adoçante, os educandos não conheciam o nome dos outros tipos de açúcar, já tinham visto e até consumido, porém não conheciam por nome, como é o caso da educanda "Marielle", que falou sobre o açúcar demerara: *"Eu uso bastante no meu serviço, agente bebe café e suco com ele, não sabia o nome (risos), põe ó uma colherzinha já adoça bem"*. As educandas "Marielle" e "Dorothy" demonstram noções mais amplas de economia, discorreram sobre a dificuldade de encontrar o açúcar demerara e o mascavo nos supermercados. Explicou que geralmente são vendidos em lojas de produtos naturais, o que demonstra que as educandas fazem pesquisa de mercado. Ambas também consomem esse tipo de açúcar apenas no trabalho como domésticas, o que também reflete uma questão social, em que pessoas com maior poder aquisitivo, como no caso dos patrões, têm maior acesso a produtos variados. Neste caso, há tipos de açúcar menos comuns, resultado de uma desigualdade social advinda da pouca escolarização, conseqüentemente, um trabalho que gere uma renda que não possibilite o consumo de produtos com custo maior e de mais difícil acesso.

Entregamos um texto sobre os tipos de açúcar (Anexo 3), que trazia informações sobre cada tipo estudado, características, valores nutricionais, produção, qualidade, etc. Lemos e discutimos o conteúdo do texto. Os educandos apresentaram suas impressões e suas experiências em relação aos tipos de açúcar. Por meio das informações e das discussões, o educando "Ayrton" concluiu que *"O açúcar refinado é o pior"*, devido ao seu baixo valor nutricional. A educanda "Benedita" também comentou *"que o adoçante tem menos caloria"*. A educanda "Dorothy" concluiu que o açúcar orgânico *"é o mais saudável"*. A educanda "Maria da Penha" afirmou que o açúcar causa *"problema no dente"*. Todas essas conclusões têm base nos conhecimentos que os educandos estavam a apropriar-se, fundamentados em seus conhecimentos anteriores, o que nos leva a verificar o processo de mudança de conceitos que os educandos passam a ter. "O processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau" (VYGOTSKY, 1991, p. 106), o que pudemos verificar durante as ações pedagógicas.

Em uma outra ação pedagógica, escrevemos novamente a palavra açúcar no quadro. Discutimos as principais características do alimento. Com as impressões dos educandos, registramos algumas no quadro, sempre a destacar a escrita das palavras, letras e sílabas que as compõe e os seus sons. Após a discussão, as principais características do açúcar foram registradas: fornece glicose para o corpo; fonte de energia; consumo exagerado pode causar doenças, uso vai além do culinário, como é o uso do açúcar em construções cívicas, relatado pelo educando “Ayrton”. Na conclusão, discutimos sobre a produção do açúcar a iniciar uma nova etapa na ação pedagógica.

Além dos diferentes tipos de açúcar, levamos também a cana-de-açúcar para os educandos experimentarem, conversamos sobre o alimento, seu sabor, textura, o cuidado para descascar etc. Entregamos um texto descritivo sobre a cana-de-açúcar (Anexo 4), que tratava do seu uso, consumo, características, desenvolvimento, cultivo, principalmente por ser a matéria prima do álcool e do açúcar comestível. Conversamos sobre a usina que fabrica o açúcar, onde alguns educandos trabalham ou já trabalharam no cultivo da cana e na fabricação do próprio açúcar. Lemos e discutimos o texto, depois solicitamos que encontrassem e destacassem a palavra “cana-de-açúcar”, escrita no quadro. Os educandos “Dandara”, “Marielle”, “Dilma”, “Dorothy”, “Josimo”, “Ayrton”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila” identificaram e pintaram a palavra, apenas os educandos “Chico Mendes”, “Benedita” e “Nísia” não conseguiram identificar e necessitaram de auxílio.

Os educandos também experimentaram a cana-de-açúcar e opinaram sobre seu sabor e consumo. A educanda doze disse que *“adora cana”*. Já o educando “Ayrton” não quis experimentar, a justificar que *“Não gosta de chupar cana”*. Todos os educandos demonstraram conhecer a cana-de-açúcar, tanto como alimento, quanto como matéria prima do açúcar. Diferente do açúcar mascavo e do adoçante, a cana-de-açúcar é um alimento comum aos educandos, é de fácil acesso na região onde residem, pois fica próximo a áreas rurais e plantações. Todos tiveram contato com a cana durante a vida, inclusive trabalharam com a plantação ou o corte desde crianças, como é o caso da educanda “Marielle”, que relata ter trabalhado com o corte da cana desde *“os treze anos de idade”*.

Em 2016, o IBGE divulgou os dados do trabalho infantil no Brasil e apontou 1,8 milhões de meninos e meninas de 5 a 17 anos a trabalhar em atividades proibidas pela legislação, ou seja, em situação de trabalho infantil. De acordo com o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), em seu artigo 53, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho...”. No artigo 60, afirma que “É proibido qualquer trabalho a

menores de quatorze anos de idade”. No período de infância dos educandos pesquisados, ainda não havia sido criado o Estatuto. O trabalho infantil foi uma realidade comum para todos, o que mais uma vez remete à questão econômica, em que a classe mais baixa precisa trabalhar ainda na infância para “*ajudar a família*”, conseqüentemente, não tem tempo para estudar.

Para Freire “A sociedade se organiza de forma rígida e autoritária, não há mobilidade vertical ascendente, um filho de sapateiro dificilmente chegará a se tornar um professor universitário, de modo que cada um reproduz seu status” (FREIRE, 1979, p.18). Assim a falta de estudo reflete em situações sociais futuras, como o analfabetismo, a falta de emprego, a baixa capacitação para ocupações com melhores salários etc., o que acarreta em desigualdade social e econômica, relacionada à distribuição de renda.

Conversamos sobre a origem e o processo que passa a cana-de-açúcar até o açúcar como produto. Apresentamos conhecimentos sobre a cana-de-açúcar e sua transformação, desde a plantação até a produção do alimento. Explicamos cada etapa por meio de leitura e discussão, a partir de material que oferecia informações sobre as etapas de produção (Anexo 5), que trata da lavagem da cana, do preparo para a moagem e de difusão, extração do caldo, purificação do caldo, cozimento, cristalização da sacarose, centrifugação, secagem e estocagem do açúcar. As experiências dos educandos são apresentadas:

Quadro 12 - Impressões dos educandos sobre a produção de açúcar.

Etapas	Impressões
Pesquisadora: para chegar ao açúcar o que aconteceu com a cana?	“Ayrton”: passa por vários processos.
A cana é a matéria prima de todos os tipos de açúcar, que é plantada, cultivada, depois colhida para fazer o açúcar (mostrei a cana) essa é a cana-de-açúcar.	“Ayrton”: professora dessa cana ai ainda tem o álcool.
Depois de plantar e colher, acontece a lavagem da cana e preparo para moagem, alguém sabe o que é moagem?	“Chico Mendes”: é quando mói a cana professora; “Dandara”: daí é quando sai o caldo.
Depois vem a purificação do caldo, evaporação, cozimento, cristalização, centrifugação que é a separação entre cristais e massa, secagem e estocagem do açúcar. São varias etapas.	“Tarsila”: é verdade; “Dilma”: é complicado; “Chico Mendes”: agente vê isso todo dia (o educando trabalha na fabricação de açúcar).

Fonte: a autora.

Os educandos “Chico Mendes” e “Ayrton” trabalham na produção de cana-de-açúcar, por isso apresentam um entendimento maior sobre as etapas, o que fica explícito nas suas falas durante a discussão. Os educandos “Marielle”, “Dorothy”, “Josimo”, “Anita”, “Benedita”, “Nísia” e “Tarsila” já trabalharam com a produção do açúcar e conhecem as etapas de plantio. Os educandos não conheciam alguns conceitos, sabiam que é uma etapa da produção, porém

não conheciam nenhuma etapa com a nomenclatura que foi apresentada, por exemplo, conheciam a etapa de “moagem da cana” como “moer a cana”, ou seja, tinham um conhecimento popular sobre as etapas, assim, buscamos trazer os conceitos científicos sobre elas. O ambiente escolar passa a ser um local onde se ampliam os conceitos espontâneos dos educandos, a transformá-los em conhecimento científico (VYGOTSKY, 1989).

Para que as etapas ficassem mais evidentes para os educandos, exibimos um filme explicativo sobre a produção do açúcar, em que traz imagens e explicações sobre cada etapa de produção, acessível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ghr98yLVoiY>. Na sequência, discutimos e comentamos sobre o filme. As impressões e as opiniões dos educandos são observados no Quadro 13.

Quadro 13 – Impressões dos educandos sobre o filme.

Educando	Impressões
“Dandara”	É interessante.
“Marielle”	Quando a gente trabalhava na usina a gente via todo o processo certinho igual do vídeo, cortar também é horrível, pegar o fecho na mão sabe, machuca a mão, já plantei cana, cortei cana desde os 11 anos de idade.
“Josimo”	O açúcar passa por muitos processos pra chegar né.
“Ayrton”	Eu gostei, deu para entender certinho.
“Maria da Penha”	Achei bem legal né, mas é um trabalho pesado.
“Tarsila”	Também trabalhei, Deus me livre.

Fonte: A autora.

As falas revelam que a produção do açúcar é algo comum e conhecido aos educandos, por isso, notamos o interesse pelo conteúdo e a participação nas atividades propostas. Foi uma atividade interativa e trouxe o conhecimento científico a partir do conhecimento cotidiano que os educandos já tinham. Também observamos, nas falas, as dificuldades que os educandos encontravam ao trabalhar ou no trabalho atual com a cana-de-açúcar, o que nos faz refletir o modo de produção e as condições de trabalho das pessoas que produzem esse alimento. Sobre o trabalho, Freire discute que todo cidadão tem “[...] direito de ser tratado com dignidade pela organização para qual trabalha, ser respeitado como gente, ter uma remuneração decente, e os direitos reconhecidos e respeitados que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social” (FREIRE, 2001, p.44). Essas questões são consideradas no trabalho educativo, como fizemos nas ações pedagógicas, a valorizar o trabalho na prática escolar, pois acreditamos que os educandos vêm na escolaridade uma forma de mudar o cotidiano de suas vidas.

Freire (2001) discorre sobre o trabalho escolar, em que o conhecimento científico supera o saber anterior obtido nas diferentes interações do dia a dia, por um saber mais crítico e menos

ingênuo. “O senso comum só se supera a partir dele” (FREIRE, 2001, p.16). Para Freire, as experiências e as vivências dos sujeitos sustentam as futuras aprendizagens, ou seja, o conhecimento que o educando adquiriu fora do ambiente escolar é transformado em conhecimento científico na escola (FREIRE, 2001).

O autor ainda dá um exemplo: “Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear não podem ser ignorantes, o que lhes falta é um saber sistematizado” (FREIRE, 1979, p.15), ou seja, os educandos trazem saberes provenientes de sua vivência e na escola acontece a sua sistematização, como é o caso do educando “Josimo”, que tem o ofício de pedreiro e, apesar de não saber ler ou escrever, consegue construir casas e prédios, o que envolve noção de quantidade, noções de medidas, lógica, e a execução do trabalho em si. A educação escolar sistematizada amplia essas noções, pois, para Freire “O saber se faz por meio de uma superação constante” (FREIRE, 1979, p.15), assim, torna-se um profissional mais qualificado para o mercado de trabalho. “O homem se identifica com a sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se faz se homem-história” (FREIRE, 1979, p.16), é na própria ação do homem que o saber anterior deve se tornar saber científico, a ampliar suas possibilidades e conhecimentos.

Exploramos, por meio de imagens, as fases da produção do açúcar e discutimos sobre a categoria do trabalho presente em cada etapa de produção. Após a explicação do conteúdo, perguntamos sobre a produção do açúcar, as respostas observamos no Quadro 14.

Quadro 14 – Perguntas e respostas sobre as etapas da produção da cana-de-açúcar.

Perguntas	Respostas
Alguém aqui já plantou cana?	“Dandara”, “Marielle”, “Dorothy”, “Josimo” e “Tarsila”: eu já; Os outros disseram que não.
E como é feito?	“Marielle”: é muito ruim; “Josimo”: eu sei, ó por exemplo, tem a valeta sabe? “Tarsila”: um buraco; “Josimo”: é um buraco, o caminhão chega com a cana, despeja as cana e vai soltando assim, ponhando em fileira; (a educanda “Dorothy” fez o gesto com a mão) “Marielle”: eu levava no braço; “Josimo”: põe deitada; “Marielle”: na valeta; “Josimo”: isso na valeta, ai vem outros com facão e vai cortando ela em pedaço, cortando, corta tudo, depois cobre, joga terra nela e deixa lá; “Marielle”: depois espera crescer e colhe.

Fonte: A autora.

Os educandos citaram as etapas do plantio e as compreendem, porque tiveram contato com o plantio da cana-de-açúcar. O que retrata o conhecimento que os educandos apresentam

sobre o tema e sua vivência com o seu cultivo. Podemos afirmar que esses educandos atuam em sociedade, constroem novos conceitos e os modificam, refletem e dialogam (FREIRE, 1979).

Escrevemos no quadro de giz a palavra cana-de-açúcar, comparamos as palavras açúcar e cana-de-açúcar, a explorar as semelhanças e diferenças. Explicamos o som e a escrita de três consoantes da palavra cana-de-açúcar e as registramos no quadro de giz: C, N, D. Pedimos aos educandos se sabiam palavras que iniciam com essas consoantes, cujas respostas estão no quadro 15.

Quadro 15 – Palavras ditas pelos educandos com C, D e N.

Educandos	Palavras
“Dandara”	Separação.
“Josimo”	Cebola.
“Ayrton”	Cerola;.
Pesquisadora	Explicamos que a palavra “acerola” começa com A (fizemos o som) e que a palavra separação é escrita com S, explicamos que as sílabas SE e CE têm o mesmo som (escrevemos no quadro e explicamos a diferença).
“Marielle”	Cenoura, cerveja.
“Anita”	Pode ser sapato.
“Dandara”	Ou salada.
Pesquisadora	Explicamos que a palavra salada é escrita com S, o C e o A é CA diferente de SA na escrita e no som. É diferente o som CA, CO, CU e CE, CI (escrevemos e explicamos e os educandos repetiram).
“Josimo”	SA é de sapo.
“Dandara”	É verdade.
Pesquisadora	Vocês falaram palavras iniciadas com CE e com CI?
“Marielle”	Cigarro.
“Josimo”	Cigano.
“Anita”	Circo.
Pesquisadora	E com CO?
“Marielle”	Couve.
“Dandara”	Coco.
“Tarsila”	Coelho e coragem.
Pesquisadora	E com CA?
“Josimo”	Cafê e cachorro.
“Marielle”	Caqui e canela.
“Maria da Penha”	Caju.
“Dandara”	Caco e capim.
“Anita”	Casa.
Pesquisador:	E com N? quais palavras podemos escrever com N?
“Anita”	Natal.
“Marielle”	Nabo.
“Dandara”	Lápis.
Pesquisadora	Explicamos que a palavra lápis é iniciada com L e não com N, escrevemos a palavra no quadro de giz e mostramos a diferença do som das letras.
“Dandara”	Navio, nadar, Nádia; (demonstrou compreensão).
“Maria da Penha”	Nasceu.
Pesquisadora	Quais palavras escrevemos com NE?
“Josimo”	Nenê.
“Maria da Penha”	Com NI dá Nina.
“Josimo”	E Nino.

Pesquisadora	Muito bem, e com NO?
“Dandara”	Novela.
“Marielle”	Novelo.
“Tarsila”	Novena.
“Dandara”	Novia (a educanda quis dizer “novilha”, então explicamos que se fala novilha, e ela repetiu corretamente).
Pesquisadora	E com NU?
“Marielle”	Nuvem.
“Josimo”	Nuvelo (o educando quis dizer “novelo”, então explicamos que a sílaba inicial da palavra é NO, assim como tinha dito a educanda “Marielle”).
Pesquisadora	E com a letra D, alguém conhece alguma palavra?
“Dandara”	Dever, dedo e Davi.
“Anita”	Damião, doce.
“Marielle”	Detergente.
“Tarsila”	Dor.
“Josimo”	Dói.
Pesquisadora	E com DI? Ninguém falou ainda.
“Dandara”	Divino, diga.
Pesquisadora	E com Du?
“Marielle”	Dúvida.
Pesquisadora	Alguém sabe mais? (ninguém se pronunciou).

Fonte: A autora.

Verificamos que os educandos “Dandara”, “Marielle”, “Josimo”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila” apresentam um repertório de palavras com as letras C, N e D pertencentes ao seu cotidiano e comuns aos outros educandos, inclusive nome de pessoas conhecidas, como, por exemplo, “*Davi, Damião, Nina*”. Para Freire, “[...] crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras e temas pertencentes a sua experiência existencial” (FREIRE, 2001, p.16), como se verificou na atividade desenvolvida.

Apesar de não lerem as palavras completas, os educandos compreendem suas letras iniciais por meio do som, ou seja, ao pronunciarmos a letra D, os educandos já citavam “dever, dedo”. Com a letra C, “cebola, cerveja” etc. Isso aconteceu porque conheciam o som do fonema inicial da palavra citada, pois estudam diariamente com uma metodologia com base no som das letras e das sílabas. As demais sílabas fomos citando, as quais os educandos traziam da memória outras palavras, como da sílaba NA a palavra “navio”, da sílaba NO, a palavra “novelo”. Para Leal e Albuquerque (2010), “Pensando na habilidade de identificar semelhanças sonoras, um aprendiz está se valendo de sua consciência fonológica” e, ao tomar essa consciência, o educando se torna capaz de “[...] identificar semelhanças e diferenças, produzir palavras com pedaços parecidos, contar quantos pedaços existem, segmentar os pedaços em voz alta, juntar e subtrair pedaços, mudar as ordens dos pedaços nas palavras e comparar as palavras” (LEAL E ALBUQUERQUE, 2010, p.54). Dessa forma, a consciência fonológica é necessária para desenvolver habilidades para a alfabetização. Os educandos apresentam

consciência fonológica, em níveis diferentes, porém, conseguem dizer e, em alguns casos, escrever palavras por meio do som inicial, o que faz parte do processo de alfabetização.

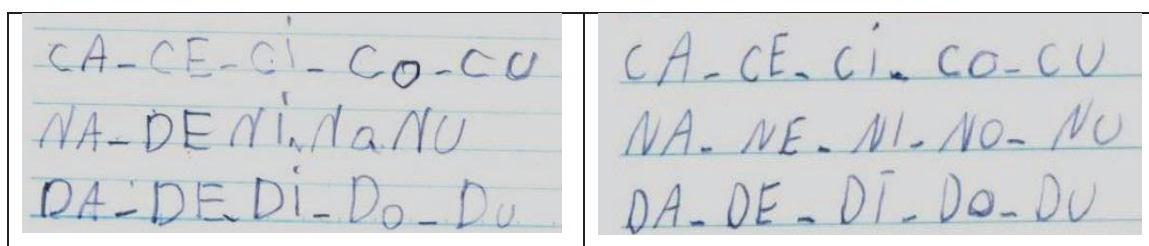
Durante a atividade, também esclarecemos algumas dúvidas dos educandos, como foi o caso da troca entre S/C e N/L, em que os educandos confundiram o som das letras, ao que ensinamos a forma correta de escrita e dos sons das sílabas. Outra questão são as marcas da oralidade na fala dos educandos. Em alguns casos, como na palavra dita pelo educando “Josimo”, “*nuvelo*”, e da educanda “Dandara”, “*novia*”, verificamos que advém de uma linguagem oral que se transfere para uma escrita com erros ortográficos, como são observadas em suas produções.

Os educandos “Dilma”, “Dorothy”, “Chico Mendes”, “Ayrton”, “Benedita” e “Nísia” não se manifestaram oralmente, ouviram as explicações e se mantiveram em silêncio. Ao serem questionados, disseram que “*Não lembravam de nenhuma palavra*”. Os educandos citados ainda não fazem relação entre som e letra, por isso não conseguem lembrar as palavras que iniciam com as consoantes nas quais solicitamos.

Destacamos as sílabas CA, NA e DE e suas famílias silábicas, a fim de que ampliassem seu conhecimento de letras aleatórias para a construção silábica. Então, ensinamos as sílabas CA, CE, CI, CO, CU, DA, DE, DI, DO, DU e NA, NE, NI, NO, NU, advindas da palavra cana-de-açúcar.

As sílabas foram pronunciadas inicialmente por nós e repetidas pelos educandos, a destacar a formação de consoante/vogal e o som das sílabas. Depois os educandos escreveram o que se destaca a seguir.

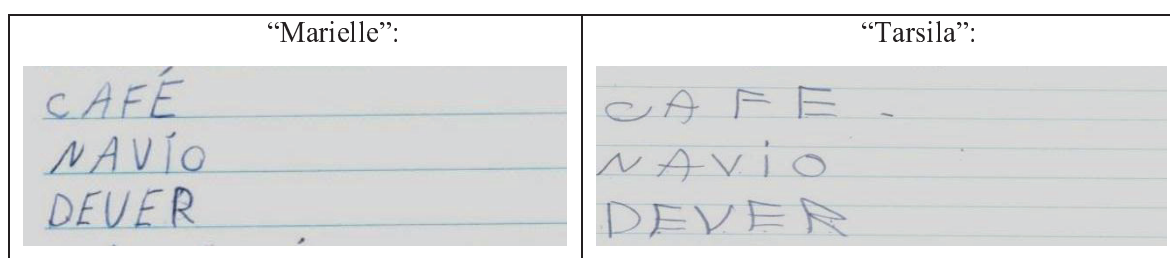
Figura 10 – Sílabas com C, N e D.



Fonte: Acervo da autora.

Por meio da escrita, os educandos demonstraram compreender o som e a escrita das sílabas com C, N e D, com algumas palavras escritas a partir delas. Após o estudo das sílabas, solicitamos que os educandos dissessem três palavras com as sílabas CA, NA e DE. A educanda “Dandara” disse “*café*”; a educanda “Tarsila” disse “*dever*” e o educando “Ayrton”, que não havia dito nenhuma palavra na atividade anterior, disse “*navio*”, o que demonstra avanço no entendimento da escrita de palavras. Podemos observar o registro das educandas “Marielle” e “Tarsila”:

Figura 11 – Palavras com C, N e D.



Fonte: Acervo da autora.

Para o registro das três palavras ditas, auxiliamos os educandos individualmente. Para os educandos “Dandara”, “Marielle”, “Dilma”, “Dorothy”, “Josimo”, “Ayrton”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila”, ensinamos as sílabas que compõem as palavras, por exemplo, na palavra “café”, ditamos CA e depois FÉ, ao que conseguiram registrar, mas apenas a educanda “Marielle” colocou o acento na letra E, então explicamos aos demais o uso do acento e a mudança que provoca na pronúncia da palavra. Na palavra “navio”, ditamos a sílaba NA, VI e por fim a letra O. Os educandos também conseguiram registrar a palavra, porém, a educanda “Dandara” se confundiu com a sílaba VI e registrou FI, a demonstrar uma troca entre as consoantes F e V, que se diferenciam na sonoridade, explicamos a diferença do som e a educanda conseguiu registrar a palavra corretamente.

Na palavra “dever”, ditamos a sílaba DE e depois VER. Inicialmente, todos os educandos escreveram DEVE, então explicamos o uso do R ao final da palavra e a mudança no som da sílaba, os educandos compreenderam e registraram corretamente.

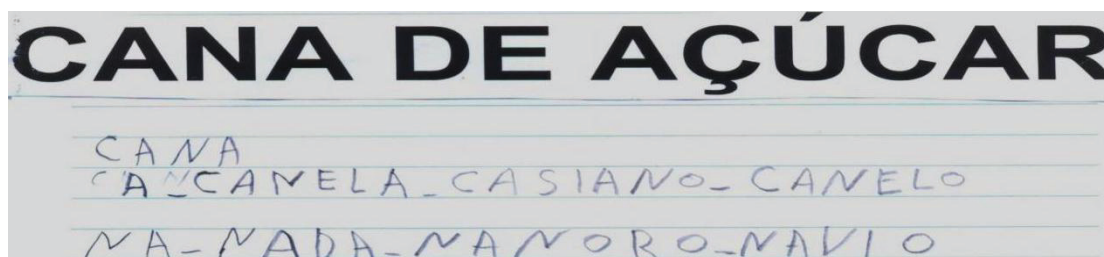
A cada palavra registrada, ensinamos o som e a escrita. A atividade demonstra que os educandos “Dandara”, “Marielle”, “Dilma”, “Josimo”, “Ayrton”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila” têm noção de sílabas simples, conseguem formar palavras, a constatar que estão no nível silábico, pois já combinam, na escrita de uma palavra, letras a representar uma sílaba e os fonemas da sílaba (FERREIRO, TEBEROSKY, 2008).

Os educandos “Dorothy”, “Chico Mendes”, “Benedita” e “Nísia” necessitaram que soletrássemos as palavras, por exemplo, em “café”, soletramos C-A-F-E, também explicamos o uso do acento e os educandos conseguiram registrá-la com a nossa ajuda. Esses estão no nível pré-silábico, pois ainda reúnem letras sem correspondência com valor sonoro das sílabas ou da própria palavra. A atividade foi concluída com êxito ao verificarmos que os educandos “Dandara”, “Marielle”, “Dilma”, “Josimo”, “Ayrton”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila” compreenderam a noção silábica e a formação de novas palavras a partir da palavra estudada. Por sua vez, os educandos “Dorothy”, “Chico Mendes”, “Benedita” e “Nísia” estão desenvolvendo habilidades para o nível seguinte, classificado como “[...] linha evolutiva, que

procede por conflitos cognitivos semelhantes, até nos detalhes do processo, aos conflitos cognitivos constitutivos de outras noções fundamentais” (FERREIRO E TEBEROSKY, 2008, p.363).

Na ação pedagógica seguinte, continuamos a trabalhar com a palavra cana-de-açúcar. Entregamos a palavra impressa e destacamos as sílabas que formam a palavra “cana”, CA e NA, solicitamos que os educandos escrevessem palavras que iniciassem com essas sílabas. A seguir podemos observar a atividade da educanda “Maria da Penha”.

Figura 12 – Palavras com as sílabas CA e NA.



Fonte: Acervo da autora.

As palavras foram escolhidas individualmente por cada um, auxiliamos os educandos na escrita, falando as sílabas ou as letras que as formavam. Os educandos “Dorothy”, “Chico Mendes”, “Benedita” e “Nísia” necessitaram que soletrássemos as palavras, os demais escreveram sem nossa ajuda, todos compreenderam a formação de palavras a partir das sílabas CA e NA. No caso da produção da educanda “Nísia”, verificamos que fez trocas sonoras e visuais entre a letra M e N, como é o caso da palavra “canelo” e “nanoro”, o que é comum no processo de alfabetização, a ser trabalhado para que as trocas não continuem a acontecer.

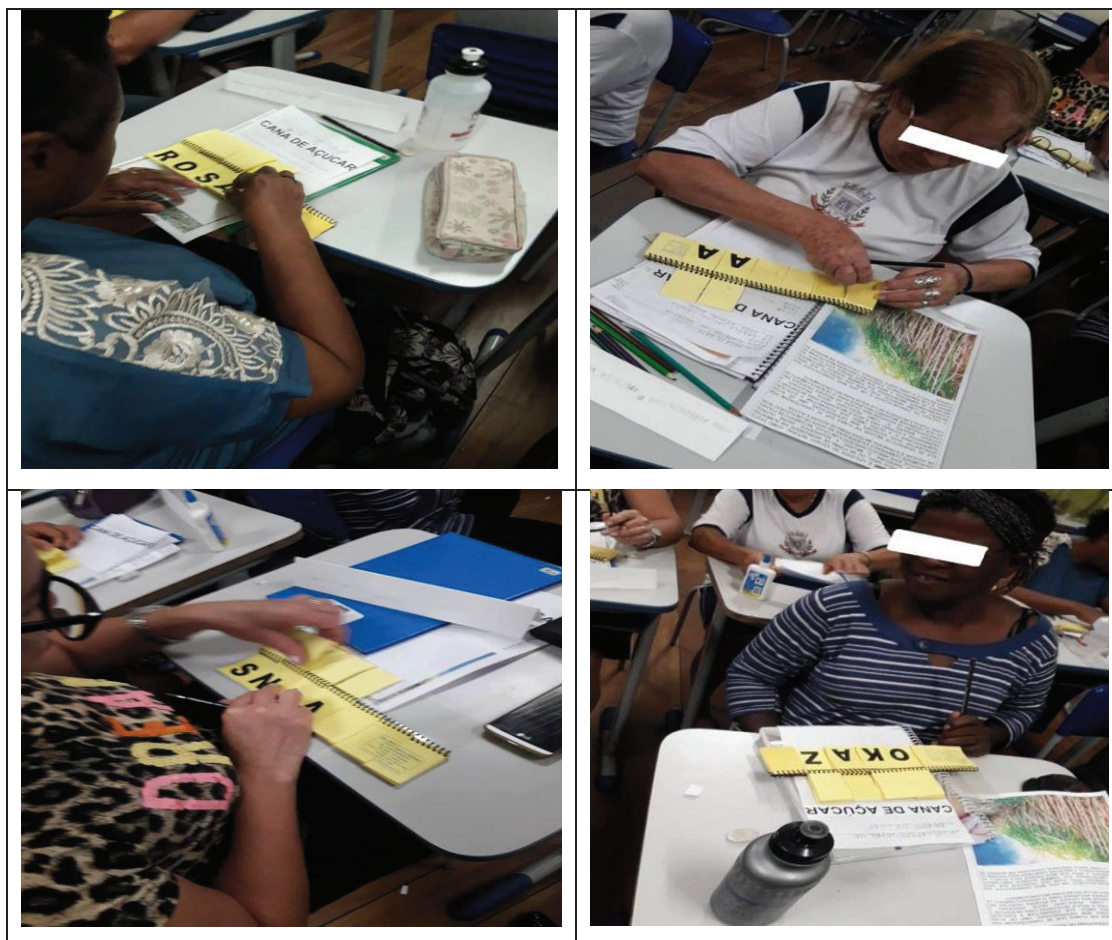
Ainda na formação de palavras, trabalhamos com o recurso do alfabeto móvel. Para Albuquerque e Leal (2010), “Trabalhar com letras móveis é importantíssimo, pois atividades como essas permite refletir melhor sobre como o sistema alfabético funciona, e envolvem a capacidade de partir as palavras em sílabas, comparar as palavras quanto ao tamanho e as semelhanças sonoras” (ALBUQUERQUE E LEAL, 2010, P. 63).

Explicamos inicialmente o uso do alfabeto móvel, ensinamos como procurar as letras e formar as palavras. Alguns educandos já tiveram contato com o material, como é o caso do educando “Ayrton”, que disse “*Nóis usava no ano passado*” e da educanda “Dandara”, ao afirmar “*Aprendi a escrever com esse negócio*”. Para os demais educandos, foi o primeiro contato com o recurso pedagógico. A atividade nos possibilitou constatar a importância do trabalho com esse recurso, como citado por Albuquerque e Leal (2010).

Solicitamos, então, que os educandos formassem o seu nome, para tanto as educandas “Benedita” e “Nísia” necessitaram do auxílio do crachá confeccionado na primeira ação

pedagógica, os demais não necessitaram de auxílio. Após esse momento, pedimos que cada educando formasse uma palavra com C, N e A respectivamente, as palavras foram escolhidas por eles. Seguem algumas imagens da atividade:

Figura 13 – Imagens da atividade com alfabeto móvel.

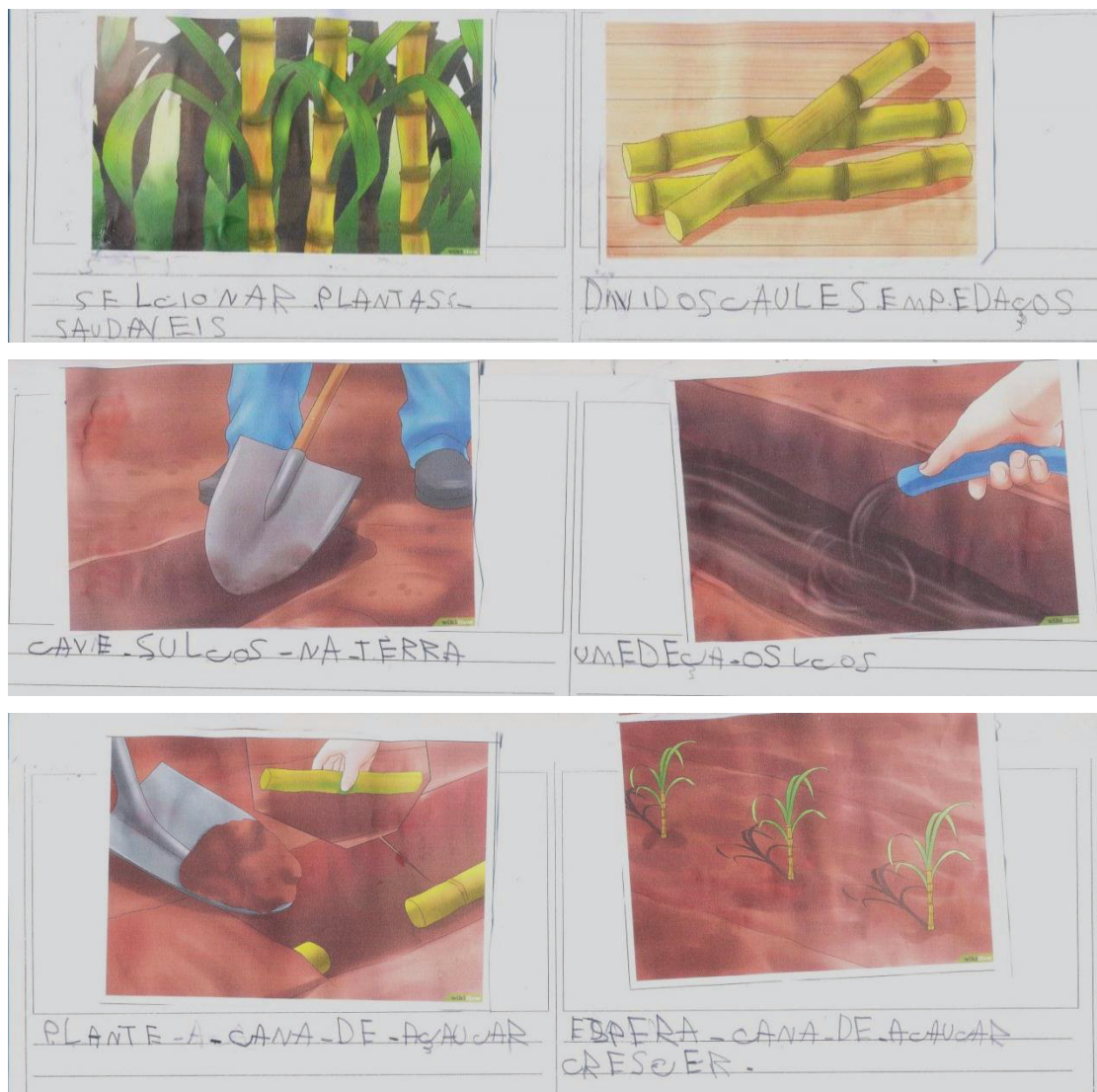


Fonte: Acervo da autora.

Auxiliamos na formação das palavras, os educandos “Marielle”, “Dilma”, “Josimo”, “Ayrton”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila” tiveram maior facilidade em formá-las, os demais se confundiam com as letras e necessitaram de uma ajuda maior. Todos os educandos realizaram a atividade. As palavras formadas por meio do alfabeto móvel foram cana, casa, cabelo, calo, cano, nada, navio, natal, nata, açúcar, amor, abacaxi, alho e alto.

Para a extensão das palavras em frases, confeccionamos um livreto sobre produção do açúcar. Nos quadrinhos, ensinamos e auxiliamos a escrita sobre as fases de produção e os educandos colaram a imagem correspondente a cada fase. Ditamos as palavras e os educandos fizeram a tentativa de escrita. A seguir podemos observar a atividade da educanda “Tarsila”.

Figura 14 – Livreto sobre a cana-de-açúcar.



Fonte: Acervo da autora.

Assim como na atividade anterior, auxiliamos na formação de cada palavra para que formassem as frases. Os educandos “Chico Mendes”, “Benedita” e “Nísia” não realizaram a atividade completa, pois ainda não escreviam frases, assim auxiliamos na escrita de uma palavra por imagem. Os demais educandos conseguiram concluir com a nossa ajuda, uma vez que ainda não dominam a escrita de frases completas. No caso da produção da educanda “Tarsila”, verificamos que, mesmo com auxílio, suprimiu algumas letras e fez algumas trocas, como é o caso da palavra “sulcos”, na qual a letra U foi suprimida. Verificamos que a educanda tem a escrita segmentada, não dá espaços entre as palavras, a utilizar o hífen para separá-las. Ao ser questionada sobre o uso do hífen, a educanda afirmou que “aprendeu assim”, porém este mecanismo prejudicou a sua escrita, pois não compreendia a função do hífen e sente dificuldade de escrever sem utilizá-lo, ao fazê-lo, escreve de forma segmentada.

Após o trabalho com ênfase no cultivo da cana e a produção de açúcar, destacamos o produto final da produção, ao ser embalado e chegar ao mercado. Conversamos como é o

processo e o transporte utilizado. Explicamos que, depois que o açúcar é fabricado e armazenado, o produto é empacotado para comercialização ou colocado em embalagens de grande porte para fins industriais.

Conversamos sobre a venda, consumo, valor, tipos, marcas etc. Em seguida, escrevemos no quadro de giz as marcas que os educandos conhecem e também a diferença de preços entre eles, a partir de alguns outros panfletos. Registramos coletivamente a marca de açúcar de maior valor e a mais acessível encontradas no panfleto, os educandos apresentaram noções claras de valor nesse momento. Os educandos identificaram qual é a marca de açúcar “*mais cara*” e a “*mais barata*”, a revelar, mais uma vez, seu conhecimento que lhes permite vivenciar em sociedade situações de economia doméstica. Verificamos, no Quadro 16, as marcas de açúcar que os educandos conhecem.

Quadro 16 – Marcas de açúcar conhecidas e utilizadas pelos educandos.

Educandos	Marcas
“Dandara”, “Anita”, “Nísia” e “Tarsila”	Cristalmar.
“Marielle” e “Ayrton”	Alto alegre.
“Dilma”	Eu não uso.
“Dorothy”	É o que tem uma estrelinha na frente. (concluimos que é a marca Estrela).

Fonte: A autora.

Escrevemos os nomes citadas pelos educandos, a chamar a atenção para a forma de escrita. Verificamos que citaram apenas duas marcas de açúcar de fácil acesso e maior consumo na região onde residem, também do comércio local. Somente a educanda “Dorothy” citou outra, a demonstrar não conhecer o nome, apenas o identifica pelo logotipo, que, no caso, é uma estrela. Possivelmente, isto acontece porque a educanda está no início do seu processo de alfabetização, onde símbolos e desenhos remetem à própria escrita, mesmo sem compreendê-la como leitura, o desenho facilita a compra do produto, que se caracteriza como uma atividade social (LURIA, 1988).

Depois entregamos uma lista com diversas marcas de açúcar, solicitamos que os educandos escrevessem as marcas em ordem alfabética, o que é observado no Quadro 10.

Quadro 17 – Lista de marcas de açúcar.

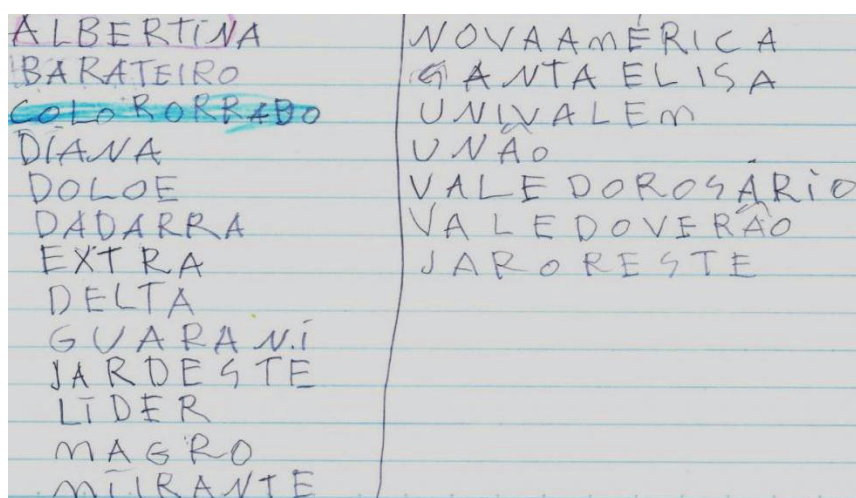
BARRA – EXTRA – BARATEIRA – CARAVELAS – DIANA – DOLCE – UNIÃO – GUARANI – NOVA AMÉRICA – DA BARRA – ALBERTINA – COLORADO – VALE DO ROSÁRIO – SANTA ELISA – MAGRO – VALE DO VERDÃO – UNIVALEM – JARDESTE – LÍDER – DELTA – ESTRELA – MIRANTE.
--

Fonte: A autora.

Para a realização da atividade, lemos todas as marcas para os educandos e perguntamos se eram conhecidas. Nenhum educando conhecia todas as marcas, mas todos conheciam no mínimo uma. Solicitamos que os educandos indentificassem as letras iniciais das marcas em

ordem alfabética, a iniciar pela letra A e seguir a ordem. Explicamos também que não havia palavras com todas as iniciais, como é o caso da letra F, e que, em algumas palavras, as iniciais eram repetidas, como é o caso da letra D, inicial de quatro marcas (Diana, Dolce, Da barra e Delta). Após as explicações, os educandos “Dandara”, “Marielle”, “Josimo”, “Ayrton”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila” conseguiram concluir a atividade sem o nosso auxílio, o que demonstra avanços. Já os educandos “Dilma”, “Dorothy”, “Chico Mendes”, “Benedita” e “Nísia” necessitaram de ajuda, pois não compreendiam a ausência de palavras com determinada inicial, ou escreveram as palavras sem ordem alfabética. Podemos observar a atividade da educanda “Dilma”:

Figura 15 – Marcas de açúcar.



Fonte: Acervo da autora.

Na atividade, a educanda apresenta noção de ordem alfabética, mas, escreveu a marca “Delta” após a marca “Extra” e a marca “Jardeste” depois da marca “Vale do verdão”, que deveria ser a última marca a ser registrada, pois não havia palavras com as letras W, X, Y e Z. Essa troca na ordem alfabética faz parte do processo de alfabetização, em que estão os educandos. Após compreenderem efetivamente o conceito de ordem das letras, as atividades foram realizadas sem dificuldades, a ampliar as noções já adquiridas e possibilitar novas aprendizagens. Dessa forma, ensinamos a ordem alfabética novamente à educanda, a mostrar suas trocas, ao que compreendeu e corrigiu de forma que as palavras ficassem em ordem alfabética.

Por meio das atividades envolvendo o alimento açúcar e sua produção, verificamos o avanço que os educandos apresentaram desde a primeira ação pedagógica, no que se refere a um maior entendimento sobre o conhecimento das letras, formação de sílabas, palavras e frases. O alimento retirado do gênero textual panfleto e sua produção possibilitou envolvimento dos educandos e gerou novas aprendizagens. A seguir, tratamos de um novo gênero textual da

esfera do cotidiano, a receita, em que utilizamos conhecimentos obtidos das ações pedagógicas sobre o panfleto de supermercado e sobre o açúcar, já trabalhados.

6.4.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL RECEITA

Retomamos as ações pedagógicas anteriores, o processo do açúcar desde sua plantação, produção e a comercialização do produto, principalmente sua utilização doméstica. Os educandos demonstraram bom entendimento sobre todo conteúdo já trabalhado e também interesse pelas próximas ações pedagógicas. Este fato é exemplificado na fala da educanda “Dandara”: *“Professora quero continuar a estudar o açúcar, gostei”* e da educanda “Nísia”: *“A senhora vai ficar dando aula pra nois, gosto do seu jeito de ensinar”*. Os educandos da EJA demonstram gratidão e reconhecimento pelo o que aprendem e também por quem ensina. Sobre o trabalho do professor, Freire enfatiza que “[...] a tarefa do ensinante requer comprometimento e gosto de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica” (FREIRE, 1996, p. 9), processo que, no nosso caso, envolveu não apenas novas aprendizagens ou uma promoção de níveis de letramento, como também a valorização de saberes já adquiridos pelos educandos, que deram vida e sentido às ações pedagógicas.

Soares (2004) afirma que

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o aspecto de aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e prática devem ser reconhecidos (2004, p.208).

Para a continuidade do trabalho, escolhemos o gênero textual receita, que também faz parte do cotidiano e da realidade dos educandos. Franchi (2012) afirma que, embora “A sala de aula seja um espaço cotidiano dos educandos, ainda tem muito pouco a ver com a cotidianidade deles” (FRANCHI, 2012, p. 44), ou seja, o que vivenciam em sala de aula tem pouca relação com o que vivenciam fora dela, acreditamos ser importante uma ligação entre os conteúdos escolares e as vivências sociais do cotidiano.

Inicialmente conversamos sobre quais alimentos produzidos na casa dos educandos contêm açúcar em suas receitas. Os educandos falaram os alimentos e registramos no quadro. Quadro 18 – Receitas com açúcar.

Educandos	Receitas
“Dandara”	Cafézinho, canjica, até no molho de macarrão agente põe açúcar.
“Marielle”	Bolo, café.
“Dilma”	Bolachinha.
“Dorothy”	No frango (conversamos que não é apenas em receitas salgadas que o açúcar é utilizado).
“Chico Mendes”	Doce de abóbora.
“Benedita”	Café, no chá, doce, no pão, no bolo na bolachinha.
“Nísia”	Chá, bolo, canjica.
“Tarsila”	Leite quente.

Fonte: A autora.

Os educandos conhecem vários alimentos que utilizam açúcar em suas receitas, também costumam utilizar o alimento no preparo dessas receitas. Outras falas que nos despertaram a atenção foram das educandas “Dandara” e “Dorothy”, que citaram dois alimentos (frango e molho de macarrão), que geralmente são consumidos salgados e não utilizam açúcar em suas receitas originais, porém as educandas cozinham em seu trabalho e relataram que aprenderam na casa dos patrões a utilizar o açúcar nessas receitas, o que aprimora o preparo. Experiências como essas, advindas do ofício, dão base a novos conhecimentos, já que, na ação pedagógica, as educandas puderam ensinar aos demais as receitas que fazem. De acordo com a educanda “Dorothy”, o frango fica *“mais gostoso e caramelizado”*, ainda recomendou que utilize *“apenas uma colher de açúcar, se não estraga”*. Já a educanda “Dandara” disse que ao por *“uma colherinha de açúcar, o molho fica menos ácido”*. Utilizamos esses conceitos trazidos pelos educandos para dar base a novas aprendizagens, em todas as ações pedagógicas valorizamos o conhecimento que já apresentam para ampliá-lo. Os educandos possuem características de um pensamento letrado advindo de suas experiências, como a noção de quantidade e medidas que as educandas demonstram. De acordo com Rizzi, Gonzales e Ximenes (2009), “A aprendizagem acontece em diversos âmbitos, na família, na comunidade, no trabalho, no grupo de amigos, na associação [...]” (RIZZI, GONZALES E XIMENES, 2009, P.19), destacamos, aqui, aprendizagens advindas do trabalho e de experiências domésticas, como foi relatada pelas educandas.

Solicitamos que os educandos fizessem uma tentativa de escrita e escrevessem algumas receitas que utilizam o açúcar, que fazem ou consomem cotidianamente. Para tanto, auxiliamos a todos como fizemos nas demais atividades, a ensinar as letras que compõem as palavras, suas formas de escrita e o som. A seguir observamos a atividade da educanda “Dilma”.

Figura 16 – Atividade da educanda “Dilma”.

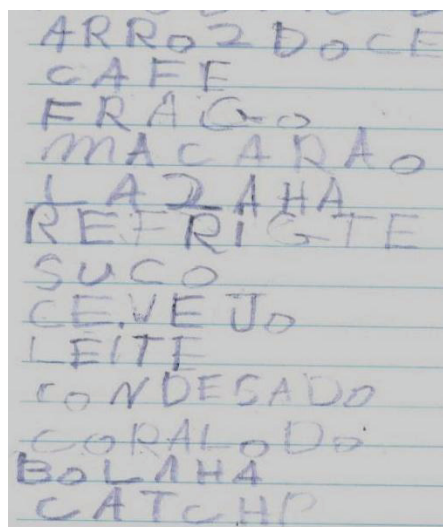
Bolo Bolaga Café

Fonte: Acervo da autora.

A educanda escreveu bolo, bolacha e café e relatou que os três alimentos “vão açúcar” e que os consome cotidianamente. A escrita da educanda demonstrou avanço, no domínio de escrita de sílabas simples, como: BO, LO, LA, CA, FE. Já na palavra bolacha a educanda teve dificuldade em escrever a sílaba CHA, pois ainda não faz ligação entre o som e a escrita da sílaba, também não acrescentou o acento agudo na letra E da palavra “café”, porque também não compreende, ainda, o uso da acentuação. A educanda encontra-se em transição entre o nível sílabico para o nível silábico alfabético, em que a educanda escreve alfabeticamente algumas sílabas e em outras permanece silábica (FERREIRO, TEBEROSKY, 2008).

Sobre o panfleto, destacamos que, além do açúcar, também há outros itens utilizados na produção de alimentos. Apresentamos e solicitamos que os educandos escrevessem no caderno os produtos do panfleto que são utilizados em uma receita com açúcar, ou que já contém açúcar. Para isso, fomos citando cada produto do panfleto e questionando se nele havia açúcar, ou se poderia ser preparado em uma receita que utilizasse o açúcar, como, por exemplo, o arroz, que geralmente é consumido na forma salgada, também a ser preparado com açúcar, a torná-lo um prato conhecido por todos os educandos, o arroz doce. Observamos a atividade da educanda “Dandara”.

Figura 17 – Alimentos com açúcar.



Fonte: Acervo da autora.

Em todos os produtos, discutimos o uso do açúcar, os educandos relataram que, mesmo em algumas receitas salgadas, como o “frango, macarrão e a lasanha”, utiliza-se açúcar, em pouca quantidade. Os alimentos refrigerante, suco, cerveja, leite condensado, coco ralado, bolacha e catchup foram citados por conterem açúcar. Os demais alimentos, arroz doce, café, frango, macarrão e lasanha, foram citados por serem preparados com o açúcar. Os educandos

conhecem os alimentos do panfleto, os consomem e também frequentam os supermercados da região onde moram, em que podem encontrá-lo.

Para o registro das palavras, os educandos utilizaram o panfleto como recurso. Viram a escrita das palavras e registraram. Mesmo com o uso do recurso da cópia, observamos os desvios ortográficos da educanda “Dandara”, que apresenta a omissão de letras. Após o registro, lemos com os educandos e auxiliamos na correção de possíveis desvios das palavras, para que identificassem e corrigissem, a ampliar assim, a possibilidade de uma ortografia mais correta e uma escrita mais elaborada.

Após escrever a lista, trouxemos o estudo do gênero textual receita (Anexo 7) e discutimos com os educandos sobre a sua função social. A receita é um gênero textual da ordem do texto instrucional, que apresenta duas partes: os ingredientes e o modo de fazer. A primeira parte relaciona os ingredientes, a estipular as quantidades necessárias, indicadas por diferentes formas de medidas, como: gramas, xícaras, colheres, pitadas, etc. O modo de fazer indica e orienta os procedimentos da execução da receita.

Exploramos expressões como uma xícara de chá de açúcar, clara em neve, gramas, tipos de medidas, tipos de xícara, o copo que usam para medir etc. Para isto, levamos alguns tipos de medidas comuns à preparação de alimentos: copos, colheres, balança, para que os educandos pudessem visualizar e compreender melhor.

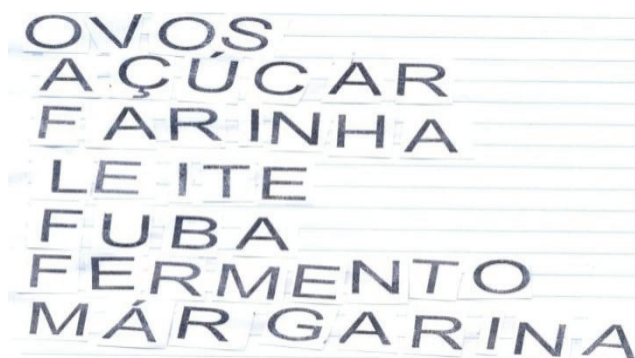
Sobre a receita, todas as educandas relataram que “*sabem muitas de cabeça*”, pois fazem parte do seu cotidiano, seja no trabalho formal, seja no próprio trabalho doméstico. Freire apresenta a reflexão sobre a importância de o educando trazer para sala de aula elementos do seu mundo, que sejam significativos para ele (FREIRE, 1998), a receita é um elemento comum e integrante da vida dos educandos, principalmente das mulheres. Os homens se pronunciaram pouco sobre as receitas, apenas o educando “Ayrton” relatou saber “*fazer churrasco*”, os demais disseram não saber fazer nenhuma receita, o que mais uma vez reflete uma questão de gênero socialmente construída, em que as mulheres predominantemente, em sua maioria, cozinham para a família, enquanto os homens, com poucas exceções, não dominam a culinária.

Para continuar o trabalho com o gênero textual receita, selecionamos e exploramos a receita de bolo de fubá. Os educandos conhecem o alimento e já o consumiram, apenas as mulheres relataram que já fizeram a receita. Após lida e discutida, entregamos os ingredientes e as medidas escritas para os educandos (Anexo 8), para que pudéssemos explicar como se faz a receita do bolo de fubá. A educanda “Anita” questionou que faz a receita diferente, pois “*põe menos leite*”; a educanda “Nísia” acrescenta “*erva doce*”, ao afirmar que fica “*uma delícia*”;

as educandas “Benedita” e “Nísia” afirmam que não precisam de “*receita para cozinhar*”. As falas demonstram o conhecimento que as educandas trazem para a vida escolar, advindas de vivências cotidianas e saberes populares (FREIRE, 2004). Conversamos também sobre o modo e o tempo de preparo e os utensílios que devem ser utilizados, sempre com a participação dos educandos, a trazer suas experiências e o contato com o gênero textual estudado.

Após esse momento, listamos no quadro de giz os principais ingredientes da receita de bolo de fubá, que foram citados pelos educandos: ovos, açúcar, farinha, leite, fubá, fermento e margarina. Entregamos as letras que formavam os ingredientes recortadas no papel e solicitamos que formassem as palavras. Para a realização da atividade, auxiliamos na formação das palavras, que depois foram coladas. Segue a produção do educando “Chico Mendes”.

Figura 18 – Ingredientes do bolo de fubá.



Fonte: Acervo da autora.

Todos os educandos conseguiram formar as palavras. Após a produção, fizemos uma tentativa de leitura dos ingredientes, já que as palavras fazem parte do universo vocabular dos educandos. Para Albuquerque e Leal (2010), “Se os educandos são expostos, na escola, a atividades como estas, fora da escola, nos momentos em que se depararem com essas palavras, podem tentar estabelecer relações com o que vivenciaram em sala de aula” (ALBUQUERQUE E LEAL, 2010, p.157).

Apenas os educandos “Dandara”, “Dilma”, “Josimo”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila” conseguiram ler, de forma lenta e silabada, já os educandos “Marielle”, “Dorothy”, “Chico Mendes”, “Ayrton”, “Benedita” e “Nísia” não leram, e escreveram com ajuda. Mesmo a conviver com situações práticas de leitura, como escutar a leitura de um jornal, revista ou livro, a EJA deve “[...] construir práticas de alfabetização que contemplem a leitura” (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2010, p.25) e que a torne efetiva. A aquisição da leitura é um processo complexo para os adultos, é necessário estabelecer relação entre os sons e a representação gráfica e, neste contexto, formar leitores é imprescindível para uma educação de qualidade,

Solicitamos que os educandos trouxessem receitas que utilizassem açúcar para a próxima ação pedagógica para apresentar para ao restante da turma.

Na ação pedagógica seguinte, os educandos apresentaram as receitas que trouxeram, falaram sobre elas, se fazem, como fazem, quando, quem faz, para quem, em quais situações, quantos ingredientes usam etc. As educandas “Dorothy” e “Maria da Penha” trouxeram as receitas escritas pelas filhas e os demais falaram sobre receitas que sabem sem o auxílio da escrita. Registramos as receitas no quadro, a apresentar as formas de escrita. A seguir, as receitas que os educandos falaram.

Quadro 19 – Receitas.

Educandos	Receitas
“Dandara”	Pudim de milho.
“Dilma”	Pudim da Cidinha (o pudim tem o nome de uma vizinha que a ensinou).
“Dorothy”	Bolo de Iogurte.
“Chico Mendes” e “Josimo”	(não apresentaram nenhuma receita).
“Ayrton”	Eu só sei fazer churrasco (risos).
“Anita”	Bolo de mandioca.
“Maria da Penha”	Pudim de leite condensado.
“Benedita”	Eu faço bolo de fubá.
“Tarsila”	Pão integral.

Fonte: A autora.

A cada receita descrita pelos educandos, os demais iam comentando que fazem de forma diferente, ou usam outros ingredientes entre outras coisas. As receitas são preparadas cotidianamente pelos educandos, fazem parte de sua alimentação e foram descritas por memória, inclusive seus ingredientes, utensílios e modo de fazer, assim como são feitas na prática. As educandas apresentaram as receitas aos demais oralmente, mesmo as educandas que as trouxeram escritas não utilizaram a receita para apresentar, pois não dominam a leitura. Sobre o uso de receitas, as educandas “Benedita” e “Nísia” afirmaram que gostariam de *“saber ler ou escrever uma receita”*, já as demais demonstraram certa resistência, ao afirmar *“não precisar de receita escrita para fazer”*, pois, já as utilizam, convivem e preparam receitas há muitos anos.

Apenas um homem falou a receita de churrasco, porém não utiliza açúcar em seu preparo e também não explicou como o faz. Falou em tom de brincadeira e ironia com as mulheres. A educanda “Marielle” respondeu ao educando, dizendo *“homem só sabe fazer isso”*, refletindo mais uma vez uma prática cultural de gênero e também regional, em que o churrasco é de costume preparado por homens. Os demais homens não se pronunciaram.

Na ação pedagógica seguinte, levamos uma receita que escolhemos durante o planejamento, pavê de limão, escrita em um papelógrafo, escolhemos essa receita por ser

simples e não exigir muitos procedimentos, ingredientes e utensílios, porque foi feita no ambiente escolar, também por ser uma receita acessível aos educandos, que pode ser realizada posteriormente em suas casas. Fizemos a leitura coletiva e destacamos algumas palavras que se iniciem com as letras destacadas anteriormente (C, N, D, A).

Os educandos falaram quais palavras começavam com C, N, D, A, e as circulamos no papelógrafo. Quando as palavras não eram lidas por eles, mesmo com dificuldade, eram apontadas, o que demonstra que os educandos identificavam e localizavam determinadas palavras no texto, principalmente as que são comuns a eles. As palavras encontradas foram: creme, de, açúcar, copo, consistência, cremosa, despeje, camada. Os educandos concluíram que palavras iniciadas com N não estão presentes na receita de pavê de limão, e comentaram: “*pro com N não tem nenhuma*”.

Para dar continuidade ao trabalho com essa receita específica, entregamos seu registro de forma impressa aos educandos e discutimos sobre modo de fazer, ingredientes etc. (Anexo 9) As educandas ficaram interessadas na receita, algumas disseram que já experimentaram, mas que ainda não haviam feito. Já outras, que fazem de maneira diferente, como, por exemplo, a educanda “Anita” afirmou que coloca raspas de limão para finalizá-la. Os educandos “Chico Mendes”, “Ayrton” e “Benedita” afirmaram que nunca experimentaram a receita e também demonstraram interesse em experimentar.

Propusemos aos educandos que fizessemos a receita, ao qual demonstraram entusiasmo em realizá-la, por ser algo comum ao domínio em seu cotidiano. Para Freire (1979), no trabalho educativo, “O sujeito não deve ser simples espectador” (FREIRE, 1979, p.35), dessa forma, quanto mais significativo o conteúdo e mais participante do processo o educando estiver, maior é seu aprendizado, por isso buscamos envolver os educandos o máximo possível no processo da pesquisa. Após esse momento, fizemos a receita.

Figura 19 – Imagens do preparo do pavê de limão.





Fonte: Acervo da autora.

O processo de preparo do “pavê de limão” foi criativo. Ao chegarmos à cozinha, mostramos aos educandos os ingredientes da receita, assim como a quantidade de cada um; demonstramos o modo de fazer, as medidas e os utensílios utilizados no preparo.

Inicialmente, fizemos o creme do pavê, que utiliza o creme de leite, o açúcar e o limão preparados no liquidificador. A cada ingrediente utilizado, destacávamos a quantidade, por exemplo: uma caixa de creme de leite, uma xícara de limão e uma xícara de açúcar. A educanda “Anita” nos questionou sobre a quantidade de limões necessários para “*encher a xícara*”, ao que explicamos e demonstramos que dois limões eram suficientes, também enfatizamos que nem sempre as receitas trazem informações como essas. A educanda “Anita” contou que já fez essa receita, porém que usa leite condensado ao invés de creme de leite e açúcar, que gostaria de provar para comparar os sabores. Esses relatos são importantes para o trabalho, pois demonstram o envolvimento e a identificação com o conteúdo, que, neste caso, é o gênero textual receita e suas formas de escritas.

Após o preparo do creme, explicamos que utilizaríamos apenas metade, pois a outra parte seria utilizada em uma outra etapa. A educanda “Anita” se propôs a despejar apenas metade do creme no refratário, assim o fez. Em seguida, fizemos a segunda etapa da receita, que consistiu em molhar os biscoitos no leite. As educandas “Dorothy”, “Maria da Penha” e “Benedita” fizeram esse processo com a observação dos demais. Após montada a primeira e a segunda etapas, repetimos todo o processo, ou seja, com o restante do creme e dos biscoitos refizemos as etapas e finalizamos a receita, sempre a enfatizar as noções de quantidade e dos ingredientes utilizados.

A cada etapa, os educandos questionavam o modo de preparo e também davam dicas, opiniões e faziam perguntas, como, por exemplo, foi questionado pela educanda “Dandara” como o creme “*engrossa*” sem ser cozido ou gelado, o que foi respondido pela educanda “Anita”, que afirmou “*que é o limão que engrossa o creme*”, ou seja, o limão é responsável por

dar consistência ao creme, o que demonstra seu entendimento sobre esse alimento e seu uso culinário.

De uma forma geral, foi nítido o envolvimento e a empolgação das educandas no preparo da receita, verificamos que se sentiram confortáveis com a atividade, e felizes com o resultado, também aprenderam sobre ingredientes, medidas e procedimentos em uma atividade prática.

Todas as mulheres participaram do preparo da receita a nos auxiliar, já os homens não participaram da execução da receita, apenas observaram o processo, fato que reflete atitudes dos educandos no seu ambiente familiar, pois relataram *“Não cozinhar ou ajudar a cozinhar em casa”*. O educando “Ayrton” disse que *“Isso é coisa de mulher”*. De acordo com Hernandes, Pianta e Andrade (2015),

O conceito de gênero é definido, como uma construção sociocultural, que atribui a homem e mulher papéis diferentes dentro da sociedade e depende dos costumes de cada lugar, da experiência cotidiana das pessoas, bem como da maneira como se organiza a vida familiar e política de cada povo. O papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo (HERNANDES, PIANTA E ANDRADE, 2015, p.2).

Em vários momentos das observações, sondagens e ações pedagógicas, notamos, pelas falas dos educandos, as questões de gênero e de papéis estabelecidos na sociedade, especificamente para homens e mulheres. São questões que permeiam a vida dos educandos, que nem sempre os compreendem dessa forma, pois, esses papéis sociais são comuns e já definidos, no qual homens e mulheres apenas os cumprem sem questionamentos.

Na sequência, discutimos a escolha da receita, os ingredientes, a utilidade de cada um, o custo de cada ingrediente, assim como o custo final da receita. Para isso, os educandos consultaram, no panfleto, o valor dos produtos utilizados na receita. Também, a descrição sobre como foi feito todo o processo para chegar ao prato elaborado. Os educandos relataram ter apreciado aprender a receita e o resultado final, todos experimentaram o pavê e elogiaram o seu sabor.

O trabalho com o gênero textual receita propiciou aprendizagem de forma interativa e descontraída, pois abordou conhecimentos anteriores e comuns dos educandos, sobre o gênero textual, a atribuir-lhe um novo conceito e novo modo de uso, assim como a lista de compras. Alguns educandos relataram que pretendem começar a utilizar a receita escrita em seu cotidiano, a ampliar seu convívio com a leitura e escrita, a criar novas possibilidades e vivências letradas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a relação entre alfabetização e letramento é imprescindível pra que se possa construir práticas efetivas de leitura e escrita. O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou uma análise acerca do tema alfabetização e letramento na educação escolar de jovens e adultos, com educandos matriculados na EJA do Ensino Fundamental. Os resultados demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer momento do desenvolvimento humano, seja da mais tenra idade até a vida adulta, sendo assim, não se aprende apenas quando é criança, pois não há uma idade adequada para aprender.

Ao longo da pesquisa, constatamos a importância do tema em que nos propomos a pesquisar sua relevância para o meio acadêmico, para a sociedade e para os educandos que estão inseridos na modalidade específica, pois, na sociedade letrada em que vivemos, saber escrever o nome ou ler um bilhete simples não garante ao sujeito a autonomia de ler gêneros textuais diversos, assim como exercer sua cidadania plenamente. Além disso, devido ao tema ser pouco pesquisado, torna-se importante uma análise mais acurada sobre ele, pois possibilita maior compreensão do objeto de estudo e, conseqüentemente, maior identificação com o problema pesquisado.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, embasamo-nos em leis nacionais que regem a EJA e constatamos que essa modalidade de ensino é um direito de todo cidadão que não teve oportunidade de estudo, a ter sua oferta assegurada pelo governo. No caso da escola em que realizamos a pesquisa, o governo municipal é responsável por ofertar a EJA aos estudantes, a ser a única escola local a oferecê-la.

Observamos, também, por meio de uma revisão histórica da literatura pertinente, que a educação para jovens e adultos não é uma modalidade recente, já vem sendo muito discutida e, na atualidade, tornou-se indispensável para que jovens e adultos possam voltar a estudar. A educação para jovens e adultos passou por muitas modificações e diferentes políticas até ser oferecida como é atualmente, podemos observar muitos avanços, como, por exemplo, ser um direito de todos que necessitam, contudo, ainda não atinge todos os brasileiros não alfabetizados, por diversas questões sociais, culturais, financeiras e até de oportunidades como aqui discutido.

Pesquisamos sobre os educandos da EJA, seu perfil, anseios, objetivos e o que esperam da modalidade, também a sua função social. Chegamos a constatação de que a modalidade pesquisada não tem apenas a função de alfabetizar, como também se caracteriza como um

importante mecanismo social, que proporciona aos educandos maior autonomia e participação na cidadania.

Ao estudarmos alfabetização e letramento, exploramos diferentes conceitos em uma pesquisa bibliográfica que abrangeu a teoria Histórico Cultural, assim como aqueles que fundamentam suas pesquisas nos pressupostos dessa corrente teórica. Para algumas análises do processo de escrita, utilizamos a psicogênese da língua escrita e a educação para consciência ao abordar a emancipação dos educandos por meio do conhecimento escolar. Também especificamos o processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos, o que reafirmam os pressupostos das teorias que amparam essa pesquisa, ao afirmarem que alfabetização e letramento são interligados no trabalho educativo, inclusive para jovens e adultos.

Na descrição do método empregado para a coleta de registros da pesquisa, apresentamos o delineamento, o local e os sujeitos, em que caracterizamos cada um por meio da apresentação de sua história de vida, com enfoque na vida escolar por meio de uma entrevista semiestruturada, quando notamos o desejo de ler e escrever que fez os educandos retornarem ou ingressarem à escola e também seus anseios no ambiente escolar. Além disso, constatamos os possíveis impedimentos e as dificuldades desses educandos ao ingressarem ou permanecerem na escola, principalmente a questão social, que faz jovens e adultos buscarem maior autonomia, participação na cidadania, e inclusão na sociedade letrada.

Nos procedimentos, análises e nos resultados das intervenções sistematizadas, descrevemos observações, entrevistas, sondagens e planejamento, a apresentar características pertinentes de cada etapa da pesquisa. Averiguamos que pessoas não alfabetizadas se envolvem em práticas de leitura e escrita no seu cotidiano, apresentam experiências com textos diversos, a ter as práticas e experiências ampliadas no trabalho em sala de aula, uma vez que apenas as vivências cotidianas não possibilitam a alfabetização, o que nos fez planejar as ações pedagógicas, a buscar situações didáticas que proporcionem aprendizagem.

A primeira etapa consistiu em observar os educandos para compreender suas relações interpessoais. Esse momento foi crucial na organização das atividades iniciais, que foram significativas para o trabalho, do mesmo modo como todas as demais que compuseram as ações pedagógicas.

Apresentamos as ações pedagógicas em tópicos desde o seu início, com a exposição do trabalho e a confecção do crachá, a passar pelo trabalho com alfabetização e letramento por meio do gênero panfleto, as palavras açúcar e cana-de-açúcar e do gênero receita, a propiciar relevantes experiências de letramento, juntamente com o processo de alfabetização. As ações pedagógicas nos proporcionaram uma revisão teórica com o tema da pesquisa e maior contato

com os educandos da EJA, selecionados e pesquisados. As ações pedagógicas foram imprescindíveis para que chegássemos às análises e aos resultados finais com mais propriedade.

Durante todo o processo, os educandos interagiam entre si e conosco. As temáticas escolhidas auxiliaram nas interações, propiciaram discussões, conversas e depoimentos. Dessa forma, a oralidade ofereceu suporte para as primeiras manifestações escritas, em que buscamos utilizar palavras e conteúdos vinculados ao cotidiano dos educandos e de suas práticas sociais em um trabalho concomitante de alfabetização e letramento, a buscar sempre trazer os conhecimentos da esfera do cotidiano para a promoção do nível do letramento.

O processo de pesquisa também propiciou maior interação entre professor e educandos, a permitir conhecer, ouvir e entender o que os educandos pensam e sentem. É preciso que os educandos, experimentando-se criticamente na tarefa de ler e de escrever, percebam as tramas sociais em que se constituem e se reconstituem a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento, a ter a escola como espaço de reflexão e conscientização. Buscamos em toda a pesquisa, oportunizar ao educando participar efetivamente de todas as ações pedagógicas, a ampliar suas práticas de letramento.

A forma como organizamos e conduzimos as ações pedagógicas foi fundamental para a os resultados, pois as atividades planejadas tiveram como respaldo práticas de leitura e escrita, concomitante ao letramento e às vivências dos educandos. O trabalho com gêneros textuais da esfera do cotidiano tornou o ensino mais significativo, conseqüentemente promoveu maior aprendizado aos envolvidos.

Durante a pesquisa, também consideramos que muitos alfabetizando jovens e adultos estão familiarizados com letras e com práticas sociais em que se lê e escreve e também apresentam algumas habilidades que são ampliadas no ambiente escolar.

Os educandos “Dorothy”, “Chico Mendes”, “Benedita” e “Nísia” têm menos tempo de escolarização que os demais, demonstram pouco conhecimento escolar, porque não tinham estudado anteriormente. A educanda “Benedita” relatou: *“Eu não tive oportunidade de estudar, nunca nem sentei numa sala de aula”*. Durante as ações pedagógicas, relatos como esses de evasão, negligência familiar e falta de oportunidades foram constantes. Nesses casos, a EJA se caracteriza como uma modalidade de ensino que vai além da alfabetização, que amplia as oportunidades de jovens, adultos e idosos, no âmbito social e na participação da cidadania, a integrá-los no meio social e melhorar suas qualidades de vida.

Os resultados mostram avanços no processo de alfabetização dos educandos. Durante a pesquisa, proporcionamos momentos de leitura, em que os educandos “Dandara”, “Dilma”,

“Josimo”, “Ayrton”, “Anita”, “Maria da Penha” e “Tarsila” demonstraram avanços desde a sondagem inicial. Nas atividades de escrita, todos demonstraram avanços, os educandos “Dandara”, “Dilma”, “Josimo”, “Ayrton” e “Maria da Penha”, classificados como silábicos na sondagem, apresentaram um avanço mais significativo; já os pré-silábicos “Marielle”, “Dorothy”, “Chico Mendes”, “Benedita” e “Nísia”, um avanço menor. As educandas “Anita” e “Tarsila”, ao final das ações, passaram para o nível silábico, a demonstrar um aprendizado significativo tanto na leitura, quanto na escrita.

Os objetivos foram cumpridos, uma vez que verificamos a possibilidade de desenvolver os processos de leitura e escrita de educandos que estão em processo de alfabetização via gêneros textuais do cotidiano social. Além disso, foi possível compreender o letramento social e escolar na EJA e desenvolver uma proposta de trabalho com jovens e adultos, a utilizar gêneros textuais da esfera do cotidiano.

Evidenciamos que a pesquisa aponta a necessidade da continuidade do trabalho escolar para que se avancem e ampliem seus níveis de letramento. Sabemos que jovens e adultos tiveram contato ao longo da vida com leitura e escrita, que as vivências na sociedade letrada permitiram que chegassem à escola com muitos saberes, porém destacamos a importância do saber escolar sistematizado para que compreendam o funcionamento do sistema alfabético de escrita e se tornem leitores e escritores aptos para diferentes situações em sociedade.

A participação efetiva dos educandos em várias práticas e interações sociais foi de extrema importância, uma vez que todos demonstraram desenvolvimento nas atividades propostas, mesmo que de forma e em níveis diferentes. Por meio das ações pedagógicas, promoveu-se o uso efetivo de escrita proveniente do letramento, pois, para nós, o aprendizado da leitura e da escrita só será efetivo se estiver enraizado às práticas sociais de leitura e escrita, por isso, desde o início da pesquisa tivemos a preocupação com que os gêneros textuais utilizados estivessem contextualizados socialmente, que carregassem uma significação para os educandos.

Acreditamos que, ao inserir o educando na prática de leitura e escrita, articulam-se, de forma simultânea, a alfabetização e o letramento. Constatamos, como resultado da pesquisa, a compreensão da importância do uso e da função da leitura e escrita, a fazer relação do que vivenciam no ambiente escolar e fora dele, ou seja, é necessário propiciar situações de escrita que se assemelham às situações vivenciadas fora da escola, sejam significativas e garantam a formação de leitores plenos em sociedade.

Propomos que a continuidade do trabalho aconteça por meio de uma ampliação das habilidades de leitura e escrita, pela ampliação de práticas sociais provenientes do letramento.

Além dos gêneros textuais trabalhados na pesquisa, o educando tenha contato com muitos outros, que lhe permita escrever um bilhete, um e-mail, ler um jornal etc.; que lhe proporcione autonomia em situações em que a escrita está presente, sem que precisem do auxílio de outras pessoas; que garanta maior inserção, inclusão e valorização social e maior oportunidade de acesso aos bens culturais, principalmente no que se refere ao domínio de leitura e escrita; que o torne, de fato, um cidadão letrado, por meio de práticas sociais de leitura e escrita com os quais convivemos no cotidiano.

8. REFERÊNCIAS

- AMARAL, W. R. **A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des) compassos.** 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Marília.
- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43- 54.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEISIEGEL, C. R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não formal. In: **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 57, n.4, p.20, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasília, 2017.
- _____. **Conselho Estadual de Educação.** Secretaria da educação: Curitiba. 2006.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação, Brasília: 2013.
- _____. MEC. Documento Base Nacional. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 20 de março de 2008.
- _____. Decreto. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº8069, de 13 de julho de 1990,** Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: tabela extraída das Sínteses de Indicadores: taxa de analfabetismo funcional.** Rio de Janeiro: 2016.
- _____. **Lei n. 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. BNDS. **O crescimento da economia Brasileira 2018-2023.** Ministério do planejamento, desenvolvimento e gestão, 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: SEF, 1997.
- _____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular 1º Segmento: Educação para Jovens e Adultos**. Brasília: MEC-SEF, 1995.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Parecer ceb 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. In: **Cadernos Cedex**, São Paulo, v. 14, p. 25-29, 1985.

CAVALCANTI, R. A. de (1999, julho). Andragogia: aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, (6), Ano 4, 36-41.

COLE, M.; SCRIBNER, B. **Comparative studies of how people think**: introduction. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press. 1981.

COLLELO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

COSTA, A. A. F.; EVANGELISTA, F.; **Reflexões sobre ser jovem na Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 56-65, ago./dez.2017.

COSTA, F. B. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Editora Globo, 2004.

CURY, C. R. J. Parecer CEB 11/2000. In: **Educação de jovens e adultos** (Diretrizes curriculares nacionais). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DIAS, F. V. et. al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 49-82.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos**: Leitura e Produção de Textos. Porto Alegre: Grupo A, 1998.

FARIAS, A. F. Identificando os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no município de Presidente Prudente – SP. In: **Congresso de iniciação científica da UNESP**, 21, 2010, São José do Rio Preto. Anais. São José do Rio Preto, 2010.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A escrita antes das letras**. São Paulo: Cortez; Autores associados. 1990.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade a escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE. **Educação e Mudança**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Sobre educação**. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Campinas: Cortez, 1998.

_____. **A importância do ato de ler**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GARCIA, I. H. M. **Jovens e adultos em processo de alfabetização: voz e vida, revelações e expectativas**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, 18, São Paulo, Autores Associados, p. 5-21, set- dez de 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108- 130, maio/ago. 2000.

HERNANDES, N. T.; PIANTA, C. P.; ANDRADE, V. I. **Relações de gênero e diversidade sexual: utilizando o cinema na desmistificação de tabus e preconceitos**. Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2015.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional**. INAF Brasil 2018: resultados preliminares, Instituto Montenegro, São Paulo: 2018.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue.** 2003. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KAPLUM, C. M.; POLETO, S. S. **As contribuições da Andragogia para o ensino superior.** Faculdade Internacional de Curitiba, 2013.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002.

LAUDARES, J. B. **Educação e Trabalho.** São Paulo: Dimensão, 1999.

LANGER, J. 1987. **A socio-cognitive perspective on literacy.** In J.A. Langer (Ed.). *Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling.* New Jersey: Ablex Publishing, Corp., 1-20.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEAL, T. F. **Planejar é preciso.** Olinda: Secretaria Municipal de Olinda, 2006.

LEVINSKY, D. **Adolescência: reflexões psicanalíticas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988, p.143-189.

MACIEL, K.F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, 2011.

MARTINELLI, S. C. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 201-216, jul./set. 2014.

MARTINS, P. B. **Mundo letrado, mundo desejado: alfabetização e histórias de vida.** (dissertação de mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1992.

MONLEVADE, J. A.; SILVA, M.A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília : Idéa, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Portal Mec. Seminário Alfabetização e Letramento em debate, Brasília, 2006.

_____. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

NUHRICH, S. L. **Educação de pessoas jovens e adultas: Um olhar investigativo sobre uma proposta curricular.** Joinvile: UNIVALI: 2005.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: **Revista Educar**, n.º 29, pp. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 10, núm. 2: 325-34, abril-junho. 2010.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n.2, p.23-35, jul./dez. 2009.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 5.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da educação, superintendência da educação. Curitiba, 2006

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire 40 horas e 40 anos depois.** São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, M. L. C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** 2 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2007.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão. **Direito humano à educação.** Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil, 2009. v. 4. Coleção Cartilhas de Direitos Humanos.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUSSO, M. F. **Alfabetização: um processo em construção.** São Paulo: Saraiva, 2012.

SATO, P. A EJA tem Agora Objetivos Maiores que a Alfabetização. **Revista Nova Escola.** Ano XXIV, n. 223, Junho/Julho 2009.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e Adultos.** 2. ed. Petrópolis: Vozes: 2012.

SHIMAZAKI, E. M.; CÁRNIO, M. S. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v.2. São Paulo: Cortez, 1997, p. 95-115.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos** (Diretrizes curriculares nacionais). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, A. N. Educação frente à complexidade, educando jovens e adultos para a vida. In: SCHEIBEL, M. F.; LEHENBAUER, S. (Orgs). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: PALLOTI, 2006. p. 187-193.

TFOUNI, L. V. (1994). Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. nº 26. Campinas, jan/jul., p. 49-62.

_____. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41htm>. Acesso em 4/6/2018.

VOGT, M. S.; ALVES, E. D. **Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia**. Revista educação UFSM. v.30, n.2, pp. 195-214. jul/dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da língua escrita. In: _____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neo et al. São Paulo: Martins Fontes, pp.119-34. 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In A. R. Luria; A. N. Leontiev & L. S. Vygotsky e outros, *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (2ª Ed.). Tradução de A. Rabaç. 1991.

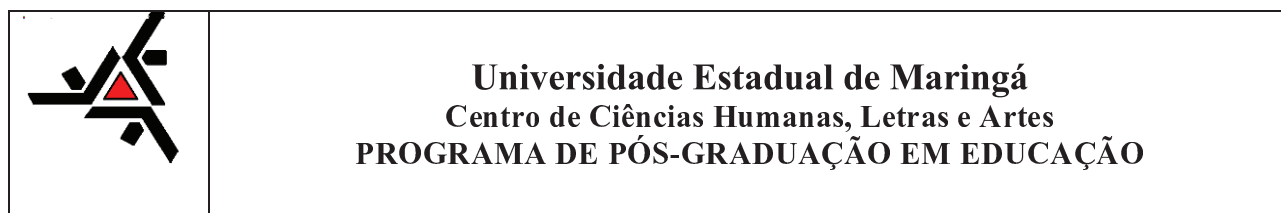
_____. **A construção do pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

9. ANEXOS

ANEXO 1



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo/a Sr.(a) a participar da pesquisa intitulada “LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO COM EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação. O trabalho será feito pela pesquisadora Laís Bastos Marchesoni e com orientação da prof. Dra. Elsa Midori Shimazaki da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é verificar a possibilidade de promoção do nível de letramento de educandos matriculados na educação de jovens e adultos que estão em processo de alfabetização por meio de gêneros textuais da esfera do cotidiano. Essa investigação não trará qualquer tipo de risco ou dano à integridade física, mental ou social.

Gostaríamos de esclarecer que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Ao participar dessa pesquisa, você não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que esse estudo traga informações importantes sobre o letramento e educação escolar dos educandos da EJA. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela pesquisadora Laís Bastos Marchesoni, orientada pela prof. Dra. Elsa Midori Shimazaki

Data: ___ / ___ / ____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Laís Bastos Marchesoni declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

Data: ___ / ___ / ____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Laís Bastos Marchesoni

Endereço: Rua Luiz Lonardoni 487

CEP: 87.160-000

Telefone: (44) 999590589

e.mail: lais_marquesoni@hotmail.com

Orientadora:

Nome: Elsa Midori Shimazaki

Endereço: Avenida Colombo, 5790 – Jardim Universitário, Maringá – PR

Telefone: (44) 3011-4853 (Programa de Pós-Graduação em Educação)

E-mail: shimazaki@wnet.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP: 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA GERAL

NOME:

IDADE:

PROFISSÃO:

QUANDO CRIANÇA QUANTO TEMPO ESTUDOU?

DEPOIS DE JOVEM OU ADULTO, RETORNOU À ESCOLA ANTES? QUANDO?

QUANTO TEMPO?

POR QUE VOLTOU A ESTUDAR? QUANDO?

PARA QUE SERVEM A LEITURA E A ESCRITA?

VOCÊ TEM UM INCENTIVO PARA ESTUDAR?

COMO A EJA PODE AJUDAR?

COMO VOCÊ ACHA QUE OS ESTUDOS PODEM TE AJUDAR?

ANEXO 3

	<p>DEMERARA</p> <p>É UM AÇÚCAR GRANULADO DE COLORAÇÃO AMARELA, POIS NÃO SOFRE PROCESSO DE BRANQUEAMENTO. PASSA POR UM LEVE REFINAMENTO E NÃO RECEBE ADITIVOS QUÍMICOS. APRESENTA VALORES NUTRICIONAIS SEMELHANTES AO MASCAVO.</p>
	<p>CRISTAL</p> <p>APRESENTAM CRISTAIS GRANDES E CLAROS. PERDE CERCA DE 90% DOS SAIS MINERAIS NO PROCESSO DE REFINAMENTO.</p>
	<p>ORGÂNICO</p> <p>DIFERE-SE DOS OUTROS PORQUE NO PLANTIO DA CANA NÃO SÃO USADOS ADUBOS NEM FERTILIZANTES QUÍMICOS. NA INDUSTRIALIZAÇÃO, NÃO RECEBE NENHUM INGREDIENTE ARTIFICIAL E É LIVRE DE CAL, ENXOFRE, ÁCIDO FOSFÓRICO E OUTROS ELEMENTOS ADICIONADOS AO PRODUTO REFINADO. A EMBALAGEM DO PRODUTO É BIODEGRADÁVEL. SUGERE-SE O USO DO MAIS ESCURO, POR MANTER SUAS PROPRIEDADES NUTRICIONAIS.</p>
	<p>REFINADO</p> <p>AÇÚCAR BRANCO. É PROCESSADO A PARTIR DO MELADO DE CANA OU DO AÇÚCAR MASCAVO. INICIALMENTE MARROM, O AÇÚCAR RECEBE ADITIVOS QUÍMICOS COMO ENXOFRE NO PROCESSO DE REFINAMENTO PARA FICAR CLARO. NESSE PROCESSO, O AÇÚCAR REFINADO PERDE VITAMINAS E MINERAIS E PERMANECEM SOMENTE AS CALORIAS VAZIAS, SEM NUTRIENTES.</p>
	<p>LIGHT</p> <p>É UMA COMBINAÇÃO ENTRE AÇÚCAR REFINADO COM ADOÇANTES, ASPARTAME E CICLOMATO, QUE AUMENTAM O PODER DE ADOÇAR. POSSUI MENOS CALORIAS DO QUE O AÇÚCAR COMUM.</p>
	<p>MASCAVO</p> <p>É UM AÇÚCAR BRUTO E ESCURO, EXTRAÍDO DA CANA DE AÇÚCAR. NÃO PASSA PELA ETAPA DE REFINAMENTO E MANTÉM SUAS VITAMINAS E SAIS MINERAIS. SEU SABOR É DE RAPADURA E MELAÇO.</p>

ANEXO 4

A CANA DE AÇÚCAR É UTILIZADA NO ESTADO NATURAL COMO PASTO CONSUMIDO PELO GADO, OU NA FORMA DE INGREDIENTE EM ALIMENTOS COMO A RAPADURA, O MELADO, A AGUARDENTE, ENTRE OUTROS PRODUTOS. ESTE ARBUSTO APRESENTA UM CAULE, RECOBERTO DE FOLHAS IGUALMENTE COMPRIDAS E ESVERDEADAS. NA HASTE HÁ UM ELEVADO TEOR DE AÇÚCAR. É A PRINCIPAL MATÉRIA-PRIMA DE AÇÚCAR E ALCOOL.

ELA SE DESENVOLVE MELHOR EM CLIMAS QUE SE CARACTERIZAM POR APRESENTAR DUAS ESTAÇÕES BEM DIFERENCIADAS, UMA DE ALTAS TEMPERATURAS E A OUTRA ÚMIDA, QUE POSSIBILITAM A EVOLUÇÃO GERMINATIVA. A ESTAÇÃO FRIA E SECA É NECESSÁRIA PARA INCENTIVAR O ESTÁGIO MADURO E, COMO RESULTADO DESTES PROCESSOS, A CONCENTRAÇÃO DE SACAROSE NOS CAULES. AS REGIÕES TROPICAIS SÃO AS QUE OFERECEM MELHORES RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CANA, POIS ELA NECESSITA DA LUZ SOLAR PARA SEU CRESCIMENTO.

O CULTIVO DA CANA-DE-AÇÚCAR É UM DOS MAIS SIGNIFICATIVOS NAS REGIÕES DE CLIMA TROPICAL, POIS, ALÉM DOS PRODUTOS QUE GERA, ECONOMICAMENTE IMPORTANTES, ELE TAMBÉM OFERECE DIRETAMENTE MILHARES DE EMPREGOS. A ÁREA QUE MAIS PRODUZ ESTA PLANTA, NO BRASIL, É A DE RIBEIRÃO PRETO. A INDÚSTRIA CANAVIEIRA MAIS PRÓXIMA DA NOSSA REGIÃO É A USINA SANTA TEREZINHA, LOCALIZADA EM MARINGÁ NO PARANÁ.



ANEXO 5

Processo de cana de açúcar

A cana-de-açúcar é a principal matéria-prima para a indústria sucroalcooleira brasileira. A agroindústria da cana envolve etapas, como: produção e abastecimento da indústria com matéria-prima; gerenciamento dos insumos, resíduos, subprodutos e da versatilidade da produção - de açúcar ou álcool; armazenamento e comercialização dos produtos finais. Estas etapas devem ser executadas com o emprego de técnicas eficientes de gerenciamento.

A colheita, carregamento, transporte, pesagem, pagamento da cana pela qualidade, descarregamento e lavagem são operações determinantes para um bom desempenho industrial. Estas etapas devem ser realizadas em sincronia com as operações industriais para que não ocorra sobreabastecimento, o que demanda armazenamento, com conseqüente queda na qualidade ou falta de cana para a moagem, ocasionando atrasos na produção.

Na indústria, a cana pode ter dois destinos: produção de açúcar ou de álcool. Para a produção de açúcar, as etapas industriais são:

- lavagem da cana;
- preparo para moagem ou difusão ;
- extração do caldo: moagem ou difusão;
- purificação do caldo: peneiragem e clarificação;
- evaporação do caldo;
- cozimento;
- cristalização da sacarose;
- centrifugação: separação entre cristais e massa cozida;
- secagem e estocagem do açúcar.

ANEXO 6

<https://www.youtube.com/watch?v=Ghr98yLVoiY>

ANEXO 7

EXPLICANDO O GÊNERO

A RECEITA É UM GÊNERO TEXTUAL QUE APRESENTA DUAS PARTES BEM DEFINIDAS – INGREDIENTES E MODO DE FAZER -, QUE PODEM OU NÃO VIR INDICADAS POR TÍTULOS. A PRIMEIRA PARTE APENAS RELACIONA OS INGREDIENTES, ESTIPULANDO AS QUANTIDADES NECESSÁRIAS, INDICADAS EM GRAMAS, XÍCARAS, COLHERES, PITADAS, ETC.

O MODO DE FAZER, INDICA, PASSO A PASSO, A SEQÜÊNCIA DOS PROCEDIMENTOS E DA JUNÇÃO DOS INGREDIENTES A SER SEGUIDA PARA SE OBTER O MELHOR RESULTADO DA RECEITA.

UMA RECEITA PODE APRESENTAR OUTRAS INFORMAÇÕES, COMO GRAU DE DIFICULDADE, TEMPO MÉDIO DE PREPARO, RENDIMENTO, CALORIAS, ETC. PODE, AINDA, CONTER DICAS PARA DECORAÇÃO OU PARA VARIAÇÕES.

NESSE GÊNERO TEXTUAL COSTUMA-SE EMPREGAR UMA LINGUAGEM DIRETA, CLARA E OBJETIVA, POIS SUA FINALIDADE É LEVAR O LEITOR OU COZINHEIRO A OBTER SUCESSO NO PREPARO DE PRATO CULINÁRIO.

ANEXO 8

INGREDIENTES:

1. 3 - OVOS INTEIROS;
2. 2 - XÍCARAS (CHÁ) DE AÇÚCAR;
3. 2 - XÍCARAS (CHÁ) DE **FUBÁ**;
4. 3 - COLHERES (SOPA) DE FARINHA DE TRIGO;
5. ½ - COPO (AMERICANO) DE ÓLEO;
6. 1 - COPO (AMERICANO) DE LEITE;
7. 1 - COLHER (SOPA) DE FERMENTO EM PÓ.

ANEXO 9

PAVÊ DE LIMÃO

INGREDIENTES:

- 1 CAIXA DE CREME DE LEITE;
- 1 XÍCARA DE AÇÚCAR;
- 1 XICARA DE SUCO DE LIMÃO;
- 1 PACOTE DE BISCOITO DE MAISENA;
- 1 COPO DE LEITE DE VACA.

MODO DE PREPARO:

- BATA NO LIQUIDIFICADOR O CREME DE LEITE, O AÇÚCAR E O SUCO DE LIMÃO ATÉ OBTER UMA CONSISTÊNCIA CREMOSA.
- MOLHE OS BISCOITOS RAPIDAMENTE NO LEITE DE VACA E FORRE EM UMA RECIPIENTE DE VIDRO ATÉ PREENCHER TODO O FUNDO;
- DESPEJE O CREME SOBRE OS BISCOITOS E FORRE MAIS UMA CAMADA DE BISCOITOS;
- REPITA O PROCESSO ATÉ PREENCHER TODO O RECIPIENTE;
- LEVE A GELADEIRA.